Manual de Educación de Párvulos

F. de Alcántara García

MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO

DE

EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

SEGÚN EL MÉTODO

DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA DE F. FRŒBEL

OBRAS DEL MISMO AUTOR

Teoría y práctica de la Educación y la Enseñanza: I. *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación* (segunda edición, notablemente reformada y aumentada); 454 páginas, **5** pesetas. — II. *De la educación popular y las instituciones españolas y extranjeras de instrucción primaria* (segunda edición, notablemente reformada y aumentada); 600 páginas, **5** pesetas. — III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); segunda edición, corregida y aumentada; 464 páginas, **5** pesetas. — IV. *Estudio del niño y del desenvolvimiento del hombre* (segunda edición, notablemente corregida y aumentada); 398 páginas, **5** pesetas. — V. *De la educación física;* 592 páginas, **5** pesetas. — VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza;* 715 páginas, **6** pesetas. — VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral;* 484 páginas, **5** pesetas. — VIII. *Organización pedagógica de las escuelas;* 411 páginas, **5** pesetas. — IX. *Organización administrativa de las escuelas y Legislación escolar comparada;* 412 páginas, **5** pesetas. — Todos los tomos, en 4.° y en rústica.

Compendio de Pedagogía teórico-práctica. — Tercera edición, aumentada y corregida. Un volumen en 4.° de VIII-496 páginas. Precio: **7** pesetas en tela.

La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas. — Un volumen en 8.° mayor de 194 páginas. Precio: **2** pesetas en rústica.

Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares. — Segunda edición, notablemente reformada y aumentada. Un volumen en 4.° de 317 páginas. Precio: **4** pesetas en rústica y **5** en tela.

El método activo en la enseñanza. — Un volumen en 8.° mayor de 197 páginas de buena y clara impresión. Precio: **2** pesetas en rústica.

Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel. — Obra premiada en concurso público e ilustrada con 25 láminas en cromolitografía. Cuarta edición, notablemente corregida, y aumentada con un *Bosquejo histórico de las escuelas de párvulos en el extranjero y en España.* — Un tomo en 4.° de XVI-352 páginas, de impresión compacta y caja grande. Precio: **8** pesetas en tela.

Tratado de Higiene escolar. — Edición de lujo, ilustrada con varios grabados. Un tomo en 4.° de VIII-312 páginas. Precio: **6** pesetas en tela.

La enseñanza del Trabajo manual en las escuelas primarias y las Normales (en colaboración con D. Teodosio Leal y Quiroga). — Obra ilustrada con 490 fotograbados. Precio: **8** pesetas en rústica y **9** en tela.

Principios generales de Literatura e Historia de la Literatura española (en colaboración con D. Manuel de la Revilla). — Cuarta edición. Dos tomos en 4.° de XII-526 y 788 páginas. Precio: **15** pesetas la obra en rústica.

Nueva Moral práctica para uso de las escuelas de niños y de niñas. — Segunda edición. Un volumen en 8.° de 132 páginas. Precio: **1** peseta el ejemplar en cartoné, **10** la docena y **75** el ciento.

El Cuerpo humano. — *Nociones de Anatomía y Fisiología* (para los niños). Un volumen en 8.° de 128 páginas y 47 fotograbados. Precio: **1** peseta el ejemplar en cartoné y **10** la docena.

La Patria Española. — Libro de lectura moral, amena e instructiva, ilustrada con tres mapas y profusión de fotograbados. Precio: **1,25** pesetas ejemplar y **13,50** docena, en cartoné.

MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO

DE

EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

SEGÚN EL MÉTODO

DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA DE F. FRŒBEL

POR

D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

PROFESOR, QUE FUÉ, DE PEDAGOGÍA SEGÚN DICHO MÉTODO EN LAS ESCUELAS NORMALES CENTRALES DE MAESTROS Y DE MAESTRAS

Para realizar la educación del ser humano es preciso conocer las leyes según las cuales éste se desenvuelve: Frœbel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus *Jardines de la Infancia.*

OBRA PREMIADA EN CONCURSO PÚBLICO

E ILUSTRADA CON 25 LÁMINAS EN CROMOLITOGRAFÍA

CUARTA EDICIÓN, NOTABLEMENTE CORREGIDA

Y AUMENTADA CON UN «BOSQUEJO HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS»

MADRID

LIBRERÍA DE LOS SUCESORES DE HERNANDO

Calle del Arenal, núm. 11.

1913

MADRID.—Imprenta de los Sucesores de Hernando, Quintana, 33.

ÍNDICE

SECCIÓN SEGUNDA

De los trabajos manuales.

SECCIÓN TERCERA

De los ejercicios en el jardín propiamente dicho.

SECCIÓN CUARTA

De los ejercicios gimnásticos y de Canto.

SECCIÓN QUINTA

De la preparación que reciben los niños en los Jardines de la Infancia.

SECCIÓN SEXTA

De la organización pedagógica y el régimen general de los Jardines de la Infancia.

PARTE TERCERA

BOSQUEJO HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN EL EXTRANJERO Y EN ESPAÑA

PLANTILLA

PARA LA COLOCACIÓN DE LAS LÁMINAS

ADVERTENCIA PRELIMINAR

En la que se puso al frente de la primera edición, explicando el origen de este libro, se insertaron los documentos siguientes:

Por virtud de lo que se determina en el Real decreto de 31 de marzo de 1876, se publicó en la Gaceta de Madrid, *correspondiente al 11 de abril del mismo año de 1876, la siguiente convocatoria:*

En cumplimiento de lo que se dispone en los artículos 4.° y 5.° del Decreto de 31 de marzo último, se abre un Concurso público para premiar al autor del *Tratado teórico-práctico de enseñanza de párvulos según el método de Jardines de la Infancia de Frœbel*, que juzgue digno de esta recompensa el Tribunal que al efecto será nombrado en tiempo oportuno.

Las bases del Concurso son:

1.ª Las obras que se presenten, y que deberán venir acompañadas de los dibujos y planos necesarios para la inteligencia de las explicaciones teóricas, han de tener la extensión, cuando menos, de 300 páginas de impresión en 4.° español.

2.ª No podrán aspirar al premio las obras que resulten ser meras traducciones de alguna de las publicadas en otros países.

3.ª El plazo para su presentación será el de seis meses, a contar desde el día de la inserción de este anuncio en la *Gaceta de Madria*.

4.ª Los manuscritos se entregarán en el Negociado de primera enseñanza de esta Dirección, mediante recibo, y deberán presentarse bajo un sobre y escrito un lema en su portada, acompañándose otro pliego con el mismo lema y en su interior la nota del nombre y domicilio del autor.

5.ª Al día siguiente de terminado el plazo señalado en el párrafo tercero, se remitirán los manuscritos presentados al presidente del Tribunal que ha de proceder a su examen.

6.ª Luego que el Tribunal declare la obra que debe ser premiada, se procederá a abrir el pliego correspondiente, en que ha de constar el nombre de su autor, y se remitirá á esta Dirección con los demás manuscritos y pliegos premiados, para que se publique el resultado de este Concurso en la *Gaceta*.

7.ª Esta Dirección procederá después a la impresión inmediata de 700 ejemplares de la obra premiada, para los efectos del art. 5.º del Real decreto de 31 de marzo, entregándose sin dilación a su autor los 500 que le correspondan; del mismo modo, esta Dirección expedirá también inmediatamente el oportuno libramiento por la cantidad de 1.000 pesetas a favor del autor premiado.

8.ª Los que lo sean de las obras no premiadas podrán, en el término de un mes, a contar desde la publicación del resultado del Concurso, presentarse a recoger sus manuscritos respectivos, mediante la presentación del recibo correspondiente; archivándose en este Ministerio los que no fueren recogidos en dicho plazo, pero inutilizándose antes, sin abrir, los pliegos en que se contengan los nombres de sus autores.

Madrid, 5 de abril de 1876.—El director general, *Joaquín Maldonado Macanaz.*

*
* *

Transcurrido el plazo que se daba por la convocatoria que precede, para presentar los manuscritos de que trata el Concurso que por la misma se abría, y nombrado el Tribunal que debía juzgarlos, se pasaron a éste los manuscritos presentados, a fin de que evacuara su cometido, el cual dió por terminado del modo que se expresa en los documentos que a continuación se insertan, que vieron la luz en la Gaceta de Madrid *del día 11 de julio de 1878, y dicen así:*

REAL ORDEN

Ilmo. Sr.: Habiendo terminado el Tribunal nombrado al efecto el examen de las obras presentadas para optar al premio que el Real decreto de 31 de marzo de 1876 estableció a favor del autor del *Tratado teórico-práctico de enseñanza de párvulos según el sistema de Jardines de la Infancia,* conocido con el nombre de Frœbel; y resultando de la comunicación que el expresado Tribunal ha dirigido a ese Centro que la obra que, a juicio del mismo, merece aquella distinción es la presentada por D. Pedro de Alcántara García, S. M. el Rey (q. D. g.) se ha servido resolver lo siguiente:

1.º Se adjudica el premio, consistente en 1.000 pesetas y entrega de 500 ejemplares, a D. Pedro de Alcántara García, autor del manuscrito presentado con el lema de: «Para realizar la educación del ser humano es preciso conocer las leyes según las cuales éste se desenvuelve: Frœbel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus *Jardines de la Infancia.*»

2.º Se abonará a aquél la expresada suma de 1.000 pesetas con cargo

al capítulo 22, art. 5.°, del presupuesto vigente de este Ministerio, en concepto de gastos eventuales.

3.° Por esa Dirección general se adoptarán las medidas necesarias para proceder sin pérdida de tiempo a la impresión de los 700 ejemplares de dicha obra que determina el art. 5.° del referido Real decreto.

4.° En la *Gaceta de Madrid* se publicará el acta de la sesión del Tribunal en que se designó la obra premiada, y el dictamen del mismo por consecuencia del examen de los manuscritos presentados.

Es asimismo el deseo de S. M. que se den las gracias en su nombre a los individuos del expresado Tribunal por el desempeño de su cometido, y especialmente al secretario del mismo, al cual, de conformidad con lo propuesto por aquél, se deberá tener presente este servicio como mérito en su carrera.

De Real orden lo digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde a V. I. muchos años. Madrid, 20 de junio de 1878. — *C. Toreno.* — Sr. Director general de Instrucción pública, Agricultura e Industria.

ACTA

QUE SE CITA EN LA REAL ORDEN QUE PRECEDE

TRIBUNAL DEL CONCURSO DE OBRAS PARA LA ENSEÑANZA DE FRŒBEL. — *Sesión del día 2 de abril de 1878.* — Presidencia del Excmo. Sr. D. Joaquín Maldonado Macanaz. — Señores que asistieron: Maldonado Macanaz, Moreno Nieto, Vallín y Bustillo, Galdo, Sarrasí, Pereda y Macías, secretario.

Convocados para este día los señores que al margen se expresan, se reunieron a la una de la tarde en el despacho del Excmo. Sr. Presidente, el que a dicha hora abrió la sesión en los términos siguientes:

Se dió lectura del acta de la última sesión, celebrada el día 23 de abril de 1877, y fué aprobada por unanimidad.

En seguida el señor presidente manifestó que el objeto de la reunión era saber el juicio que los señores vocales habían formado de las obras del sistema Frœbel presentadas al Concurso, y que deseaba oir a dichos señores sobre este particular.

El Sr. D. Manuel María José de Galdo pidió que antes de dar dictamen los señores que componen el Tribunal, se leyera el Real decreto en el que se marcan las condiciones que dichas obras han de reunir para ser admitidas en el Concurso y recomendadas para el premio. Acto seguido se leyó el Real decreto de 31 de marzo de 1876, y a continuación las bases para el Concurso de obras de la enseñanza de Frœbel, que con fecha 5 de abril del mismo año publicó la Dirección general de Instrucción pública, quedando con esta lectura enterado y complacido el Sr. Galdo.

Abierta discusión sobre la primera obra presentada, con el lema *Dux*

vitæ mens, Luis Vives, tomaron la palabra alternativamente los Sres. Sarrasí, Vallín, Pereda y Moreno Nieto, los que, después de acertadas observaciones, demostraron que dicha obra se hallaba fuera de las condiciones del Concurso, pues carecía por completo de láminas y dibujos, como también del número de páginas que para su impresión se determina; por lo que se acordó por unanimidad no tener opción al premio la referida obra.

En seguida se abrió discusión sobre la que lleva el lema: *Para realizar la educación del ser humano es preciso conocer las leyes según las cuales éste se desenvuelve: Frœbel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus* Jardines de la Infancia.

Esta obra, que consta de más de 400 páginas escritas en letra diminuta, y acompañada de 33 láminas perfectamente dibujadas, reune, a juicio de todos los señores vocales, las condiciones exigidas para el Concurso, por lo que fué aprobada por unanimidad.

El señor presidente dijo que, puesto que todos los señores vocales estaban conformes en que la obra se hallaba dentro de las condiciones del Concurso, proponía se formulara el dictamen, que podría leerse en la primera sesión, lo que se aprobó por unanimidad.

Y no habiendo otros asuntos de que tratar, el señor presidente levantó la sesión, de todo lo que como secretario certifico.—*Juan de Macías y Juliá.*—V.° B.°: El presidente, *Maldonado.*

DICTAMEN

A QUE HACEN REFERENCIA EL ACTA Y LA REAL ORDEN QUE ANTECEDEN

El Tribunal nombrado para examinar y calificar las obras de educación y enseñanza según el método y procedimiento de los *Jardines de la Infancia*, de Frœbel, presentadas al Concurso abierto en virtud de lo que se dispone en los artículos 4.° y 5.° del Real decreto de 31 de marzo de 1876 y convocatoria de 5 de abril del mismo año, después de haber leído y estudiado con todo detenimiento y reflexión los manuscritos que aspiran al premio ofrecido en las mencionadas disposiciones, ha emitido y aprobado por unanimidad el siguiente dictamen:

De las dos obras presentadas al Concurso, la señalada con el lema *Dux vitæ mens, Luis Vives*, carece por completo de láminas y dibujos que han de imitar los niños en sus juegos y trabajos manuales, y no alcanza, por otra parte, al número de páginas de impresión que se previene en la convocatoria.

El Tribunal, por lo tanto, no necesita hacer de este trabajo detenida exposición, considerándole desde luego fuera de concurso.

La obra que lleva por lema: «*Para realizar la educación del ser humano*

es preciso conocer las leyes según las cuales éste se desenvuelve: Frœbel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus Jardines de la Infancia», reune, a juicio del Tribunal, todas las condiciones de la convocatoria en lo que se refiere a su extensión, materias de que trata, láminas y demás dibujos propios del sistema Frœbel.

El autor, a juzgar por el detenido examen que el Tribunal ha hecho de su trabajo, conoce a fondo, no sólo las obras de Frœbel, sino también las publicaciones pedagógicas más importantes de estos últimos años, dentro y fuera de España.

Consta la obra (además de una *Introducción* en que se dan abundantes y curiosas noticias acerca de Frœbel y del desenvolvimiento y la propagación de su método) de dos partes distintas: una puramente teórica, y la otra teórico-práctica.

La Primera parte es una exposición de los principios pedagógicos de los *Jardines de la Infancia.* Su lectura revela, no sólo que su autor ha tenido presentes y estudiado las obras principales de Frœbel, muy señaladamente la titulada *La educación del hombre*, sino también las explicaciones y comentarios que se han hecho de sus doctrinas y método. Hacen más apreciable este trabajo las observaciones y aplicaciones con que el autor lo ha ilustrado, y mediante las cuales ganan en claridad las doctrinas que expone, consiguiendo al propio tiempo formar un compendio de principios generales de educación, de utilidad innegable para los maestros en general.

La conveniencia de incluir en este libro la exposición de las doctrinas pedagógicas de Frœbel, a que el Tribunal acaba de referirse, está plenamente demostrada considerando que si el estudio de un método ha de ser provechoso y su aplicación acertada, es preciso no perder de vista los principios en que se basa y que debe desenvolver. Esta Primera parte es digna de aplauso, máxime cuando se ajusta a las condiciones de la convocatoria, en la que se pide un Manual, no sólo práctico, sino también teórico, resultando de este modo el Manual de que se trata con cierta superioridad respecto de muchos de los publicados en el extranjero que se ocupan de la misma materia.

La Segunda parte se halla dividida en seis Secciones precedidas de un capítulo preliminar, en el que, al describir minuciosamente la distribución y forma de una escuela de las denominadas *Jardines de la Infancia,* se da una idea de los ejercicios que en éstos practican los niños y del material necesario al efecto.

Las cuatro primeras Secciones tratan de los ejercicios indicados en el capítulo preliminar. No se limita el autor a presentar la forma en que estos ejercicios deben desarrollarse, sino que, uniendo a la práctica la teoría, hace oportunas e interesantes indicaciones sobre el sentido y los fines de dichos ejercicios; lo cual le da ocasión para tratar diversos puntos pedagó-

gicos de importancia suma y de gran aplicación relativamente a la educación física, intelectual, estética y moral; añadiendo a esto la serie de ejercicios prácticos, tan adecuados como abundantes, las observaciones que hace respecto de los mismos, las láminas que los ilustran y el material que requieren, muy poco o nada se echa de menos para dar al conjunto el verdadero carácter y llenar así cumplidamente las condiciones de la convocatoria. No obstante, el Tribunal cree que ganaría aún esta parte del libro si llevara a continuación algunas de las bellísimas canciones propias de las escuelas de párvulos, puestas en música sencilla y agradable, que los iniciara en los primeros rudimentos del Canto y del Solfeo.

La quinta de las Secciones es muy interesante y nueva, comparada con algunos Manuales en que se expone el método de los *Jardines de la Infancia*. Considera a éstos como escuelas preparatorias, y en un sentido general y verdaderamente práctico, pone de manifiesto esta preparación en los varios conceptos bajo los cuales puede y debe considerarse la educación; instituye dentro del *Jardín* una clase especial, en la que se facilita el tránsito de la escuela de párvulos a la elemental, y se inicia a los niños en los ejercicios propios de la enseñanza de este segundo grado; siendo digno de notarse el empeño y habilidad con que el autor procura armonizar el método de Frœbel con el de nuestro eminente pedagogo el Ilmo. Sr. D. Pablo Montesino, como también sus atinadas observaciones acerca de los límites y métodos propios de las diversas asignaturas que deben constituir la enseñanza de la referida sección o clase preparatoria.

Los dos primeros capítulos de la Sección sexta y última del libro entrañan también un gran interés para el maestro, puesto que tienen por objeto darle consejos oportunos y hacerle advertencias necesarias para la buena inteligencia del método en general, y la manera de disponer y dirigir los ejercicios en particular; señala también algunos de los escollos que ofrece en la práctica el método frœbeliano, y se advierte al profesor de las exageraciones en que pudiera incurrir por dejarse llevar de las apariencias o del amor propio, perdiendo de vista el sentido y espíritu que informa la obra de Frœbel.

El último capítulo de esta Sección tiene por objeto hacer algunas indicaciones acerca de la organización de los *Jardines de la Infancia*, y aunque reducido, contiene cuanto sobre el particular puede desearse. Por todo lo expuesto, y teniendo en cuenta que el original presentado excede bastante del mínimum de impresión señalado en la convocatoria, y que, además de las láminas de que ya hemos hecho mérito acompaña el plano correspondiente, los que subscriben entienden que la única obra que llena todas las exigencias de la convocatoria, y que, por lo tanto, es acreedora al premio señalado para este Concurso, es la que lleva el ya referido lema: *Para realizar la educación del ser humano es preciso conocer las leyes según las*

cuales éste se desenvuelve: Frœbel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus Jardines de la Infancia.

Madrid, 24 de mayo de 1878. — *El presidente del Tribunal,* JOAQUÍN MALDONADO. — JOSÉ MORENO NIETO. — SANDALIO DE PEREDA. — DOCTOR MANUEL J. DE GALDO. — ACISCLO F. VALLÍN. — JACINTO SARRASÍ. — *El secretario,* JUAN DE MACÍAS Y JULIÁ.

* * *

Después de lo que precede, se dijo en la segunda edición:

«Hasta aquí la *Advertencia preliminar* que apareció al frente de la primera edición de este TRATADO, que los maestros han acogido con gran benevolencia, como lo prueba el hecho de publicarse esta segunda edición, en la cual, y al intento de responder al favor que se nos ha dispensado, hemos introducido muchas e importantes mejoras, que esperamos han de ser bien recibidas por las personas a quienes principalmente interesa la presente obra.

»En la detenida revisión que de la edición primera hemos hecho para preparar esta segunda, hemos empezado por corregirla escrupulosamente, suprimiendo al mismo tiempo todo lo que nos ha parecido que holgaba en un tratado de Pedagogía de la índole especial que reviste el presente, y que en un principio nos creímos obligados a incluir para establecer relaciones que hoy no son ya necesarias.

»En cambio de dichas supresiones (que en nada afectan al carácter y al plan de la obra), hemos añadido muchos pasajes y no pocas notas con el intento de completar, aclarar e ilustrar todo lo relativo a las doctrinas y los procedimientos de Frœbel, mediante los resultados que un mayor y más detenido estudio de la materia nos ha proporcionado; con respecto a este punto de vista, cabe afirmar que el libro, al completarse, ha ganado considerablemente, pues que las reformas a que ahora aludimos se han encaminado, ante todo, a afirmar y poner más en claro el sentido del método y los procedimientos de la Pedagogía frœbeliana, muy en particular en lo que atañe a los *Jardines de la Infancia.*

»De las adiciones que en esta nueva edición hemos hecho, debemos llamar la atención acerca de lo nuevo que el lector hallará por lo que respecta a la manera de dirigir un *Jardín de niños,* y sobre todo a la *Higiene escolar,* con relación a esta clase de escuelas: punto este último que apenas tocamos en la edición primera, por razones que en ésta se exponen oportunamente, y al que ahora consagramos un capítulo entero, en el que resumimos lo más importante que acerca del particular hemos considerado pertinente a nuestro objeto, siempre inspirándonos en las doctrinas y las indicaciones de Frœbel.

»Al final del libro, y por vía de *Apéndices*, hemos añadido una especie de *Boceto histórico* que versa sobre la propagación y la implantación de las doctrinas frœbelianas en España, al que sigue una *Compilación legislativa anotada* referente a los *Jardines de la Infancia* y a la transformación que en su manera de ser experimentan en la actualidad nuestras escuelas de párvulos.»

Y a todo esto se agregó en la tercera edición:

«En vez de lo que en el último párrafo se dice, añadimos en esta tercera edición un *Boceto histórico de las escuelas de párvulos en el extranjero y en España*, que contiene lo más importante de dicho *Apéndice* y juzgamos de necesidad en un libro de la índole de éste, máxime cuando tan mal andamos en lo concerniente a historia de la Pedagogía y la enseñanza.

»Algunos otros aumentos contiene esta tercera edición, que hemos corregido escrupulosamente, y que es una nueva prueba de la estima en que es tenido por el magisterio nuestro **Manual teórico-práctico de educación de párvulos.**» — El Autor.

*
* *

Finalmente, en esta cuarta edición ya no han podido hacerse alteraciones substanciales en las dos partes primeras, que contienen lo doctrinal de la obra, y las ideas y opiniones que el autor sustentó durante toda su vida, con notoria aceptación del magisterio y provecho y adelantamiento de los estudios pedagógicos, y en las cuales solamente él hubiera podido introducir rectificaciones autorizadas, si lo hubiera creído conveniente: lo contrario era desnaturalizar el libro, discutiendo al autor, a sus principios y a la aprobación superior que sobre ellos recayera a su tiempo. Esto no impide que se haya adicionado alguna nota de interés.

Lo que sí hemos hecho ha sido disponer que la Parte tercera, de carácter puramente histórico, sea aumentada con los hechos interesantes ocurridos hasta el día, relativos a las escuelas de párvulos y a su mejoramiento y progreso, que es la constante finalidad de la presente obra.

Madrid, septiembre de 1913.

Los Editores.

MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO

DE

EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

INTRODUCCIÓN

FRŒBEL Y SU OBRA

I. Frœbel: su vida y sus esfuerzos en favor de la educación humana; su carácter y condiciones.—II. Sus trabajos pedagógicos.—III. Resultados que al principio obtuvo su obra y de qué manera ha sido juzgada después.—IV. Breves noticias sobre la propagación de los Jardines de la Infancia.—V. Participación que tiene el sexo femenino en el triunfo alcanzado por la Pedagogía frœbeliana y principales propagadoras de la misma; causas que más notoriamente determinan este hecho.—VI. Indicaciones acerca del plan del presente MANUAL.

I

FEDERICO GUILLERMO AUGUSTO FRŒBEL nació en Oberweissbach, en el principado alemán de Schwarzburg-Rudolstadt, en Turingia, el 21 de abril del año 1782. Educóse en las máximas del Cristianismo, y todavía en edad muy temprana vióse privado de los cuidados de su madre, que le arrebató la muerte. Este infausto suceso, así como las enseñanzas que adquirió visitando con su padre las chozas de los pobres de la campiña, en las que tuvo ocasión de observar dolores y escenas de familia que impresionaron vivamente su alma, despertaron en él más tarde la idea de una reforma en la educación popular y el entusiasmo con que defendió la causa de la educación materna, creando (bien puede decirse así) esa que con justo título se llama hoy *Ciencia de las madres.*

La juventud de Frœbel ofrece un verdadero contraste; pues mientras que por una parte echaba en él raíces el espíritu del Cristianismo, cuyo dogma y sentido trataba de desentrañar, lo que le hacía parecer al exterior distraído y aun poco avisado, por otra dejaba bastante que desear su

conducta. Su primera juventud se nos ofrece bastante accidentada. Durante algún tiempo anduvo titubeando acerca de la dirección que debía tomar en la vida. A continuación del aprendizaje y la práctica que hizo de la profesión forestal, siguió en la Universidad de Jena los estudios de Matemáticas, Mineralogía, Física, Química, Derecho administrativo y otros, para después volver al ejercicio de la economía rural y concluir por abrazar la carrera de Arquitectura, para la que se creía con vocación decidida y a la que se hallaba consagrado cuando un amigo le dijo en Francfort-sur-le-Mein que en vez de casas debía edificar hombres.

Aquí empieza a determinarse la vocación verdadera de Frœbel. Presentado por ese amigo al pedagogo Gruner, que a la sazón dirigía una escuela-modelo, en la que aplicaba el método de Pestalozzi, aceptó, aunque dudando, la oferta que Gruner le hiciera de encargarse de una plaza de maestro que tenía vacante en su escuela, plaza que, según sus propias declaraciones, desempeñó Frœbel desde un principio con gran placer y como si en toda su vida no hubiera hecho otra cosa, como quien está en su elemento.

Lo que Gruner contó de Pestalozzi a Frœbel, inspiró a éste el más vivo deseo de conocer al gran educador y verle practicando; de aquí su resolución de trasladarse a Iverdun (Suiza), adonde fué a pie y donde estuvo quince días asistiendo a las lecciones que daban los maestros del Instituto Pestalozziano, y departiendo con el mismo Pestalozzi acerca de los principios de su método. Lleno de entusiasmo volvió a Francfort, desde donde nuevamente se trasladó a Iverdun en compañía de tres jóvenes, hijos de un rico propietario, y de cuya educación había sido encargado. Su nueva estancia al lado de Pestalozzi duró dos años (1808-1810), y durante ella afirmó y acrecentó su entusiasmo por la doctrina del maestro, que consideraba como la fórmula definitiva de la educación nueva, por lo que no ambicionaba otra cosa que ser el apóstol de ella en Alemania, a imitación de Gruner, Ritter y otros. Puede, por lo tanto, decirse que el tiempo pasado en Iverdun fué para Frœbel una época decisiva.

Una vez vuelto a Francfort, se despertó de nuevo en Frœbel la idea de continuar sus estudios universitarios, a cuyo efecto, y pasado un año, se matriculó en la Universidad de Gotinga. La aparición del gran cometa de 1811 llamó la atención sobre los fenómenos astronómicos, haciéndole concebir la idea de lo que él llamara la *ley de lo esférico*, que consideró como la ley general, así del mundo físico como del moral, con lo que echó raíces en su conciencia la idea de la unidad universal, de un lazo orgánico uniendo todas las cosas y refiriéndolo todo a una misma ley. Frœbel tomó parte después de esto (1813-1814) en la guerra de la independencia alemana, sirviendo bajo las banderas del regimiento de Lutzow; y habiendo sido nombrado más tarde ayudante del profesor Weiss, en el Museo Mineralógico de Berlín, dejó este puesto—después de haber pensado en seguir la carrera del profesorado universitario, y de haber rehusado una cátedra de Mineralogía que se le ofrecía en Stockolmo—para entregarse en cuerpo y alma, y a trueque de duras privaciones, a la realización de la idea que había acariciado desde su juventud: al perfeccionamiento de la educación de la infancia, que con razón consideraba como el punto de partida de la regeneración del hombre.

La causa que definitivamente determinó a Frœbel a seguir su verdadera vocación fué el deber que se impuso de educar por sí mismo a tres sobrinos suyos que quedaron huérfanos de padre y que quiso que fueran

los primeros alumnos del establecimiento que fundó en Griesheim por el año de 1816, con el nombre de *Instituto general alemán de Educación*, trasladándolo poco después a una aldea cercana llamada Keilhau, donde le prestaron su concurso, como maestros, Middendorf y Langethal. En Keilhau pasó el establecimiento frœbeliano por mil vicisitudes, unas prósperas y otras adversas, y en medio de las cuales crecía el entusiasmo de Frœbel por la idea que había concebido, y que procuraba dar a conocer y propagar por los medios posibles, haciendo al efecto numerosos viajes por gran parte de Alemania y de Suiza con el fin de explicar su método y sus procedimientos, establecer nuevos institutos según uno y otros y ganar adeptos a su causa, que ya en 1839 (por cuya época había fundado un instituto en Blankenburgo, que dirigía su esposa, la cual murió por el mismo año) tenía bastantes partidarios, entre ellos gentes de valer. En 1840 quedó definitivamente establecida la institución de los *Kindergarten* (1) o *Jardines de niños*, nombre con que, después de muchas preocupaciones y de mucho pensar sobre una *educación especial de la primera infancia*, bautizó la escuela que en 1837 fundara en la mencionada ciudad de Blankenburgo.

Resolvióse Frœbel a aplicar su vocación y su actividad a la cultura de la primera infancia, no sólo porque las experiencias de Keilhau, y después de Willisau y de Burgelon (en Suiza), le mostraron la necesidad de practicar su método y sus procedimientos con niños de menor edad que los que hasta entonces había educado, sino también merced a las indicaciones del filósofo alemán Federico Krause (a quien visitó algunos años antes), que le llamó la atención acerca de Comenio, y muy especialmente sobre la obra de este eminente pedagogo moravo, de quien Krause fué gran admirador, que trata de la educación de la primera infancia (2). Según Leonhardi, fué ésta la vez primera que Frœbel se preocupó de un asunto al que más tarde había de consagrar toda su incansable cuanto fecunda actividad.

Con suerte muy varia vivió el *Jardín de niños* de Blankenburgo hasta el año de 1844, en que por falta absoluta de recursos fué cerrado. No se desanimó por ello Frœbel, y nuevamente se dió a viajar por la Alemania para dar a conocer sus ideas. Esta especie de misión le sirvió grandemente, no sólo para su objetivo principal, sino también para entablar relaciones con pedagogos de nota, tales como Fölsing, el propagador de las escuelas infantiles en la Alemania del Sud, y el eminente Diesterwerg, director de la Escuela Normal de Berlín, que conoció por mediación de la baronesa de Marenholtz, con quien había entrado en relaciones años atrás. He aquí cómo esta señora, que empezó por llamar a Frœbel *viejo loco*, y que andando el tiempo ha sido la más ardiente partidaria y propagandista de las doctrinas frœbelianas, refiere la primera visita de Diesterwerg a Frœbel,

---

(1) La palabra *Kindergarten* es usada comúnmente para designar las escuelas de párvulos frœbelianas, sin duda por lo fácil que es de pronunciar en otras lenguas y en la nuestra: en muchas partes de América, incluso de la latina, apenas se conocen con otro nombre dichas escuelas, a las que allí, como en Europa, se designan empleando simultáneamente la denominaciones de «Kindergartens», «Jardines de niños» y «Jardines de la Infancia». Los ingleses usan constantemente la primera de esas denominaciones, aunque han tratado de substituirla por las de *Garden of Children* y *Children Garden*. Los franceses, que designan las escuelas frœbelianas con el nombre de *Jardin d'enfants*, usan con frecuencia la palabra Kindergarten.

(2) *Gran Didáctica (Didactica Magna)*. Véase lo que acerca de Comenio decimos en el capítulo I de la Parte tercera del presente MANUAL.

a quien el pedagogo berlinés miraba con bastante prevención, considerándole como un charlatán: «La lección estaba ya empezada cuando nosotros llegamos—dice la mencionada baronesa—; Frœbel estaba tan preocupado de su tarea en medio de sus alumnos, que no se hizo cargo de nuestra llegada; de modo que pudimos entrar en la sala sin ser notados. Diesterwerg escuchó al principio con una sonrisa ligeramente irónica las palabras de Frœbel; pero poco a poco desapareció esta expresión para dar lugar a la del más vivo interés, y, en fin, a una emoción que se tradujo por lágrimas silenciosas.» Desde entonces quedó el eminente director de la Normal de Berlín conquistado para la causa frœbeliana, al punto de que más tarde mandó a su propia hija a seguir en Marienthal las lecciones de Frœbel.

No faltaron a éste, como puede colegirse de las ligeras noticias que preceden, inconvenientes con que luchar durante su largo y glorioso apostolado en favor de la educación de la infancia. Unas veces porque no le entendían, y en lo tanto era mal juzgado; otras porque su reforma iba contra casi todo lo establecido en materias de educación, y tenía que luchar, como acontece siempre en ocasiones semejantes, contra intereses creados; otras por la falta de sentido y sobra de emulación de sus colaboradores, y las más, en fin, por escasez de recursos materiales, ello es que, como había acontecido al insigne Pestalozzi, Frœbel consumió gran parte de su poderosa y fecunda actividad en luchar contra multitud de obstáculos que a otro que no fuera él le arredraran y hubieran sido bastantes para apagar su santo entusiasmo y hacerle desistir de una vez para siempre de sus nobilísimos propósitos.

Y no fueron los inconvenientes apuntados los únicos con que tuvo que luchar Frœbel; pues a ellos hay que añadir los que le acarrearon allegados imprudentes como su tío Carlos Frœbel, con quien nunca llegó a entenderse, y que en un folleto socialista y ateo habló de los *Jardines de niños* como uno de los medios de propaganda de sus ideas, lo que dió más tarde lugar a un decreto suprimiéndolos en Prusia (7 de agosto de 1851). Cierto que la semilla sembrada fructificaba en otras partes de Alemania, donde antes de morir tuvo nuestro fervoroso pedagogo la satisfacción de ver establecidos Jardines de niños, y que la misma Prusia revocó después aquel decreto (1860); pero también lo es que este género de persecuciones molestaron a Frœbel desde un principio, pues ya en la escuela que por el año de 1821 fundó en Willisau (cantón de Lucerna) experimentó los efectos de ellas, que debieron mitigarle en gran manera la circunstancia, para él sumamente honrosa, de que entre el número de sus defensores figurase el P. Girard, el sabio autor de *La enseñanza regular de la lengua materna*, que a la sazón era miembro del Consejo de Educación del cantón citado.

Cuando con más entusiasmo se hallaba Frœbel consagrado a su humanitaria y fecunda obra, dirigiendo por sí los juegos de su Jardín de niños, arrebatóle la muerte a los setenta años de edad (el 21 de junio de 1852) en Marienthal (Wurtenberg), donde había fundado un instituto destinado a formar jóvenes maestras (institutrices) que aplicaran su método, en el castillo del duque de Sajonia-Meiningen, que al efecto se lo facilitara.

Si queremos formarnos una idea más cabal de lo que era este devoto de la educación, oigamos lo que dice la baronesa de Marenholtz-Bülow, a quien debemos una interesante biografía de Frœbel:

«Sencillo de corazón, de costumbres y de carácter; humilde como un niño, del que había conservado la expresión pura y candorosa bajo los cabellos blancos del anciano; intrépido al mismo tiempo y firme como un

héroe o un mártir ante los obstáculos y los sufrimientos; siempre olvidado de sí, aun cuando llegó al genio, pero siempre triunfante por su inquebrantable confianza en Dios; consagrado a su misión hasta el punto de olvidar por ella no sólo la gloria, sino la ciencia, que le era más cara, sobre todo la de la Naturaleza, de la que más que nadie había sondeado los misterios y los secretos, pero que sólo quería aplicar al perfeccionamiento y a la santificación del alma inmortal; en una palabra, hombre primitivo y de una originalidad verdadera, constantemente capaz de escuchar y de comprender el lenguaje que el Creador habla a las criaturas, mediante sus obras y la conciencia, y esforzándose siempre por hacer inteligible a los demás ese lenguaje: he aquí Frœbel.»

Añadamos que a su noble carácter y a sus miras elevadas reunía Frœbel una profunda cultura y una vocación decidida por la educación de la niñez, vocación que completó e ilustró con una larga y fecunda práctica este hombre que, según su propia y sencilla expresión, había tenido a los árboles por primeros maestros.

Tantas y tan excelentes cualidades han sido al fin reconocidas por la posteridad, que ha visto en Frœbel uno de los apóstoles más fervorosos y más inteligentes de los que ha tenido la causa de la educación de la infancia. Como testimonio de esa recompensa a que aludimos, podemos citar (aparte del auge que hoy alcanza en todas partes el método de educación frœbeliana) las fiestas que con gran entusiasmo se celebraron en 1882 no sólo en Alemania y Suiza, sino en otras varias naciones de Europa, tales como Austria-Hungría, Italia, Bélgica, Holanda y Portugal, para solemnizar el primer centenario del nacimiento del inmortal creador de los JARDINES DE NIÑOS.

II

No se contentó Frœbel con dar a conocer y propagar su sistema mediante la palabra hablada y la práctica de la educación. Si abrió cursos y regentó escuelas, escribió también obras en las que dejó expuestos los principios en que se funda su sistema pedagógico y el método y los procedimientos educadores, tan ingeniosos y nuevos como adecuados y fecundos, que aplicó por sí mismo con fervoroso entusiasmo (1).

En su libro titulado *La educación del hombre,* que publicó en 1826 (2), y que le ha valido su mayor reputación, nos ha legado los principios científicos de su pedagogía, así como las aplicaciones de ésta y lo fundamental de su método. Lo esencial de lo que llamamos «principios generales de educación» se halla contenido en esta obra, en la que se encuentran también expuestos métodos y procedimientos de enseñanza en los que el pro-

(1) Son muchos los trabajos pedagógicos que salieron de la pluma de Frœbel, que, aunque no tanto como Pestalozzi, no dejó de ser fecundo; todos ellos se han publicado coleccionados en tres tomos (Berlín, 1861-1862), y la mayor parte se han traducido a varios idiomas. Como Pestalozzi, la mayoría de los escritos de Frœbel se componen de opúsculos, discursos, monografías, etc.

(2) En 1830 publicó en Keilhau un folleto de 28 páginas, con el título de *Principios de la educación del hombre,* y esta leyenda: «Escrito el aniversario de la *batalla de los pueblos* (batalla de Leipzig), día de todos los alemanes, 18 de septiembre de 1830.»

fesor no puede menos de hallar aplicaciones provechosas. Si realmente tiene por objeto el libro en cuestión dar la norma para la educación de los alumnos que concurren a las escuelas denominadas de primera enseñanza, es cierto que mira también al desenvolvimiento de todas las facultades, así físicas como psíquicas del niño, tomado desde su entrada en el mundo, y que en él se halla la base y gran parte del procedimiento del método de los *Jardines*. Sin duda que es ésta la obra fundamental de Frœbel, y en la que se hallan consignados los principios y preceptos pedagógicos de que sus demás trabajos son aplicaciones parciales. Si por un lado es norma para la educación en general y en todos los grados de la vida humana, es, por otro, una especie de Manual que puede servir de guía para la práctica de la educación (que no de la mera instrucción) en las escuelas llamadas impropiamente de primera enseñanza.

Según Frœbel, la educación materna debe comenzar el desenvolvimiento integral del niño en el período comprendido desde el nacimiento hasta la edad de dos o tres años, en que debe ir a la escuela de párvulos o *Jardín de la Infancia (Kindergarten)*, lo cual no obsta para que la madre pueda continuar la edudación de su hijo hasta que éste deba, por su edad, abandonar el *Jardín* para entrar en la escuela primaria. Suministrar a las madres de familia un guía que les dirija en tan delicada e importante tarea, es el fin que se propuso Frœbel en sus *Juegos maternos (Mutter-und Koselieder)* (1), que publicó sueltos y después se han coleccionado, y en los cuales presenta al niño, o más bien a la madre por su hijo, la historia de su vida infantil, la imagen de sus relaciones con su familia, con otros niños y con otras familias; todo lo cual verifica ofreciendo una colección de juegos, de cantos y de lecciones morales muy a propósito para empezar y favorecer el desenvolvimiento integral del niño y para encauzar por buen camino toda su educación.

Sus diversos y variados trabajos concernientes a sus procedimientos en los *Jardines de niños* tienen por objeto dar a conocer la manera como debe procederse en estos institutos para proseguir el desenvolvimiento del niño mediante la educación. Con ellos se han formado los *Manuales* prácticos relativos a la educación de la infancia en las escuelas de párvulos organizadas según el método especial de Frœbel, no debiendo decir más acerca de semejantes trabajos, porque su exposición constituye el objeto principal del nuestro (2).

---

(1) «Aquí — dice Frœbel refiriéndose a este libro — he puesto la parte más importante de mi método de educación; este libro es el punto de partida de un sistema natural de educación para los primeros años de la vida, porque enseña la manera de sentir y dar impulso a los gérmenes de las futuras facultades humanas, a fin de que obtengan un desarrollo completo y bien dirigido.»

(2) De los dos libros de Frœbel que acabamos de citar, sólo se ha vertido al castellano el primero, *La educación del hombre*, editado por la Casa Appleton, de Nueva York. Un volumen en 8.º de 344 págs. Ambos pueden leerse en francés, pues han sido traducidos por la baronesa de Crombrugghe, el primero con el título de *L'éducation de l'homme* (Bruselas, 1861. Un vol. en 4.º de XV-396 págs.), y el segundo con el de *Les causeries de la mère* (Gante, 1862. Un vol. en folio, con 45 grabados y 50 págs. de Música).

En cuanto a los *Manuales* a que acabamos de referirnos hay varios, y entre ellos pueden consultarse los siguientes, escritos en francés:

Manuel pratique des Jardins d'enfants de Frédéric Frœbel, à l'usage des institutrices et des mères de famille. Está compuesto sobre los documentos alemanes, por J. F. JACOBS, y lleva una introducción de la baronesa de MARENHOLTZ (segunda edición; París, 1864. Un vol. en 4.º mayor de 211 págs. de texto, 14 de Música y 85 grabados).

Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de

III

Lejos de ser bien acogido en un principio el sistema de Frœbel, tropezó con grandes obstáculos, como ya se ha dicho y casi siempre acontece a todas las innovaciones, principalmente tratándose de un asunto tan delicado y serio como es la educación de la infancia. Antes de abrir camino a sus doctrinas tuvo Frœbel que vencer no pocas dificultades, sin duda porque no se comprendió bien todo su alcance y toda su importancia pedagógica, o tal vez porque se tratara de desfigurarlas (1).

Pero los resultados que en la práctica dieron los ensayos de Frœbel, la fe ardiente y la actividad propagandista de éste, no menos que la protección que le dispensaron personas de autoridad en la materia, hicieron que el método de los *Jardines de la Infancia* se propagara principalmente por la Alemania y la Suiza, donde están muy generalizadas dichas escuelas, que ya han aceptado y procuran establecer casi todas las naciones de Europa, bastantes Estados de la Unión americana y muchos de la América latina y hasta el Japón, pudiéndose decir que la obra de Frœbel cuenta hoy en todo el mundo con innumerables adeptos y con muchos institutos destinados a cimentarla y difundirla.

A semejante resultado contribuyeron notablemente los Congresos de Beneficencia y de filósofos celebrados en Francfort y Praga desde 1856 a 1869. A nombre de los sentimientos de caridad y filantropía, y a nombre también de la ciencia, se ha declarado solemnemente que la obra de Frœbel es digna de alta estima y detenido estudio.

En el *Congreso Internacional de Beneficencia* que tuvo lugar en Francfort por el mes de septiembre de 1857, se trató con insistencia y bastante latitud de la educación popular; y en la sesión cuarta (celebrada el 17 de dicho mes) se dió cuenta de una extensa y luminosa *Exposición de los Jardines de niños,* presentada por la baronesa de Marenholtz-Bülow, a instancia de la Secretaría de aquella benéfica Asamblea. El juicio que en este interesante documento se hace del método pedagógico de Frœbel, y el no menos

---

Pestalozzi et de Frœbel, par MME. FANNY CH. DELON, directrice d'une école professionnelle à Paris, et M. CH. DELON (París, 1873. Un vol. de 231 págs. en 4.°, con muchos grabados y papel e impresión de lujo).

OCTAVIE MASSON: *L'école Frœbel. Histoire d'un Jardin d'enfants.* Simples récits pour servir de guide aux mères de famille et aux institutrices des écoles gardiennes et des salles d'asile (Bruselas, 1872. Un vol. en 8.° mayor de 262 págs. y 18 planchas grabadas).

Méthode Frœbel. Le Jardin d'enfants. Dons et occupations, para uso de las madres de familia, de las salas de asilo y de las escuelas primarias, por HERMANN GOLDAMMER (traducción de la tercera edición alemana, por FOURNIER. Dos tomos; 1877).

(1) Con inconvenientes semejantes tropiezan todavía las doctrinas y las escuelas de Frœbel, muy especialmente entre nosotros. El desconocimiento de la materia unas veces, intereses más o menos dignos de respeto otras, y la pasión de escuela y de partido no pocas, han levantado contra ellas censuras a todas luces infundadas, basadas, cuando no en razonamientos asaz superficiales, en supuestos evidentemente falsos, a los que se ha pretendido dar apariencias de verdad mutilando las doctrinas de Frœbel y los trabajos que de ellas tratan, presentando como de este pedagogo conceptos que nunca expresó, y haciéndole aparecer lo contrario de lo que era. Pero como la verdad se abre siempre camino, resulta que en esta lucha los que más perjudicados salen son los que tales armas emplean, como elocuentemente declaran los hechos en España y fuera de ella, y lo atestiguan el respeto y la consideración con que entre nosotros se juzga la obra de Frœbel por las personas que toman en serio y con alguna elevación de miras los asuntos concernientes a la educación nacional.

favorable que mereció al Congreso el trabajo de la infatigable propagandista, justifican sobradamente lo que en el párrafo anterior hemos dicho, por lo que se refiere al Congreso de Beneficencia. Cuanto digamos de la concienzuda *Exposición* relativa a los *Jardines de niños* hecha por la señora de Marenholtz, sería poco en relación a lo que merece; baste saber que el Congreso adoptó las conclusiones de la Comisión de informe, que, con ligeras modificaciones, eran favorables a los deseos de la citada expositora.

En octubre de 1868 tuvo lugar en Praga el primer *Congreso de filósofos*, cuyo programa contenía en su proposición 21 el siguiente tema: *Jardines para niños*; para cuya discusión envió la «Asociación alemana de Frœbel» dos comisionados especiales, el Dr. Kœlher, de dicha ciudad, y el cura Steinacker, de Weimar. Dedicáronse al asunto largos e importantes debates, que dieron por resultado declarar que el método de educación de Frœbel era excelente en alto grado, y *muy preferible* al de Pestalozzi.

Con más detenimiento todavía, y más a fondo, tratóse de dicho método en el segundo *Congreso general de filósofos*, celebrado en Francfort desde el 26 de septiembre al 2 de octubre de 1869. Además de la baronesa de Marenholtz y de los dos individuos que hemos nombrado en el párrafo precedente, tomaron parte en los debates suscitados a propósito del método de educación de Frœbel, filósofos tan nombrados como Leonhardi [muerto repentinamente en Smichow (Bohemia) el 26 de agosto de 1875], Rœder y Fichte, que presidía las discusiones, en las cuales quedó establecido, de una manera más terminante aún que en el Congreso de Praga, que el trabajo de Frœbel es superior al de Pestalozzi, cuyo método rectifica y completa. Leonhardi llamó a Frœbel «psicólogo de la infancia», y Fichte publicó después (Berlín, 1870) un folleto con el título de *Problema de resolución más urgente en el estado actual de la educación nacional con relación al método de Frœbel*, en el que, al describir este método, le tributa grandes elogios. Entre las afirmaciones hechas en el Congreso de que tratamos, a propósito del método en cuestión, merecen citarse: la del catedrático Pick, de Venecia, que observó que si los alemanes no se apresuraban, quedarían, por lo que a este punto atañe, detrás de Italia, donde él ha propagado con el mejor éxito dicho sistema; la de la Sra. Luisa Otto (presidenta de la *Asociación general de mujeres alemanas*, de Leipzig), que insistió en que para lograr el objeto deseado era menester educar mejor a las madres, y la de la Sra. Marenholtz, que, fundada en su experiencia, sostuvo que para implantar el pensamiento de Frœbel debía procederse con independencia de todo apoyo oficial, en lo que fué apoyada por varios miembros del Congreso, entre ellos la Srta. Sack. Esto podrá sostenerse en Alemania, pero no en España.

Después de las indicaciones expuestas, bien puede afirmarse que las discusiones habidas en los tres Congresos citados representan un verdadero y brillante triunfo, cuyas consecuencias han empezado ya a tocarse, para la *Pedagogía frœbeliana*, que desde entonces acá ha acrecentado su prestigio, ensanchando grandemente su esfera de acción y aumentando de un modo considerable el número de sus partidarios.

No menos han contribuído a ese triunfo los Congresos Pedagógicos, en muchos de los cuales se han considerado los *Jardines de niños* como los institutos más apropiados de cuantos hasta hoy se conocen para la educación de la infancia, y las doctrinas de Frœbel como un gran paso dado en el camino de la reforma pedagógica, que personifica el insigne Pestalozzi. No estará de más recordar aquí, puesto que a los Congresos Pedagógicos

nos referimos, que la primera Asamblea de esta clase celebrada en nuestra patria representa también un triunfo moral y material para las escuelas y las doctrinas frœbelianas, pues sin duda, movido por el resultado de la discusión, por todo extremo satisfactorio para dichas escuelas y doctrinas, nuestro primer Congreso Pedagógico declaró (conclusiones 15, 16 y 17) que «los *Jardines de niños* ofrecen ventajas positivas para la educación integral y armónica de la infancia, sobre las demás escuelas de párvulos»; que «es conveniente admitir en las antiguas escuelas de párvulos los procedimientos de Frœbel», y que «la mujer debe ser la encargada de dirigir las escuelas de párvulos».

Con los Congresos han contribuído a cimentar y difundir la obra de Frœbel las Asociaciones como las que en gran número existen en Alemania, y de las que merecen especial mención la *Asociación general de mujeres alemanas*, de Leipzig; la *Asociación alemana de Frœbel*, de Gotha, y la *Asociación Pedagógica Universal*, fundada en 1871 en Dresde por el catedrático de la Universidad de Praga barón de Leonhardi y la baronesa de Marenholtz-Bülow, ya nombrada. En Austria, donde se han querido presentar como en decadencia las escuelas frœbelianas, se pidió mucho ha, por la *Asociación de redactores de periódicos pedagógicos*, la creación de *Jardines de niños*. También existen Sociedades para la difusión de éstos en Bélgica, mereciendo especial mención la *Sociedad Frœbel*, de Lieja, que sostiene un instituto de aquéllos y hace grandes esfuerzos propagandistas, como los hace la *Sociedad Frœbel*, de París, que sostiene escuelas infantiles sobre la base de los *Jardines de la Infancia*, y tanto ha contribuído a la transformación que han tenido en Francia las *Salas de Asilo*. En otros países europeos y de la América del Norte y la latina existen análogas Asociaciones. Todos los elementos que aquí indicamos, y muchos otros que oportunamente señalaremos, han contribuído a que la obra de Frœbel se propague de la manera que indican los siguientes ligerísimos apuntes.

IV

Aunque, como queda dicho más arriba, la obra de Frœbel tropezó con no pocos obstáculos y tuvo sus persecuciones, no por eso abandonó este mundo aquel ilustre pedagogo sin haber podido contemplar cómo la semilla por él sembrada fructificaba por gran parte de la Alemania y aun de Suiza. Además de los *Jardines de niños* por su iniciativa y trabajos fundados, creáronse algunos otros bajo los auspicios de varios de sus colaboradores y de algunas otras personas, entre las que las hubo revestidas de carácter oficial muy elevado, tales, por ejemplo, como la reina de Sajonia y el duque de Sajonia-Meiningen, que tan gran apoyo prestaron a la obra de Frœbel, del cual no puede decirse, sin incurrir en error, que muriera sin haber conseguido que se aceptara como oficial su institución (1).

(1) Se ha querido formular un cargo contra los *Jardines de niños*, diciendo que, habiendo muerto Frœbel de *ochenta y tantos* años, no pudo conseguir ver aceptada su doctrina como oficial en ninguna parte. Dejando a un lado esto de declarar oficial tal o cual doctrina pedagógica, y suponiendo que lo que quiere decirse con ello es que no habían sido declarados oficiales los *Jardines*, lo primero que se ocurre contestar es que esos *ochenta y tantos* años de propaganda hay que reducirlos a *doce* o *catorce*; porque, aparte de que Frœbel sólo vivió

Al poco tiempo de muerto Frœbel, los *Jardines de niños* se propagaron rápidamente en los países citados y en otras naciones de Europa, a lo cual contribuyeron en gran manera las declaraciones tan terminantes que en su favor hicieran los Congresos a que antes hemos hecho referencia; y lejos de desecharlos, como erróneamente se ha supuesto refiriéndose particularmente a la culta Alemania, por inútiles, cuando no por perjudiciales, son cada día más estimados en todas partes, pues así en los países alemanes como en otros se observa un gran movimiento favorable a su difusión, sin duda porque, mejor estudiados, se ha comprendido que, como ha dicho un notable historiador de la Pedagogía (M. Paroz), «abren nuevos horizontes a la educación y se presiente que su influencia sobre la escuela y la industria humana puede llegar a ser considerable» (1).

Prueban el auge que la institución frœbeliana alcanza hoy en el mundo culto, las noticias de origen oficial que diariamente nos suministran hasta las revistas menos afectas a los *Jardines de niños*. Según estas noticias, sólo en Berlín, Dresde, Francfort, Leipzig, Munich y Gotha, hay 95 *Jardines de niños*, y esto a pesar de las ideas que hemos dicho que predominan en Alemania respecto de la educación de la primera infancia. En Viena hay 55 de dichos institutos, y otros tantos en Ginebra, habiéndolos en bastante número en diez cantones más de Suiza. En 1881 tenían 422 *Jardines de la Infancia* los italianos, que en el mismo año fundaron en Roma una Escuela Normal consagrada a formar maestras para que regenten escuelas frœbelianas a semejanza de la de Dresde (especie de trasunto de la que Frœbel creara en Marienthal), y de las que tienen establecidas algunos Estados de la Unión americana. En Bélgica, donde desde antes de 1861 (año en que la Municipalidad de Lieja transformó sus escuelas de párvulos en *Jardines de niños)* había algunos de éstos, se han transformado recientemente todas las escuelas *gardiennes* comunales en *Jardines de la Infancia*, a cuyo efecto se han creado cursos normales especiales en varias ciudades, se han instituído certificados de capacidad para maestras y se han adoptado otras disposiciones que prueban que el Gobierno trata de llevar a la práctica el principio que hoy proclama en aquel país toda la opinión ilustrada, de que el espíritu del sistema de Frœbel debe servir de base a

---

setenta años, y de que no es dable suponer que desde el punto y hora en que vino al mundo estuviera hecho un propagandista de los institutos que después estableciera, es lo cierto que hasta el año 1837 no creó su primera escuela de párvulos, y que hasta el de 1840, esto es, doce antes de morir, no acabó de determinar y formular su pensamiento de los *Jardines de niños*. Debe, por otra parte, tenerse en cuenta que en Alemania las ideas entonces dominantes, y que todavía imperan, son las de que los párvulos deben educarse en el seno de la familia, por lo que nunca se han preocupado mucho los Gobiernos de las escuelas para ellos, debiéndose las establecidas en casi su totalidad a la acción privada, y de aquí que no hayan tenido ni tengan el carácter de oficiales. Por lo demás, bueno es señalar el hecho de que los *Jardines de la Infancia* nacieron y se propagaron de la misma manera que las escuelas pestalozzianas, teniendo el mismo carácter que éstas por lo que atañe a su sostenimiento, y luchando con iguales inconvenientes, como los encuentra siempre toda reforma, y como los tuvieron al principio las *Salas de Asilo* en Francia, donde luego llegaron a considerarse como una institución grandemente beneficiosa y eminentemente nacional. Refiriéndose a la oposición y a los detractores que en un principio encontraron las *Salas de Asilo*, dice el doctor Rostaing de Rivas: «La experiencia me ha enseñado que toda buena cosa nueva tiene por antagonistas a los que no la comprenden, que son los más numerosos; —a los que no quieren comprenderla, los perezosos que rehuyen trabajar, los egoístas, enemigos de cuanto se dirige al bien de otros; — aquellos cuyos prejuicios respetan la común ignorancia y hasta los errores del vulgo, — y en general, todos los indiferentes.» *(Des établissements publics destinés à la première enfance à Nantes.)*

(1) *L'école primaire. Cahiers de Pédagogie.* Lausanne, 1879; pág. 59.

la educación popular. Por último, los portugueses empiezan a establecer *Jardines de niños*, como lo atestiguan los creados recientemente en Lisboa y Oporto; y en Francia, donde ya hace años los tenían (además de París, en donde existen escuelas infantiles fundadas en el método frœbeliano) Tours, Orleans, Moulhouse, Montpellier y otras ciudades importantes, acaban de transformarse las *Salas de Asilo* en verdaderos *Jardines de la Infancia*, bajo la denominación de *Escuelas Maternales*, según con más pormenores verá el lector en la Parte tercera de este MANUAL, donde se verá también el incremento que toma dicha institución en toda América.

Bastan estas ligeras indicaciones para que se comprenda cuán equivocados andan los que afirman que los *Jardines de niños* están en decadencia, siendo así que lo que actualmente acontece es que el espíritu de su método se va infiltrando en toda la educación primaria, en cuyas escuelas se abren cada día más camino los procedimientos frœbelianos.

V

Importa, antes de pasar adelante, hacer notar aquí una circunstancia que, por más que no carezca de explicación, es digna de tenerse en cuenta. Nos referimos a la parte tan principal que en el triunfo y la propagación de las doctrinas educadoras de Frœbel corresponde al sexo femenino, que sin duda ha querido mostrar con su adhesión a dichas doctrinas el agradecimiento de que las mujeres en general, y las madres de familia particularmente, son deudoras a aquel ilustre pedagogo por el entusiasmo, la fe y la convicción científica con que ha expuesto y sostenido la elevación de la cultura de la mujer y la idea de la *educación maternal*.

Como ya hemos visto, señoras son las que dan a conocer la obra de Frœbel en varias naciones, traduciendo los libros de este pedagogo o escribiéndolos nuevos con arreglo a las doctrinas del maestro. A las obras de las baronesas de Marenholtz y de Crombrugghe, de Octavia Masson y de Mme. Fanny Ch. Delon, que ya hemos mencionado, deben añadirse las escritas en el mismo sentido por Luisa Otto, de Leipzig, y aun por madame Pape-Carpantier, de Francia. Puede decirse que en los Congresos de que hemos hablado, las señoras llevaron la parte principal. La actividad propagandista que han desplegado en favor de las doctrinas de Frœbel, excede a toda ponderación. Mme. Marenholtz ha recorrido no sólo Alemania, sino Inglaterra y Francia, para implantar el método de Frœbel, que estudió y conoció muy a fondo, llegando hasta a explicar en la Escuela de Institutrices de Dresde la asignatura de *Aplicación de los principios de Frœbel a la educación de la primera infancia*. Si la Crombrugghe no figura en dichos Congresos, nos da a conocer, en cambio, casi toda la obra de Frœbel y escribe otras varias conforme a las doctrinas de éste. Luisa Otto aparece en ambos Congresos de filósofos y dirige en Alemania una Sociedad que influye mucho en la educación nacional. Al mérito que le da su interesante libro ya nombrado, reune Octavia Masson el de ser uno de los miembros más activos de la *Sociedad Frœbel*, de Lieja, y directora de los *Jardines de niños* de la misma ciudad, de donde son muchas las damas de distinción que patrocinan y propagan la obra de que tratamos. En fin, son innumerables las señoras que, ora explicando en las Escuelas de Institutrices, ora

practicando en los *Jardines de niños*, o bien exponiéndolas mediante la prensa, han difundido y propagan las doctrinas de Frœbel (1).

Como indicado queda, no es debida a un mero accidente casual, sino que está muy justificada y es de todo punto lógica, la activa cooperación que el sexo femenino ha prestado y presta a la obra de Frœbel.

Según más adelante veremos, los principios y procedimientos educadores del pedagogo de Oberweissbach, se adaptan perfectamente al carácter y a las condiciones de la mujer, a la cual se hallan en primer lugar dedicados. Y si por otra parte se tiene en cuenta que al mostrarse Frœbel como el *psicólogo de la infancia*, según la frase de Leonhardi, y al analizar toda la naturaleza infantil deduce y proclama la necesidad de la educación materna, que en su entusiasmo santifica, y por consecuencia, que se amplíe y fortalezca la cultura general del sexo femenino, al cual quiere confiar exclusivamente la educación de la infancia, se comprenderá que no es maravilla que la mujer, viendo todo lo que de verdadero y grande tienen las doctrinas del creador de los *Jardines de niños*, haya abrazado con entusiasmo su causa.

Comprendió Frœbel el papel tan importante que en la obra de la primera educación corresponde de derecho desempeñar a la mujer, y al asignárselo así en su método, tuvo en cuenta, no sólo la misión que por una ley divina tiene ésta en el santuario de la familia, sino también su delicadeza de sentimiento, esa facilidad de comprensión respecto de todo lo que se refiere a sus hijos, y esa natural aptitud, fundada en su propia psicología, de que se halla dotada para la tarea de la educación. A estas condiciones, de que tratamos más detenidamente en otra parte de este MANUAL, y que son las que mejor establecen en este orden de ideas las diferencias entre la mujer y el hombre, responden los principios y procedimientos educadores de Frœbel, sobre todo estos últimos, delicados, graciosos, naturales y sencillos, a la vez que racionales.

Si, pues, Frœbel estaba en lo cierto al confiar su obra a la mujer, tampoco faltaban motivos a ésta para adherirse y difundir el pensamiento del autor de *La educación del hombre*. Las madres de familia, sobre todo, nunca le podrán pagar los beneficios que ha derramado sobre ellas y sobre sus hijos.

---

(1) Para ampliar la bibliografía pedagógica según el sistema de Frœbel, damos a continuación noticia de algunas de las obras que a ella hacen referencia.

Además de la *Exposición* de que hemos hablado (traducida al castellano en la *Revista Filosófica*, de Sevilla), tiene la baronesa de Marenholtz-Bülow unas lecturas, que ocuparon al segundo Congreso de filósofos, acerca del *Juicio de Frœbel sobre la educación humana*, y versan sobre estos puntos: «La edad más tierna de la infancia y la instrucción de las madres»; «Estado de la educación popular y ley del trabajo de Frœbel», e «Influencia del método de Frœbel en la educación de adultos y escuelas superiores.» Son suyos también, y deben citarse, estos dos trabajos: *El trabajo y la nueva educación según el método de Frœbel* (Berlín, 1866), y *El niño y su naturaleza*, exposición de las doctrinas de Frœbel sobre enseñanza, obra vertida al castellano por la profesora SARA C. ECCLESTON (Nueva York, Appleton y Compañía, editores, 1896). Tiene escrita además una interesante *Introducción* al *Manual*, que ya hemos citado, de Mr. Jacobs.

De la baronesa de Crombrugghe deben mencionarse, además de las dos traducciones arriba citadas, las siguientes obras: *Le petit livre des enfants du bon Dieu, d'après la méthode de Frœbel* (obra premiada e impresa con lujo), y *Les ouvriers de Dieu, entretiens sur le travail*, etc.

Respecto de las obras de Mme. Pape-Carpantier, véase lo que decimos en la Parte tercera de este MANUAL.

VI

Para terminar esta *Introducción,* creemos oportuno hacer algunas indicaciones relativas al plan que nos hemos trazado para el presente libro.

Si se tiene en cuenta que no sería fácil conocer bien un método y unos procedimientos de educación sin tener previamente idea de los principios en que se fundan y que desenvuelven, se comprenderá la necesidad de que a la exposición del método y los procedimientos relativos a los *Jardines de la Infancia,* preceda otra exposición, siquiera sea sumária, de las doctrinas generales que en materias pedagógicas profesaba Frœbel, y que son como el punto de partida del método y los procedimientos de educación, objeto especial de nuestro estudio. No se comprendería bien todo el alcance y todo el sentido de los medios educadores que se emplean en los citados *Jardines,* si no estuviésemos antes penetrados del alcance y del sentido del sistema general de educación de que estos institutos forman parte, y de los principios y las leyes generales que constituyen el indicado sistema, y de que el método y los procedimientos empleados en los *Jardines* son una aplicación, por lo que se refiere a los niños que asisten a las escuelas de párvulos.

Por otra parte, al pedirse en el concurso para el que hemos escrito este libro un *Tratado teórico-práctico,* parece como que se exige la exposición doctrinal a que acabamos de referirnos.

En consecuencia de lo expuesto, comprenderá desde luego nuestro MANUAL dos partes (se refiere al trabajo como fué presentado al concurso en que obtuvo el premio): consagramos la primera, exclusivamente *teórica,* a exponer los principios generales de educación según el sentido de Frœbel; y la segunda, predominantemente *práctica,* a dar a conocer la organización, el método y los procedimientos de los *Jardines de la Infancia.*

En la *Parte primera* damos, en realidad, un compendio de principios generales de educación, sin olvidar el estudio psicofísico del niño, y teniendo siempre en cuenta el sentido y las indicaciones de Frœbel. Empezando por tratar lo que se llama doctrina fundamental de la educación (base, concepto y división de ésta, leyes pedagógicas, etc.), estudiamos luego la manera de ser del niño en sus varios períodos, viendo de qué modo se realiza el desenvolvimiento del hombre, para terminar con una exposición de las bases y de los caracteres fundamentales del método de educación y de sus procedimientos según el sentido de Frœbel.

Empezamos la *Parte segunda* por dar una idea general de los *Jardines de la Infancia;* tratamos luego de las diversas clases de ejercicios, que examinamos así en su intención y fines como en su forma, y después de considerar el *Jardín* como escuela preparatoria, concluímos mostrando qué reglas e indicaciones deben tenerse presentes al organizar y dirigir las escuelas de párvulos instituídas por Frœbel.

A estas dos partes, que son las que componen el MANUAL propiamente dicho (y presentado al concurso), agregamos en esta nueva edición una tercera, en la que ofrecemos un *Bosquejo histórico de las escuelas de párvulos en el extranjero y en España,* en el cual exponemos el origen y el desarrollo de esta institución.

PARTE PRIMERA

PRINCIPIOS GENERALES DE EDUCACIÓN

SEGÚN EL SENTIDO DE FRŒBEL

CAPÍTULO I

DOCTRINA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

I. Consideraciones relativas al papel desempeñado por Frœbel en la Pedagogía. — II. Del destino del hombre, deduciendo de él el concepto de la educación y lo que ésta debe proponerse por lo que se refiere a su objeto final. — III. Punto de partida y base del sistema y método de educación de Frœbel; indicación acerca de los principios religiosos y las leyes universales en que se basa este método. — IV. Fundamento de las leyes pedagógicas que caracterizan el sistema de educación de Frœbel y determinan su ejecución o método; enumeración de las principales de estas leyes; deberes de los educadores con relación a ellas.—V. *Primera ley*. De cuándo y cómo debe empezar la primera educación; grados en que mediante ella se divide el desenvolvimiento del hombre, indicando las obras e instituciones pedagógicas correspondientes a cada uno de dichos grados, la correspondencia de éstos con las edades y períodos de la vida, y la manera como debe considerarse al niño en cada uno y en todos ellos.—VI. Del término de la educación.—VII. *Segunda ley*. De la educación integral, armónica y gradual. — VIII. Divisiones y unidad de la educación. — IX. Indicaciones respecto de las otras leyes pedagógicas referentes a la manera de considerar y dirigir al educando. — X. Del ideal y las condiciones generales de la educación, según el sentido de Frœbel.

I

Generalmente se asigna a Frœbel un papel reducido en el vasto campo de la Pedagogía, en cuanto que, por lo común, no se le concede otra cosa que la invención de determinados procedimientos, o cuando más, de un método para la educación de los párvulos, tomando por base el sistema de los intuitistas, o mejor, del tenido como padre de la escuela, Pestalozzi. Las obras de que en la Introducción hemos hecho mérito dicen lo contrario, y atestiguan que Frœbel ha hecho algo más, y de suma importancia, en lo que se refiere a la educación del hombre.

Mostrar esto, hacer ver que Frœbel no se limitó a la obra, por todo extremo plausible, de instituir los *Jardines de niños*, sino que nos ha legado un verdadero sistema de educación, que abraza todos los grados en que mediante ella se desenvuelve el hombre, es el objeto principal de esta Parte primera, que, como ya queda dicho, conceptuamos indispensable para la mejor inteligencia y buena aplicación de la segunda.

Cierto que muchos de los principios que constituyen ese sistema no son originales, pues que Frœbel los tomó de los pedagogos y filósofos más reputados de su tiempo y anteriores; pero aparte de que lo propio acontece en todos o casi todos los sistemas, ya sean de educación, ora de filosofía, no puede negarse bastante novedad en su construcción al de Frœbel, que al cabo ha resultado tan completo como científico, y tan adecuado como profundo, sin hallarse enteramente exento de verdadera originalidad, pues tiene un poco de esto y bastante de personal. Y si paramos mientes

en la construcción del método y en los procedimientos que lo desenvuelven, la originalidad aparece mucho mayor, como a su tiempo veremos. Que no haya llegado hasta nosotros un tratado de Pedagogía general que deba considerarse como verdaderamente didáctico, en el sentido que se da a esta clase de obras, no quiere decir que nos falten los principios capitales y su desenvolvimiento y aplicaciones de la Pedagogía frœbeliana; pues que todo lo ha dejado expuesto el ilustre pedagogo, si no con un método rigurosamente didáctico, de modo que pueda estudiarse y comprenderse, esparcido en sus diferentes obras, en *La educación del hombre* principalmente.

II

Para determinar el concepto y el fin de la educación, es necesario antes decir cuál es el destino del hombre, lo cual realiza Frœbel de la manera que a continuación veremos.

Hay una *ley* eterna y única que gobierna todas las cosas, revelándose al exterior en la Naturaleza, y al interior en la inteligencia del hombre y en la unión de la Naturaleza y la inteligencia. Revélase también en la vida de una manera clara y precisa, y nuestro espíritu se halla penetrado de la necesidad de su existencia. Esta ley, que obra sobre todas las cosas, necesita por base una unidad que obre sobre todo, y cuyo principio sea verdadero, claro, activo, consciente, y por lo mismo eterno. Esta unidad es Dios, Supremo legislador, del cual todo proviene, como que es principio de todas las cosas; y aceptada, ora por la fe, ya por el examen, fué y será siempre reconocida y consentida por toda alma atenta y por toda inteligencia elevada.

El fin, el destino de los seres es manifestar al exterior la acción de Dios que obra en ellos; y «la vocación del hombre—añade luego—considerado como inteligencia racional, consiste en obrar de conformidad con esta ley, adquirir la conciencia de su verdadero destino, y cumplir éste con toda libertad y espontaneidad». Y ampliando más la inteligencia que da a este punto, dice en otro pasaje: «El hombre, hijo de Dios y de la Naturaleza, es el lazo entre lo natural y lo divino, entre lo terrestre y lo celeste, y su destino, en cuanto es miembro de la Humanidad, consiste en desenvolver y manifestar por sí mismo las fuerzas y las facultades de la Humanidad en general; como el destino del niño, miembro de la familia, consiste en desarrollar y manifestar también por sí mismo las aptitudes y fuerzas que recibe en su unión con la familia.»

El camino o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y conscio, a ejercitar, a desenvolver y a manifestar el elemento de vida que en sí posee, es lo que se llama *educación*, la cual tiene por fin conducir al hombre, mediante el conocimiento de esta ley y de los preceptos que encierra, a conocer su verdadera vocación, y a cumplirla espontánea y libremente. Todo el arte de la educación se funda, pues, en el conocimiento profundo y en la práctica de esta ley, que sola conduce al desenvolvimiento del ser inteligente, y sola puede llevarle a cumplir su verdadero destino.

Es, por lo tanto, el fin de la educación formar al hombre para una vida pura, sin mancha, santa, según su vocación; enseñarle, en una palabra, la

sabiduría, que es el punto culminante hacia el cual deben tender todos los esfuerzos del hombre, y el hecho más sublime de su destino. La sabiduría tiene una doble acción, que consiste para el hombre en elevarse a sí mismo y elevar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad. «Por la sabiduría sola—añade Frœbel—es por la que el hombre obtiene la legítima satisfacción de sus necesidades exteriores e interiores, y por la que halla la felicidad.»

Es preciso que todo el ser racional se desenvuelva con la conciencia de su origen, de cuyo modo el hombre podrá elevar su alma hasta el conocimiento de la vida futura y sabrá manifestarlo durante su paso por esta tierra.

En tal sentido, y por lo que toca más directamente al objeto ulterior de la educación, debe ésta proponerse como fin capital, respecto del hombre:

1.° Revelarle la acción divina, que obra en toda la Naturaleza, y exponer ante su inteligencia, al propio tiempo que ante sus ojos, las leyes de reciprocidad que rigen a la Naturaleza y al hombre, uniéndolos entre sí.

2.° Hacerle reconocer que el principio de su existencia y el de la Naturaleza descansa en Dios, y que su deber es manifestar ese principio durante su vida entera; y

3.° Guiarle para que se conozca bien, viva en paz con la Naturaleza y en unión con Dios.

Para llegar a estos fines es por lo que la educación debe esforzarse desde el principio en elevar al hombre hasta el conocimiento de Dios, de la Humanidad en general y de la Naturaleza.

Tal es lo que intencionalmente debe proponerse una buena educación—según el sentido de Frœbel—si ha de cumplir su objeto final. El educador no debe perder de vista, durante el curso de su obra, el destino del hombre y la necesidad imperiosa que tiene éste de realizarlo, a cuyo fin ha de dirigir todos sus esfuerzos, en la inteligencia de que sobre el conocimiento de ese destino y de la naturaleza humana se funda toda la ciencia y todo el arte de la educación. Inculcar, pues, los principios indicados, e inculcarlos desde el primer momento, valiéndose para ello de todas las formas de educación, ya directa, ora indirectamente, es lo que, como objetivo capital, debe proponerse el educador.

III

Empero para realizar lo que más arriba se recomienda a los educadores, necesitan éstos tener presentes ciertos preceptos y reglas generales, cuyo olvido daría por resultado desnaturalizar el total objeto de la educación, o cuando menos desvirtuar su intención y genuina finalidad. Estos preceptos pedagógicos que, tal como los expuso Frœbel, son de una aplicación innegable y eficaz a la práctica de la educación, y a los que por su carácter práctico, universalidad e importancia denominaremos *leyes pedagógicas*, constituyen lo esencial del método frœbeliano, a que dan una fisonomía especial.

Así éste como el sistema todo de educación de que se deriva tienen su punto de partida en Dios, según ya ha podido comprenderse por lo que al hablar del destino del hombre y determinar el concepto de la educación hemos indicado. Arrancando, pues, de la idea de Dios, ser único y eterno,

en el que la Naturaleza y el hombre tienen su principio —idea que informa toda la obra de Frœbel—, busca éste las bases de su sistema y método de educación, en la Naturaleza en general y en la humana en particular, así como en las leyes de su desenvolvimiento, que, aunque en diferentes grados —dice—, son las mismas para una que para otra naturaleza. Muestra en esto Frœbel, por una parte, sus aficiones científicas y su estudio de los sistemas filosóficos y de educación, así antiguos como modernos, y por otra, sus conocimientos prácticos, que tanto debieron contribuir a afirmar en él la convicción de que todo buen método de educación debía basarse en el estudio y conocimiento del hombre y del niño, o sea de la naturaleza humana en sus diferentes fases y períodos.

En cuanto al principio de que arranca y en que se funda la doctrina que exponemos, es decir, al principio religioso, ya se ha visto más arriba lo que Frœbel dice, y por ello ha podido comprenderse cuál es el fundamento de todo su sistema de educación. En sus *Aforismos* es todavía más explícito Frœbel, como puede observarse por los siguientes: «Toda educación —dice—, que no se halle fundada en la religión es estéril.—La religión es la relación activa, productiva entre el hombre y Dios.—En cuanto a la forma, puede expresarse esa relación de tantas maneras diferentes cuantos sean los modos de conocer a Dios.—Dios es el fondo, la unidad de todas las cosas.—Dios es el creador de todas las cosas; los hombres son las criaturas de Dios.—Dios es el padre de los hombres; los hombres son los hijos de Dios.—Como criatura e hijo de Dios, el espíritu humano es de esencia divina; la unidad de la esencia de toda cosa, de toda verdad, es el espíritu de su Creador, el espíritu de Dios.—La religión cristiana, la religión de Jesús, es suficiente para la relación entre el hombre y Dios; ella la expresa de una manera completa.—Toda educación que no se funde en la religión cristiana, en la religión de Jesús, es defectuosa e incompleta» (1).

En cuanto a la Naturaleza en general se refiere, es la tendencia de Frœbel la de que el hombre debe identificarse, vivir unido con ella, llegando su misticismo y su espíritu exclusivista hasta afirmar que sólo un cristiano puede llegar a comprender realmente la Naturaleza y a sentirla de una manera viva, a ser un verdadero naturalista. Recomienda que se busque la ciencia, más que en los libros, en la contemplación directa de la

---

(1) Si añadimos que al pensamiento unía en esto Frœbel la acción, a la teoría la práctica, pues que los ejercicios religiosos ocupaban una gran parte de los programas de las escuelas que estableciera, al punto de que mañana y tarde celebraban el culto maestros y discípulos en común, y todos los domingos iban juntos a la iglesia parroquial, en cuanto que, según Frœbel, «la escuela debe enseñar, instruir ante todo a los niños en la religión de Cristo», se comprenderá con cuánta injusticia se ha querido presentar como irreligiosas las doctrinas de quien empezó el desarrollo de su pensamiento declarando que la naturaleza humana no es un obstáculo en sí para que el hombre pueda imitar a Jesús y vivir como El (idea que, según su propia declaración, fué como el eje de su vida entera), y murió diciendo que era cristiano, siendo sus últimas palabras al expirar las de «Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo. Amén.» Si algo pudiera reprocharse a Frœbel en este concepto, es, aparte de ser un tanto exclusivista, el misticismo con que aparecen expuestas sus ideas, misticismo harto pronunciado a veces, y que tiene su arraigo en la exaltación religiosa y en el individualismo propios de la época y del país en que vivió nuestro pedagogo, cuyas doctrinas, por lo que a la parte religiosa atañe, no son obstáculo alguno en los *Jardines de la Infancia*, que lo mismo pueden ser, como son en efecto, protestantes que católicos, según de ello nos ofrecen elocuente testimonio los establecidos en Suiza; bien que otro tanto ha acontecido y acontece respecto de Pestalozzi, que, a pesar de ser protestante, su método y sus escuelas imperan en los países católicos. No se olvide, por otra parte, que a un país protestante hay que ir a buscar el origen y el modelo de nuestras escuelas de párvulos, o sea, de las importadas por Montesino de Inglaterra.

Naturaleza, de la que el hombre es una parte, y con la que forma un todo armónico en el que no hay dualidad ni oposición, sino unidad e identidad; una ley única que rige el mundo físico y el mundo moral, así la vida del hombre como la de los demás seres que pueblan el Universo. De estas premisas, en las cuales lleva a su más alto grado de exaltación el sentido místico de su espiritualismo cristiano, saca Frœbel las más elevadas y austeras consecuencias para la práctica de la educación, muy especialmente respecto al modo de dirigir al niño y al medio en que la educación debe realizarse. Dejando esto para más adelante, he aquí ahora las principales leyes universales que, tomadas de la Naturaleza en general, entran en la complexión del sistema pedagógico de Frœbel:

1.ª *Ley de lo esférico,* que Frœbel formuló en cuanto creyó ver en la esfera, como símbolo de la unidad superior a que antes nos hemos referido, una manifestación de la ley que todo lo rige y gobierna, ley general así del mundo físico como del moral. De deducción en deducción llegó Frœbel a concluir que «la ley de lo esférico es la ley fundamental de toda verdadera educación humana», por lo que añade: «Trabajar conscientemente por el desenvolvimiento de la naturaleza esférica de un ser, es realizar la educación de este ser.» De tal naturalismo místico proviene, sin duda, la importancia que en sus procedimientos de los *Jardines de niños* atribuye Frœbel a la pelota y la esfera, según más adelante veremos (1).

2.ª *Ley de los contrastes y los intermedios* o de la *conciliación de los contrastes* (o más bien, *ley del equilibrio),* que consiste en presentar al niño dos objetos opuestos y a la vez semejantes, reunidos por un tercero que en cierto modo participa de ambos, por lo que se le denomina intermediario. Esta ley que la dialéctica hegeliana formula por la *tesis, antítesis* y *síntesis,* tiene una gran aplicación en los procedimientos pedagógicos de Frœbel, particularmente por lo que a la enseñanza se refiere (verbigracia, aplicando a ella el principio fundamental de *unir lo conocido con lo desconocido por medio de la comparación),* en cuanto que comparando dos objetos es como mejor se distinguen sus cualidades, al fijarse en las diferencias que los separan y en las analogías que los acercan. Y como de las aplicaciones de ella y sus resultados hemos de ocuparnos detenidamente al desenvolver en la Parte segunda de esta obra el método de los *Jardines de niños,* nos limitamos por ahora a lo dicho, advirtiendo que, en sentir del pedagogo cuyas doctrinas exponemos, lo mismo que en el mundo físico e intelectual, se observa y aplica en el mundo moral.

3.ª *Ley del cambio y la circulación,* no sólo de la substancia, como acontece en el mundo físico, sino de las ideas y los sentimientos que constituyen la materia del mundo intelectual y moral. De aquí resulta la importancia de la educación colectiva, de la que Frœbel saca un gran partido mediante la aplicación de la ley que nos ocupa, pues que en ella se favorece notablemente el cambio y la circulación de las ideas y los sentimientos, cambio y circulación que en los *Jardines de niños* se extiende también, y

(1) Se determinó principalmente en Frœbel esta *ley de lo esférico* con ocasión de la aparición del gran cometa de 1811, que tanto preocupó entonces las imaginaciones. Con este motivo formuló algunos *Aforismos,* en los cuales llegó a la conclusión que queda expuesta, y en los que, expresando de varios modos la idea de que «lo esférico es la manifestación de la diversidad en la unidad, y de la unidad en la diversidad», así como «de lo general y de lo particular», pretende sentar principios fundamentales de educación que han dado lugar a que se le tache de un idealismo exagerado y de un naturalismo metafísico, que constituye la parte más vulnerable de su sistema pedagógico.

en gran escala, a la materia; pues así como de dos o más ideas o sentimientos nacen nuevas ideas y nuevos sentimientos, uniendo o combinando dos o más objetos por medio de los contrastes y los intermedios, resultan nuevos objetos.

4.ª *Ley de las transformaciones,* que consiste en el sucesivo desarrollo de los seres en forma progresiva, y de modo que cada paso o grado se apoye en el precedente, al que se parece y del que se diferencia. Esta ley, que también es constante y universal, es de suma importancia en la educación, pues que secundar y dirigir el desenvolvimiento natural del individuo es el capital objeto de ella, para lo cual se necesita conocerla. Debemos también advertir aquí que la ley de las transformaciones, que en cuanto que rige todas las fases del desenvolvimiento individual, ocupa un lugar interesantísimo en la Pedagogía teórica y práctica, es también llevada a las escuelas frœbelianas, que más adelante estudiaremos, en las que constantemente se está dando al niño la impresión de esa ley universal.

5.ª *Ley del equilibrio y la armonía,* de la que puede decirse lo mismo que de la precedente, en cuanto que para que el desarrollo en los seres orgánicos sea ordenado y perfecto, ha de realizarse armónicamente entre todas sus partes; es decir, guardando entre ellas un verdadero equilibrio, distribuyéndose entre sí proporcionalmente la cantidad de fuerza y de substancia que cada una deba consumir, de modo que ninguna prepondere sobre las demás, a fin de que el desenvolvimiento de unas no se verifique a expensas y en perjuicio del de las otras. Las aplicaciones de esta ley a la Pedagogía son de suma importancia, puesto que la educación en que la condición del equilibrio y la armonía no se tuviese presente, sería viciosa; no puede haber verdadera educación allí donde el desenvolvimiento del individuo se verifica inarmónicamente, donde se falta a la ley universal del equilibrio, que así rige al mundo físico como al de la inteligencia y al moral, y que también en el método de educación de Frœbel se trata de hacer comprender al niño, habituándole a someterse a ella por medio de impresiones sensibles.

Y 6.ª *Ley del destino de los seres,* que consiste en averiguar el fin de cada ser para que lo cumpla, o encaminarlo a que lo realice. Esta ley, que corona todas las demás, es también de suma importancia en la educación, cuyo objeto final es preparar al hombre para que adquiera el conocimiento de su verdadero destino y lo realice libre y espontáneamente. Y como ya hemos dicho en el comienzo de este capítulo lo que Frœbel piensa acerca del destino que el hombre, como los demás seres, revela en todas las manifestaciones de su desenvolvimiento, sólo añadiremos aquí que en el método de educación que estudiamos se hace todo lo posible por que los niños conozcan su fin y empiecen desde luego a realizarlo, revelando su vocación y formando su carácter con esa libertad y esa espontaneidad que es como el nervio de todo buen método de educación, y que tanto recomienda Frœbel.

IV

De los principios religiosos y las leyes universales que someramente acabamos de exponer, deduce Frœbel los preceptos generales de educación o leyes pedagógicas a que antes hemos aludido, y que caracterizan su sistema a la vez que determinan la ejecución de él, o sea el método. Pero

como las leyes en cuestión se refieren especialmente a la manera de dirigir y considerar al educando, conviene que antes de exponerlas nos fijemos en un punto importantísimo del cual se derivan, por lo que habremos de estudiarlo como el fundamento de ellas.

Este fundamento es el conocimiento y respeto de la naturaleza infantil, el estudio del hombre en el niño, que es el objeto personal de la educación. Para que ésta pueda realizar cumplidamente todo su trabajo, necesita basarse en ese conocimiento, estudiar a fondo al niño, ver de cerca lo que hay en él de grande y de pequeño, los recursos que ofrece, cuáles son sus inclinaciones, fuerzas y aptitudes especiales; en una palabra, el educador debe conocer la naturaleza de la planta que cultiva para poder apreciar, secundar y dirigir bien esa prodigiosa evolución a que llamamos desenvolvimiento, en cuya virtud el germen de un vegetal llega a ser un árbol frondoso, y el niño, hombre digno de este título.

En el conocimiento y respeto de la naturaleza humana, y muy particularmente de la del niño, basa Frœbel todo su método de educación, y por lo tanto, los preceptos generales o leyes que lo caracterizan y determinan. Y fundado en esto, a lo que atribuye suma importancia, expone a manera de corolarios los dos siguientes preceptos, que con insistencia recomienda a los educadores, quienes deben mirarlos como dos leyes pedagógicas de capital importancia:

1.° *La educación no debe ser convencional:* primero, porque es contraria a lo que exige la acción de Dios en el hombre, y después, porque necesariamente vendría a destruir, o al menos a detener, los progresos de éste. Semejante precepto exige que sea la naturaleza la que guíe al educador. «La viña requiere que se la pode, pero la poda no da siempre el fruto, y aun cuando el viñero se halle animado de los mejores deseos, si al hacer la poda no toma las precauciones que reclama la naturaleza de la planta, destruirá o dañará el germen de su fertilidad.» Que lo que se hace respecto de la planta, por ejemplo, se haga también con el niño, en el que la fuerza que opera proviene de la misma fuente y se halla regida por las mismas leyes: observar y estudiar su naturaleza.

2.° Como consecuencia de esto, *el hombre debe ser interrogado, dirigido, en una palabra, educado desde su primera aparición en la tierra según la naturaleza de su ser, y puesto en posesión del libre empleo de sus fuerzas.* Puede decirse que este precepto es como la base de todo el método de educación de Frœbel. Dirigir al niño de conformidad con las exigencias de su naturaleza; dar a su desenvolvimiento, como se lo damos a la planta para su desarrollo, el espacio y el tiempo que reclame; dejarle que ejercite todos sus poderes, para que al desenvolver sus facultades manifieste su individual vocación, sin esfuerzo extraño que lo contraríe o ejerza sobre él presión, es lo que aquí se aconseja a los educadores.

Partiendo, pues, de esto, es decir, tomando por base la naturaleza del niño y el respeto que se la debe — puesto que la educación está llamada a favorecer y dirigir el desenvolvimiento natural —, las leyes pedagógicas o preceptos generales a que, además de los dos ya expuestos, nos referíamos antes, pueden compendiarse en las siguientes fórmulas:

1.ª Que la educación comience con la vida.
2.ª Que sea integral, armónica y gradual.
3.ª Que asegure al educando la libertad y la espontaneidad.
4.ª Que al juzgar a éste lo haga simultáneamente en su interior y exterior.

5.ª Que, sobre todo al principio, sea con el niño flexible e indulgente.

6.ª Que alimentando la actividad del niño, haga a éste trabajar en la obra de su educación.

7.ª Que considere al educando como miembro real y necesario de la Humanidad.

Estas leyes, juntamente con lo que decimos al comienzo del presente capítulo acerca del destino del hombre y de la educación en general, determinan bien los deberes capitales que tienen los educadores, ya sean padres, ya encargados, respecto del niño. Que se esfuercen por hacer la vida de éste pura y santa; que se penetren de la dignidad y del valor del hombre; que se consideren como los protectores, los depositarios, los guardianes vigilantes de un don precioso que Dios encomienda a sus cuidados; que se instruyan y persuadan bien del verdadero destino del hombre; que, en fin, investiguen el camino que debe conducir a éste a su fin, para llegar a saber lo que es el niño con relación a Dios, a la Naturaleza, a la Humanidad y a los mismos educadores; tales son los consejos que a éstos da Frœbel, consejos a que constantemente se une, como ya hemos dicho, el que tiene por objeto interesarles en el «estudio de *toda* la naturaleza del hombre en general, y de *toda* la del niño en particular»; y este otro, de transcendental importancia en la práctica de la educación:

El educador y el educando deben someterse a la exigencia que surge siempre respecto de la elección de cuanto conforma con la justicia y el bien. Satisfaciendo esta exigencia será como uno y otro manifestarán la justicia y el bien que ellos mismos llevan en sí. Y es verdaderamente digno de tenerse en cuenta que desde su más tierna edad tiende el niño a satisfacer esta exigencia con un tacto admirable, pues raras veces se le ve substrarse a ella voluntariamente. La elección de lo justo y de lo bueno debe, pues, presidir los menores actos relativos a la educación. Que los educadores no pierdan de vista esta verdad, que es de la que se origina la siguiente fórmula, generalmente aceptada en toda educación verdadera: *Haz tal cosa y ve en seguida lo que produce, cómo conduce al fin que te propones y qué conocimiento has adquirido mediante ella;* lo cual tiene su asiento en esta máxima: *Para que el ser intelectual que en ti vive se manifieste al exterior y por el exterior en toda su integridad, interrógale y aprende a conocerle.*

V

La educación debe comenzar con la vida.—Tal es la primera de las leyes pedagógicas antes enunciadas, y sobre cuyo sentido se halla conforme toda la Pedagogía desde la antigüedad, habiéndolo aceptado lo mismo los filósofos paganos que los pedagogos cristianos: Platón, Plutarco, Quintiliano, Fenelón, Bossuet, Comenio y Dupanloup, con otros muchos que pudieran citarse, están conformes en que la educación comience en el nacimiento mismo del niño, y que el día en que éste hace su entrada en la escena del mundo, en que abre por primera vez sus ojos a la luz del sol y hace oir sus primeros gritos, se impone a cuantos le rodean, particularmente a los padres, y de ellos a la madre, toda una serie de deberes relativos a su educación.

Teniendo esto en cuenta, y muy presente que, como dice Platón en su famosa *República,* «en todas las cosas el gran negocio es el principio, sobre

todo en la edad de los seres jóvenes y tiernos», dice Frœbel que es preciso necesariamente considerar al hombre desde los primeros instantes de su aparición en la tierra, y convencerse de que desde el seno de su madre exige ya cuidados muy particulares. Según su sentido, la educación del hombre debe comenzar en la cuna, por lo que dirige especialmente sus consejos y preceptos educadores a las madres de familia, *los factores principales de la educación de la infancia*, en cuanto que nada se comunica con más rapidez, ni ejerce mayor influencia sobre el corazón de los niños, que los sentimientos y acciones de sus madres, y en cuanto que el ejemplo y las instrucciones maternales imprimen al hombre su dirección inicial, y las primeras impresiones que éste recibe son indelebles.

Para prescribir que la educación se comience en la aurora de la existencia, tiene además en cuenta Frœbel la naturaleza humana, cuyo desenvolvimiento empieza desde luego, y desde luego hay que favorecer, secundar y dirigir. «Se olvida casi siempre — dice la baronesa de Marenholtz — que el desarrollo comienza con la vida, y que pide una ayuda exterior. Para regar la planta no se espera a que esté ya crecida: se la cuida desde la aparición del primer germen, o más bien, se cuida ya la semilla en la tierra.» Y claro es que lo que se hace con los vegetales debe hacerse con mucha más razón con esas tiernas y delicadas plantas humanas que se llaman *niños*, máxime cuando, como la misma señora dice, «del mismo modo que la hoja de una planta picada al nacer en la primavera por la aguja más fina, conserva la herida hasta que en los últimos días del otoño llega la hora de su muerte, de la propia manera las imperceptibles heridas que desde la más tierna edad recibe el alma del niño duran siempre y originan vicios y defectos de importancia, pues que desde esa misma edad pueden despertarse en el alma los siete pecados capitales». De aquí la importancia y transcendencia de la educación durante el período de la infancia, en el que el cuerpo y el espíritu del niño están expuestos a multitud de influencias, así buenas como malas, por la *absorción* y *asimilación* en lo físico y lo moral, que alcanzan su máximo de poder en este período, y de aquí también la razón con que Frœbel ha dicho que «la salud o la perdición del niño se halla en manos de los padres desde que comienza la existencia».

Mas la educación no exige los mismos cuidados en todos los períodos de la vida, por la razón de que no todas las fuerzas, todas las disposiciones, todas las facultades, toda la actividad, en una palabra, del hombre se manifiestan desde luego en el niño. Predomina al principio la vida del cuerpo sobre la del espíritu, y en los comienzos de la vida anímica unas facultades se manifiestan y pueden desenvolverse antes que otras, y aun concretándonos a una sola facultad del espíritu—la inteligencia, por ejemplo—, hay unas facultades, funciones y operaciones que se dan a conocer y empiezan a ejercitarse primero que otras.

Así dice Frœbel que las fuerzas, las disposiciones, la actividad de los miembros y de los sentidos del niño *deben desenvolverse según el orden sucesivo en que se presentaren a él y en él:* es decir, de la manera gradual que más adelante diremos, pero partiendo siempre de su aparición, que debe estimularse.

Al efecto, considera Frœbel dividido en tres períodos o grados el desenvolvimiento del hombre mediante la educación del niño.

El *primero* de estos grados corresponde al período llamado de la *lactancia*, y abraza, por lo tanto, el primer año de la vida, o algunos meses más, según los lugares y circunstancias en que viva el niño. Distínguese este

período por ser el del desenvolvimiento de la actividad de los sentidos, y termina cuando el niño trata de manifestar espontáneamente el interior al exterior. Aunque los cuidados recaen en esta edad más particularmente sobre la vida animal, y el capital objeto de la educación durante ella debe ser el de dirigir el desenvolvimiento de las fuerzas físicas y de la actividad de los sentidos, no por eso debe descuidarse el espíritu, siquiera los cuidados que se le prodiguen no tengan otro fin que el de ocuparlo sencilla y agradablemente para despertar y estimular su actividad. El ejemplo que pone Frœbel de una jaula con un pájaro, colgada por encima de la cuna, puede dar idea de lo que en esta edad debe hacerse para ocupar la actividad de los sentidos y del espíritu del niño. En este primer período corresponde la educación exclusivamente a los padres, en especial a la madre, y a él se refiere en parte el libro titulado *Juegos maternales*.

El *segundo* grado corresponde a los dos períodos de la infancia denominados del *candor* y de la *curiosidad*, y termina con el sexto año de la vida, según la generalidad de los autores, y según también las condiciones climatológicas del país de que se trate, o con el octavo, según Frœbel, que prolonga hasta esta edad la educación de los párvulos, lo cual es una exigencia en los países del Norte. En este período se prosiguen los cuidados físicos, y toma ya verdadero carácter la educación intelectual, aprovechando para ello la palabra, de la que poco a poco se vale el niño, y la inclinación de éste al juego. También comienza en este segundo período la educación estética y moral, que exige una gran atención y exquisitos cuidados de parte de los padres y demás educadores. La educación se realiza en el período de que se trata en el hogar doméstico y en los institutos llamados Escuelas de párvulos, Jardines de la Infancia, Salas de Asilo, etc. También a este período, sobre todo en su primera parte, corresponde el libro antes citado, *Juegos maternales*. Para los Jardines de niños son aplicables Manuales por el estilo del ya mencionado de M. Jacobs.

El *tercer* grado del desenvolvimiento del hombre lo refiere Frœbel a la *proximidad a la infancia*, y abraza desde la edad que termina el precedente hasta la de doce o catorce años, o sea todo el tiempo que debe durar lo que llamamos primera enseñanza, que en realidad debiera decirse *educación de la niñez*, puesto que *educación*, que no mera *instrucción*, es lo que debe darse en las escuelas primarias. Aquí la educación abraza de lleno todo su objeto, es decir, el cuerpo, la inteligencia, el sentimiento y la voluntad, y debe darse en toda su complexión. En este último grado corresponde realizar la educación a los maestros, por más que la cooperación de los padres no deje de ejercer en ella su natural influencia, y a él responde el libro de Frœbel titulado *La educación del hombre*, si bien contiene, como ya hemos dicho, doctrinas pedagógicas que por ser verdaderos *principios de educación*, son aplicables a todos los demás grados.

La división en grados que dejamos establecida no quiere decir que en cada uno de éstos haya de mirarse al niño teniendo en cuenta sólo el período de la vida en que se halle, lo cual sería perjudicial para el desenvolvimiento y perfeccionamiento total del hombre, que exige un curso progresivo, no interrumpido, que forme verdadera ilación o encadenamiento. Para los efectos de la educación no han de mirarse dichos grados como aislados entre sí, sino formando una cadena sucesiva y sin interrupción, de manera que la vida se tenga presente en todas sus fases como una unidad, presentando un conjunto completo. En cada grado ha de tenerse presente el que le precede, mirando al posterior para respetar la unidad de la vida.

Quiere esto decir que el educador no ha de ver en el niño del primer grado un ser diferente del del segundo, ni en éste otro diferente del del tercero, etc., sino que en todos ellos ha de ver siempre al hombre, y por lo tanto ha de considerar que al realizar la educación del párvulo, del niño y del adolescente, realiza la educación del ser humano, con lo que acostumbrará al niño de todos los grados a no mirar a los demás como diferentes, a contemplar su vida en el espejo de su existencia, y a no ver en los hombres seres provistos de una existencia diferente de la suya. Es menester que los educadores tengan en cuenta que el desenvolvimiento completo de cada uno de los grados sucesivos descansa y se funda en el desenvolvimiento completo del grado precedente, y que el hombre no lo es tanto por el hecho de haber alcanzado la edad correspondiente, como por haber recorrido uno después de otro los grados anteriores de su vida, siempre que haya llenado fielmente las exigencias de cada uno de ellos. En suma, los educadores deben mirar siempre en el niño al hombre, pues, como dice el sabio Dupanloup, el niño es el hombre mismo con todo su porvenir encerrado en sus primeros años.

VI

Habiendo tratado, como acabamos de hacerlo, de la época en que debe comenzar la educación, es lógico que digamos algo de la en que debe concluir.

Es indudable que, hablando en absoluto, es casi imposible el determinar la época en que la educación concluye y, sobre todo, el momento en que deba cesar, aun en el sentido pedagógico, pues esto depende de causas individuales que no pueden precisarse *a priori*. Tomada la educación en su más amplia acepción, su trabajo no termina sino con la muerte, pues no cesamos durante toda la vida de recibir influencias que en uno u otro sentido, en mayor o menor escala, aportan algún material a la obra de nuestro desenvolvimiento y dirección. Pero cuando esta educación se toma en el estricto sentido que le da la *Pedagogía* (palabra compuesta de estas dos griegas: *país*, que significa niño, y *agoo*, guiar), parece que su acción queda relativamente determinada, y no debe extenderse más allá de los tres grados a que, según hemos visto en el párrafo anterior, la circunscribe Frœbel en su obra titulada *La educación del hombre*.

Pero el título mismo de esta obra, el sentido que revela toda ella y principalmente su introducción, indican, como dice la baronesa de Crombrugghe, un plan más vasto que éste a que se ha limitado el autor, y hacen suponer que, por circunstancias desconocidas para nosotros, no fué permitido a Frœbel dar a su libro la extensión que su título exigía. Sin duda fué el intento de nuestro pedagogo, no sólo señalar los principios y dar las reglas por que debe regirse la educación del niño (período de la infancia y de la proximidad a la infancia), sino también los concernientes a esa educación general que, después de dichos períodos, continúa influyendo constantemente en el individuo; pues siendo susceptible el hombre de ese incesante y progresivo perfeccionamiento que Frœbel aspiraba con tanto anhelo que alcanzase, no es mucho suponer, sobre todo dados los precedentes que acabamos de indicar, que entrara en sus propósitos tratar de dicha educación general, es decir, de la educación que tiene por fin

realizar la mayor perfección humana posible (1). Así lo han creído personas de autoridad en la materia, debiendo observarse aquí que desde luego el plan de educación de Frœbel se ha aplicado y se aplica con éxito en algunas partes a jóvenes comprendidos en el período de la pubertad o juventud.

Circunscribiéndonos, pues, a lo que expresa el estricto sentido en que comúnmente se toma la palabra educación, es decir, a la edad en que el ser humano se halla sujeto a una dirección pedagógica, metódica e intencionada, tendremos que la educación debe terminar a los catorce o quince años de edad, al comenzar la pubertad o juventud, que es cuando concluye, según Frœbel, el tercer grado del desenvolvimiento del hombre; debiendo tenerse en cuenta que el término que aquí señalamos a la educación no es invariable, sino que, como ya hemos apuntado, está sujeto a alteraciones en sentido de acortarlo o alargarlo, que dependen, así de las condiciones de los países como de la mayor o menor aptitud y desenvolvimiento del educando, cuya completa emancipación de la dirección pedagógica debe ir preparando el educador de antemano, como dice Schwarz, y en la gradación debida.

VII

Tratemos ahora de la segunda ley pedagógica, según la cual *la educación debe ser integral, armónica y gradual.*

Aunque por lo que ya hemos dicho se comprende que el sentido de Frœbel es que la educación alcance a todo el ser del hombre, así por lo que toca al cuerpo como por lo que al alma se refiere, en cuanto que sólo de este modo podrá aquél cumplir bien su destino, como quiera que de ciertas afirmaciones suyas y manera de decir pudiera deducirse que cae en cierto exclusivismo espiritualista, y se olvida del cuerpo y aun de algunas facultades del alma, creemos necesario exponer ahora las doctrinas que en lo referente a este particular profesaba el ilustre pedagogo de Oberweissbach.

Constantemente y hasta con insistencia habla Frœbel en sus obras de la *educación integral*, es decir, de la ley pedagógica que prescribe el desenvolvimiento de todas las fuerzas físicas y de todas las facultades anímicas del niño, como que siempre que trata del ser humano lo toma *integralmente*, esto es, de una manera *completa*, en todas sus esferas y en todas sus manifestaciones.

Si, como ya se ha visto, su sentido del destino y de la educación del hombre presupone el cultivo del alma en sus más nobles facultades, debe tenerse en cuenta que no se olvida del cuerpo, para el que prescribe en su método y en sus procedimientos especiales ejercicios graduados y en gran número, que tienen por objeto su desenvolvimiento, no olvidándose de la célebre frase de Juvenal: *Mens sana in corpore sano.* Así, dice que la formación completa del cuerpo y de todas sus partes puede conducir a formar completamente también el espíritu; pues la menor enseñanza reclama el

(1) A las obras que, cual la citada, no se circunscriben a la educación del niño, sino que se refieren a la del hombre, más que el de «Pedagogía» cuadra el nombre de *Antropogogía* (de *anthropos*, hombre, y *agoo*).

uso del cuerpo y de los miembros, y que el vigor del cuerpo y su aptitud para todos los trabajos de la vida, así como la firmeza exterior, son resultado de la formación completa del cuerpo, en tanto que envuelve al espíritu, al que es menester que se halle preparado para obedecer.

La formación perfecta del cuerpo pertenece, pues, a la educación, cuyo objeto final es el perfeccionamiento del hombre. El cuerpo debe, lo mismo que el espíritu, recibir una verdadera enseñanza, que vaya de lo particular a lo general; y por lo mismo que el uso del cuerpo es necesario al espíritu—añade—, es preciso que los ejercicios físicos tengan su lugar en la escuela, pues contribuyen singularmente a la educación verdadera y *completa*, es decir, *integral*. En sentir de Frœbel, los ejercicios físicos ofrecen además el resultado importante de hacer conocer al niño la construcción de su cuerpo, y de ser un contrapeso provechoso respecto de los trabajos de la inteligencia, dado el enlace y la armonía que existen entre la vida física y la psíquica.

Por esto dice que es también necesario al hombre conocer, estimar y formar su cuerpo, envoltura inevitable de su espíritu y medio de manifestación para su ser; someterlo a ejercicios coordenados y graduados (como, según sus prescripciones, se practica en los Jardines de la Infancia) con la intención de desenvolverlo y formarlo.

Por lo demás, y en cuanto a las facultades del alma se refiere, Frœbel dice que todas deben desenvolverse, y a todas atiende en su método y procedimientos especiales, como a su tiempo veremos, porque *cada hombre debe manifestar fiel y completamente la integridad de su ser*, para lo cual es menester que reciba una *educación completa, integral*. Téngase además en cuenta que, según el sentido de Frœbel, la educación debe tender a favorecer y desarrollar las aptitudes especiales, poner en claro la peculiar vocación de cada uno y formar su carácter; todo lo cual es una exigencia de esa educación integral a que nos referimos.

El educador debe tener presente, además, para llevar a cabo el desenvolvimiento integral del ser, la naturaleza de cada una de las facultades y el concurso que puede prestar a las demás, así como el daño que a ella misma y a otra puede resultar de un excesivo y prematuro desenvolvimiento; no debe descuidar a unas por favorecer demasiado a las restantes, o lo que es lo mismo, no ha de realizar el desenvolvimiento de unas a expensas de las demás. A todas hay que atender, haciendo que el ejercicio y el reposo alternen en ellas, y teniendo en cuenta la naturaleza, estado y época de manifestación de cada una. Esto es lo que quiere decir Frœbel cuando habla de *educación armónica y gradual*.

La *armonía*, porque de todo punto es necesaria en la educación, en cuanto que realmente se halla establecida en nuestro ser; pues como queda indicado, se favorecen mutuamente en su desenvolvimiento todas nuestras facultades, siempre que este desenvolvimiento alcance a todas en la medida conveniente. Frœbel añade que la disciplina no se obtiene realmente en el niño sino por la armonía perfecta establecida entre la formación del cuerpo y la de su espíritu, lo cual implica una perfecta armonía en la educación. La actividad del cuerpo—dice—exige simultáneamente la del espíritu y *viceversa*, obrando una eficazmente sobre la otra; no existiendo la vida verdadera, la vida digna de este nombre, sino donde esas dos actividades se prestan mutuo concurso, es decir, donde se desenvuelven *armónicamente*.

En cuanto a lo de *gradual*, he aquí la doctrina de Frœbel: Eleván-

dose del desenvolvimiento y crecimiento del cuerpo, de los miembros y de los sentidos a su uso; de la percepción y de la observación vagas al conocimiento y a la inteligencia del objeto; del conocimiento del objeto individual a su unión en un todo reconocido; de la vida del cuerpo, de los miembros y de los sentidos a la vida intelectual; de la comprensión del objeto ligado con el pensamiento al pensamiento abstracto; del sentimiento al alma; de la referencia exterior de las cosas a la comprensión y al juicio interiores; de la unión exterior a la conclusión interior; de la comprensión de las cosas exteriores al desenvolvimiento y a la formación completa del espíritu y de la razón; en suma, yendo de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo primario a lo superior; es decir, siguiendo un desenvolvimiento gradual, es como el niño llega al término de su educación.

Tal es, pues, lo que, según la doctrina frœbeliana, debe entenderse por *educación integral, armónica y gradual.*

VIII

Hácese de la educación una división que no debe omitirse aquí, porque además de fundarse en la naturaleza humana, y por lo tanto en la aplicación que se dé a la ley pedagógica de que acabamos de tratar, debemos darla a conocer para completar las nociones que sobre principios generales nos hemos propuesto recapitular en esta Parte primera.

Esa división a que nos referimos es, como queda indicado, la que resulta de la naturaleza del hombre, considerado en su cuerpo y en su espíritu, división que implícitamente dejamos establecida al exponer la doctrina de Frœbel por lo que a la educación integral respecta. La primera distinción que se presenta al considerar la naturaleza del hombre es la de cuerpo y espíritu, por lo que la división primera que ocurre establecer en la educación, es en *física* o del cuerpo, y *psíquica* o del alma. Esta última se subdivide a su vez en tres partes, correspondientes a las tres esferas o facultades principales del espíritu, y que son causa de los tres géneros de fenómenos psicológicos denominados intelectuales, afectivos y volitivos, por referirse a la inteligencia, al sentimiento y a la voluntad. La educación psíquica o del espíritu se subdivide, pues, en *intelectual, estética* y *moral.*

Ampliando y completando lo que en el párrafo precedente dejamos establecido, por lo que se refiere a la educación *integral,* diremos que ésta comprende la educación *física,* la *intelectual,* la *estética* y la *moral.* Tal es la opinión más generalizada hoy, y la que admite Frœbel (1).

---

(1) Además de ésta, se hacen otras divisiones de la educación; a saber:

a) Atendiendo a su *fin,* es decir, al objeto de la cultura que mediante ella se proporciona, en *general, esencial* o *fundamental* (la común y necesaria a todos los individuos, sin distinción alguna), y *especial, técnica* o *profesional* (la que partiendo de la fundamental, prepara para un fin determinado de la vida: maestro, médico, abogado, artista, carpintero, etc.).

b) Atendiendo a los períodos de la vida del educando *(grados),* en educación de *párvulos,* de *niños* y de *adultos.*

c) Atendiendo a las condiciones peculiares de los individuos que la reciben, en educación de *sordomudos,* de *ciegos,* de *sordomudos ciegos,* de *atrasados de inteligencia* o *mentalmente anormales,* de *idiotas,* de *criminales,* etc.

d) Atendiendo al agente que realiza y dirige la función educativa, en educación *de sí mismo (autoeducación)* y del *niño,* o del *hombre por otro hombre.*

e) Atendiendo al lugar en que se realiza, en educación *doméstica* o *individual* (la de la familia), y en *pública, colectiva* o *en común* (la de la escuela, el colegio, etc.).

Para concluir este punto, ha de tenerse en cuenta que ninguna de las partes que hemos distinguido en la educación debe, ni aun puede, tratarse en la práctica separadamente, por más que otra cosa se haga y sea necesario hacer en la exposición teórica; pues la educación física, la intelectual, la estética y la moral están de tal modo y tan íntimamente ligadas, como lo están entre sí las diversas facultades de que consta nuestra naturaleza, que es imposible tratar una de ellas sin ocuparse al mismo tiempo en todas o parte de las demás. Unos mismos procedimientos, unos mismos ejercicios sirven con frecuencia para la educación de más de una de nuestras facultades; y precisamente por esta complejidad de fines se distinguen los procedimientos y ejercicios propios del método de educación de Frœbel, que se hacen notar no sólo por su rica variedad, sino también por su gran alcance en lo tocante a la educación considerada en su conjunto o en su total aspecto. Del propio modo que la naturaleza humana tiene diferentes maneras de manifestarse sin dejar de ser una en su esencia, así la educación es varia en sus medios, pero una en su fin, y sería defectuosa la que no abrazase toda aquella naturaleza en su unidad e interior variedad.

IX

Sobre las demás leyes pedagógicas que nos restan por tratar, he aquí algunas indicaciones de lo que con relación a ellas dice y aconseja Frœbel:

3.ª *En toda buena educación deben asegurarse al educando la libertad y la espontaneidad*, pues que la violencia y la opresión se opondrían en él a la libertad y al amor, y porque la aversión que por tal motivo siente por la educación engendra el odio; la opresión hace nacer la esclavitud, y la dureza da por resultado la obstinación y el hábito de faltar a la verdad; con todo lo cual se hace nula la acción de la educación y aun la de la enseñanza.

Este precepto es de la mayor importancia para el educador, y por eso insiste Frœbel en él, como ya ha podido notarse más arriba, cuando se ha hablado del destino del hombre, de la manera de realizarlo y de lo que debe proponerse la educación, en todos los cuales puntos emplea las palabras *libertad* y *espontaneidad*. El precepto en cuestión exige a los educadores que escojan el modo de educación propio de la naturaleza de cada individuo, favoreciendo, en vez de contrariar, la particular vocación de éste y su propia individualidad. El olvido de dicho precepto es causa que se opone a la formación de verdaderos caracteres, objeto a que preferentemente debe tender toda buena educación, y de cuya falta tanto se resiente nuestra vida nacional. Todo lo que tienda a violentar al educando, a restringir su libertad, a ahogar en él la actividad de su naturaleza, su propia espontaneidad, es infundirle aversión por la educación, entibiarle el sentimiento del amor, preparar su espíritu para la sumisión y la imitación servil, con lo que se ahogan en germen la entereza y la originalidad, sin las que no son posibles caracteres viriles. De aquí que, como dice la baronesa de Marenholtz, el principio inspirador del sistema de Frœbel sea el de respetar en el niño el *ser creador y libre*.

Debe, por lo tanto, el educador desechar toda forma de educación que pueda despertar hacia ésta en los niños aversión o aborrecimiento, por ser severa en demasía u opresora. «Los educadores — dice Frœbel — no deben

perder de vista el doble deber que les incumbe en sus funciones; es preciso que siempre, y a un mismo tiempo, den y tomen, unan y separen, vayan delante del educando y lo sigan, obren y le dejen obrar, señalen un fin y dejen que el niño elija otro, y que a la vez sean firmes y flexibles.»

4.ª *No debe el educador proceder juzgando aisladamente el interior o el exterior del educando, sino que debe juzgar simultáneamente el interior por el exterior, y viceversa.*—Este principio es también de suma importancia para la práctica de la educación, y su olvido es el verdadero fundamento de tantos errores y la causa que esteriliza tantos esfuerzos en la educación y en la vida, pues los juicios hechos respecto de la naturaleza de los educandos, atendiendo sólo a sus manifestaciones exteriores sin cuidarse del interior, dan margen a muchos defectos de educación y a muchas equivocaciones sensibles entre los padres y los hijos, entre los educadores y los educandos. Sucede con frecuencia que el niño que exteriormente parece bueno no lo es en el fondo, pues en su conducta exterior no es movido por el conocimiento y la estima del bien; mientras que el que parece malo, obstinado, voluntarioso; el que, en una palabra, no anuncia al exterior bondad, suele tener verdadera inclinación, una gran voluntad para todo lo que es bueno, sólo que esta disposición no se ha desenvuelto en él debidamente, ni manifestádose al exterior. Es necesario que los educadores reconozcan la profunda verdad que este precepto encierra; que hasta en los menores detalles indaguen el principio que queda enunciado, mediante el cual obtendrán en el cumplimiento de sus deberes la tranquilidad y la certeza, y que unan a él este otro, que es como su corolario:

5.ª *Toda educación debe ser al principio con el educando indulgente, flexible y dócil, limitándose a protegerlo y vigilarlo, sin prejuicios y sin sistema convenido de antemano.* — Tal debe ser necesariamente la educación, si ha de descubrir la verdad para conocer a fondo la planta que cultiva. Las condiciones de que antes se ha hablado respecto de la libertad y la espontaneidad, imponen además esta exigencia. La dureza y la inflexibilidad en el modo de educación dan lugar a que el educador no pueda llegar a conocer bien el interior del educando y se equivoque muchas veces, pues que mediante ellas lo que se suele conseguir es que el niño no obre espontáneamente, y se acostumbre, por temor a la dureza y al castigo, a faltar a la verdad. Los prejuicios y los sistemas *a priori* contrarían asimismo los principios antes expuestos, y hacen también que apariencias y errores influyan sobre la educación en el sentido de dirigirla, lo cual no puede dar sino malos resultados, pues que mediante ellas se contrarían las aptitudes especiales, y por lo tanto la peculiar educación del educando, y en vez de fortificar se debilita su carácter.

La ley que nos ocupa exige que los niños sean dirigidos con amor, con dulzura, con paciencia; en una palabra, presupone lo que se llama *la educación por el afecto,* que tanto recomiendan para dirigir a la infancia el sabio Dupanloup y la experimentada Mme. Pape-Carpentier, y en la que Frœbel funda todo su método de educación, a que por esto mismo da el nombre de *método maternal.* Exige que el niño sea conducido de manera que él mismo desee aquello que se quiera que haga; que no se emplee con él la violencia, que es signo de debilidad o de pereza, cuando no de ambas cosas a la vez, máxime cuando, como dice La Fontaine, más hace dulzura que violencia. Todo lo que en este párrafo queremos decir puede resumirse en estas sencillas palabras de San Francisco de Sales: «Todo por amor, nada por fuerza.»

6.ª *Utilizar al niño como colaborador, y como colaborador activo, en la obra de su educación*, es otra ley pedagógica que Frœbel tiene en cuenta constantemente en su método, en el cual no sólo se suministra al niño a todas horas la impresión de la ley universal del trabajo, que es además, como dice Dupanloup, la gran ley de la educación humana, sino que al habituarlo a someterse sin esfuerzo a ella, se aprovecha la actividad infantil para que coopere de una manera positiva en la obra de la educación, en la que lo que el educador hace es poca cosa, y todo, lo que debe hacer practicar al educando. Para esto necesita mucha inspiración, mucha bondad, mucho afecto y mucha ternura; por donde de nuevo se patentiza la importancia y necesidad de tener presente la ley de que precedentemente nos hemos ocupado, y que trata de la educación por el afecto. Si la educación es obra del educador, no debe olvidarse que a la vez es, o debe ser, trabajo, esfuerzo personal del educando. Y como en el capítulo III de esta Parte primera y en la sección segunda de la que le sigue hemos de ver cómo Frœbel aplica y desenvuelve esta ley en su método de educación, sólo añadiremos a lo dicho que al educador toca trabajar al exterior y hacer que el niño trabaje interiormente; que le corresponde cultivar e instruir y hacer que en el niño haya ejercicio y aplicación, utilizando, siempre que sea posible, la actividad y las fuerzas de éste, es decir, empleando el *método activo* (1).

7.ª *El educador debe considerar al educando como miembro real y necesario de la Humanidad;* debe considerar en el niño al hombre, y en la infancia, la infancia de la Humanidad y la del hombre. Esta exigencia impone la de que el niño sea objeto de cuidados inteligentes y particulares, y es como una derivación del conocimiento, a que antes hemos aludido, del hombre por el hombre, «por el cual éste buscará — dice Frœbel — la imagen de su propia vida en la vida del niño y en el desenvolvimiento de la Humanidad». Los educadores deben, pues, considerar al educando en relación evidente con el pasado, el presente y el porvenir del desenvolvimiento de la Humanidad, teniendo presente siempre, durante la educación del niño, las exigencias del pasado, del presente y del porvenir del género humano, y la necesidad de mirar al educando en sus relaciones con Dios, con la Naturaleza y con la Humanidad. Que no se caiga, pues, en el error de mirar el desenvolvimiento y la formación de ésta como resultado de una acción aislada, y se tenga en cuenta que educando a un niño se contribuye en cierto modo a la educación de la Humanidad.

X

Para terminar lo que respecto de los principios fundamentales y las leyes de Pedagogía nos hemos propuesto resumir en este capítulo, debemos decir algo acerca del ideal en la educación.

---

(1) Este es el verdadero método, el método genuinamente pedagógico, por lo que todos los que se ocupan en materias de educación aconsejan con insistencia que se ponga en práctica en toda ocasión y momento con los niños. Para facilitar a los maestros su aplicación, hemos publicado *El método activo en la enseñanza* (un vol. en 8.º de 200 págs.; librería de los Sucesores de Hernando, Madrid), que es como una metodología completa, teórico-práctica, de dicho método.

Sábese que en ésta deben distinguirse dos objetos: el *inmediato* y el *ulterior* o *final*. El desenvolvimiento de la naturaleza humana, cultivando y ejercitando sus diversas facultades, constituye el primer objeto; y formar al hombre para que llene cumplidamente su destino es el objeto segundo, al cual debe subordinarse aquél. Esto último supone la perfección, pues que, como dice Mme. Necker de Saussure, llamamos perfecto en este mundo a lo que es lo que debe ser, a lo que llena cumplidamente su destino o misión. Si a esto añadimos que la naturaleza humana es susceptible de mejora, esencialmente perfectible, podremos sentar que la *perfección* es el objeto final de la educación. No pudiéndose realizar en la tierra la *perfección absoluta*, hay que contentarse con una *perfección relativa*, que no todos entienden de la misma manera o en el mismo sentido, originándose de aquí diferentes *ideales* como aspiración o término de la perfección a que la educación debe llevar al hombre. La noción que de este ideal se tenga informa la obra toda de la educación y determina su objeto final; es como el alma de todo el sistema, y por lo tanto debe reflejarse en el método, que nunca debe perderla de vista. Para Frœbel, la perfección humana está en la vida cristiana, cuyo modelo es la vida de Jesús, según antes de ahora hemos visto.

Pero en el ideal hay que distinguir siempre el espíritu, lo esencial, lo que constituye su alma, del molde en que pueda presentarse y del camino que para llegar a él se adopte, ora por causa de condiciones de tiempo y lugar, ora por circunstancias individuales. Respecto de este punto, he aquí cómo se expresa Frœbel y cuán interesante es el consejo que da, sobre el que llamamos la atención, porque su olvido es causa perenne de errores transcendentales:

«En todo verdadero y buen sistema de educación — dice — hay una idea clara y vivificante, una idea fundamentalmente verdadera, reflejo de un ideal. Hay también en ella un modo exterior, una forma bajo la cual se presenta aquella idea y se desenvuelve. Dondequiera que esta idea vivificante, basada en sí misma, se presenta claramente, exige que el modo de educación sea tolerante, variable, dócil y flexible; lo que implica que, por perfecto que sea el ideal de educación, no debe seguirse en todos los casos sino en su esencia y aspiraciones, nunca en tal o cual forma bajo la cual se presente a los educadores.» En suma, lo que quiere Frœbel es que el ideal a que antes nos hemos referido sólo sirva de guía, y que la elección de la manifestación, del modo exterior, de la forma de la educación, se deje a la inteligencia de los educadores, para que escojan los medios que más se amolden a las condiciones peculiares del niño y a las del tiempo y lugar en que se desenvuelva.

Hacer lo contrario de lo que aquí se aconseja; ajustarse irreflexiva y servilmente al modo y a las formas exteriores con que se presente un ideal de educación, no sólo es contraproducente — en cuanto que dará por resultado alejar al hombre del ideal que debe ayudarle a elevar y ennoblecer la Humanidad, ideal que exige la espontaneidad y el libre albedrío en el hombre creado a imagen de Dios y para la libertad, que es el principio de su vida toda y particularmente de la moral—, no sólo es contraproducente, decíamos, sino que además es causa de esa *educación convencional* que en este mismo capítulo hemos rechazado.

Para realizar ese ideal debe reunir la educación, además de las condiciones generales señaladas en este capítulo, estas otras, que virtualmente se hallan contenidas en aquéllas; a saber:

1.ª Ayudar al desarrollo espontáneo, que deberá estar de acuerdo con las leyes de la Naturaleza.

2.ª Considerar las condiciones exteriores de la vida en cada época y para cada individuo.

3.ª Comprender y aplicar las leyes universales del desarrollo espiritual.

4.ª Y para todo ello, conocer la naturaleza humana en general, teniendo en cuenta la personalidad de cada carácter individual.

CAPÍTULO II

MANERA DE SER DEL NIÑO Y DESENVOLVIMIENTO DEL HOMBRE

I. Qué se entiende por *Antropología pedagógica* y cómo ha hecho Frœbel su estudio.—II. Indicaciones relativas a la manera de ser del niño en el primero de los tres grados en que Frœbel considera el desenvolvimiento del hombre.—III. Manifestaciones, tendencias, instintos y aptitudes del niño en el segundo grado.—IV. Sumarias indicaciones respecto del desenvolvimiento del ser humano en el grado tercero.—V. Resumen general de las manifestaciones de la vida del niño.—VI. Ley que preside el desenvolvimiento parcial y total del hombre.

I

Hemos visto en el capítulo anterior que una de las condiciones de toda buena educación, mejor dicho, su base, es la de interrogar, dirigir, en una palabra, educar al hombre según su naturaleza; lo cual presupone en el educador conocimientos psicológicos y fisiológicos de que desgraciadamente se prescinde con harta frecuencia, sin embargo de que no hay verdad tan evidente ni tan divulgada como la que entraña esta afirmación de la baronesa de Marenholtz: «Debe conocerse la naturaleza del objeto que se cuida y que se educa. Para realizar la educación del ser humano es preciso poseer las leyes según las cuales se desenvuelve.»

Mas el conocimiento de estas leyes no se obtiene sólo por el estudio de la Psicología y la Fisiología tal como nos lo presentan los tratados usuales de ellas; pues por más que, como dice Frœbel, «en toda expresión de vida, por vaga que sea, se encuentra encerrada la plenitud de la vida», no puede olvidarse que en el niño no se manifiestan todas sus facultades desde luego, ni lo realizan tal como se dan en el hombre y se estudian en aquellos tratados. Hay en ellas, al principio, algo de vago e indefinido, que sólo llega a lo concreto y definido mediante evoluciones sucesivas, desenvolvimientos naturales sujetos a esas leyes a que se refiere la baronesa de Marenholtz, y que, según esta señora, «han sido descubiertas por Frœbel, que ha encontrado el medio de secundar por ellas el desenvolvimiento del alma».

Si, pues, el estudio de la Psicología y de la Fisiología es necesario de todo punto al educador, también es necesario que éste lo haga con aplicación a ese desenvolvimiento, a la naturaleza infantil desde que el niño nace; pues no de otro modo podrá conocer las leyes a que acabamos de aludir, ni podrá despertar y dirigir convenientemente, mediante la práctica de su ministerio, las aptitudes, las manifestaciones y los instintos de sus educandos.

Estudiar psicológica y fisiológicamente la naturaleza del niño, siguiendo paso a paso todas sus manifestaciones y todo su desenvolvimiento, teniendo por base de este estudio las nociones a que antes nos referimos, es lo que entendemos por *Antropología pedagógica*, la cual estudia, como se ve, no sólo al hombre, sino al hombre en el niño, y no sólo su naturaleza, sino también las leyes por que se rige el desenvolvimiento de ella (1).

Frœbel ha hecho un estudio bastante completo del niño, faltándole sólo, para haber construído una verdadera Antropología pedagógica, haber expuesto en conjunto su trabajo con orden sistemático y con ligeras nociones psicológicas y fisiológicas que no pueden menos de ser necesarias, como algunos pormenores en que no ha entrado, principalmente por lo que atañe al estudio del desenvolvimiento del niño, sin duda por el carácter que revisten sus trabajos. Pero a pesar de esas y otras deficiencias de carácter didáctico las más de ellas, lo principal para su objeto lo ha dejado hecho de una manera admirable. No se presenta en el niño manifestación que se escape a su mirada investigadora y penetrante; todo lo escudriña y todo lo somete a un análisis profundo, que supone un gran conocimiento de la naturaleza del hombre en general y de la del niño en particular, por lo cual es acreedor al título de *psicólogo de la infancia*, como le llamó Leonhardi (2).

II

Consideremos al niño en el primer grado de su desenvolvimiento, o sea durante el período de la lactancia.

Sus primeras manifestaciones corresponden puramente a la vida animal: alimentarse parece su única ocupación, y hasta esas manifestaciones que denominamos risa y llanto, se refieren en un principio casi exclusiva-

---

(1) La *Antropología pedagógica* es una ciencia que actualmente se halla en formación y respecto de la cual se hacen valiosos e interesantes trabajos, que han venido a auxiliar grandemente, y cada día auxiliarán con mayor eficacia y provecho, a la Pedagogía, cuyos progresos dependen en realidad de los progresos que realicen las ciencias que estudian la naturaleza humana. Acerca del carácter, condiciones, desarrollo y estado actual de la Antropología pedagógica y de los estudios relativos a ella, hemos hecho un detenido estudio, por vía de *Prolegómenos* a esta ciencia, en el capítulo preliminar del tomo III de nuestra obra *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza;* tomo en el que, como base de la misma ciencia, damos unas nociones de Fisiología y de Psicología, que completamos en el tomo IV, consagrado especialmente a estudiar al niño desde los puntos de vista psicológico y fisiológico, y a exponer las leyes que rigen el desenvolvimiento del hombre.

(2) El método y los procedimientos que aconseja Frœbel para la educación, ora se realice en el hogar doméstico, ora en los Jardines de niños, bien en la escuela primaria, revelan clara y elocuentemente ese conocimiento a que acabamos de referirnos. Pero además debe tenerse en cuenta que en sus doctrinas generales acerca de la educación, ha hecho Frœbel el estudio del niño en la forma que dejamos indicada, como puede verse principalmente en la introducción y primeros capítulos de la *La educación del hombre*. Recopilar y exponer ordenadamente las doctrinas e indicaciones capitales de Frœbel relativas a este particular para formar con ellas un todo, es lo que hacemos en este capítulo; debiendo advertir que, por ajustarnos al sentido de Frœbel, seguimos en él un método de exposición que ciertamente no adoptaríamos para el estudio que sigue, si la doctrina que exponemos fuera exclusivamente nuestra. Cuando más, nos permitimos llenar algunos vacíos que no puede menos de haber, dada la índole de los trabajos de Frœbel; pero siempre teniendo presente el sentido de su doctrina, y siguiendo la división en grados de que dejamos hecho mérito en el capítulo precedente.

mente a esa acción. El mundo exterior aparece al niño como formando una misma cosa con él, y con él confundido en un mismo caos, hasta que más tarde el desenvolvimiento de sus sentidos y la palabra de la madre le hacen distinguir de sí propio los objetos del mundo exterior.

La primera manifestación del niño es la de la *fuerza*, del *movimiento*. La fuerza llama la resistencia; de aquí el primer grito del niño: rechaza con el pie lo que le sirve de obstáculo, y tiende la mano al objeto que quiere coger, con lo que da como un aviso de firmeza. A este primer grado de desenvolvimiento, adquirido por la fuerza, se juntan pronto los primeros indicios del desarrollo del sentimiento del *bienestar*, de donde nacen la sonrisa y la alegría que experimenta el niño cuando se encuentra en una temperatura dulce y rodeado de cuidados, de claridad y de frescura; la agitación, el dolor y el llanto son resultado de la situación contraria; y así como las otras manifestaciones son la expresión del desenvolvimiento del niño, éstas, por el contrario, lo son de todo lo que embaraza ese mismo desenvolvimiento.

El reposo y la agitación, la alegría y el dolor, la sonrisa y el llanto, son las primeras manifestaciones de la vida humana, a las cuales es extraña por completo la voluntad en el período de que tratamos.

Únese a los esbozos de desenvolmiento que hemos indicado otro de suma importancia. Hacer exterior lo que es interior—dice Frœbel—, interior lo que es exterior, y encontrar y manifestar la unión que existe entre lo uno y lo otro, tal es el deber del hombre. Pero para cumplirlo es menester que conozca, no sólo el objeto en su esencia, sino también en relación con otros seres. Por esto está dotado de sentidos, instrumentos por los cuales reconoce las cosas y sus propiedades, pues la palabra *sentidos* expresa la acción de hacer espontáneamente interior una cosa exterior (1).

Desenvolver sus sentidos es una de las primeras exigencias que se manifiestan en el niño. El *oído*—dice Frœbel—es el primero que se desenvuelve, siguiéndole muy pronto el de la *vista* (generalmente se cree y afirma lo contrario). Desde este momento es fácil a los que rodean al niño establecer enlace o correspondencia entre los objetos, sus contrastes y la palabra. Para completar los elementos necesarios para la intuición, viene inmediatamente el desenvolvimiento del *tacto*, al que precede el del *gusto*, que se manifiesta desde los primeros días de la vida del niño, y sigue el del *olfato*, que es el último en mostrarse.

Empieza el niño por abrir los ojos en la obscuridad y cerrarlos al momento que la luz viene a herir su vista, lo cual es muestra de sensibilidad. Poco a poco se acostumbra a tenerlos abiertos, y los va dirigiendo, al principio involuntariamente, a los objetos, llamando su atención aquellos que por sus colores o brillo le impresionan más, siguiendo en esto una progresión notable, hasta que distingue bien el rostro de su madre del de las demás personas que le rodean, y así sucesivamente. Una progresión semejante sigue el desenvolvimiento del oído, empezando por causarle desagrado los primeros ruidos que percibe, como le ofendían los primeros rayos de luz que hirieron sus pupilas.

Así como la presencia de los objetos que le rodean, empezando por los

(1) «El principio de la actividad del niño—dice Frœbel—es la conversión de lo externo en interno para hacer después de lo interno lo externo»; es decir, por lo primero, percibir los objetos exteriores como impresiones, y por lo segundo, convertir esas impresiones en ideas y pensamientos, manifestándolos con palabras y actos.

que más le impresionan, contribuye al desenvolvimiento del sentido de la vista, que se perfecciona por la continuidad y variedad de esos objetos, así la palabra de la madre y de las personas que rodean al niño es el primer elemento que auxilia el desarrollo del oído, juntamente con el canto, que lo perfecciona, y contribuye, del mismo modo que la multiplicidad y la variedad de los sonidos y de las modulaciones de la voz humana, al desarrollo y perfeccionamiento de dicho sentido.

El desenvolvimiento de los sentidos indicados favorece grandemente el de los miembros, con lo que la manifestación de la fuerza es cada vez más segura y enérgica. La inmovilidad y proximidad de los objetos alimentan la inmovilidad del cuerpo del niño; pero tanto como los objetos sean movibles y estén lejos de él, tanto el niño querrá cogerlos y se sentirá excitado a moverse; para verlos mejor, después de fijar en ellos cada vez más la vista, anhelará tocarlos, y para conseguir esto, si el objeto no está a su alcance, pondrá su cuerpo en acción, alargando sus bracitos, inclinando hacia adelante la cabeza y moviendo sus piernas como en actitud de andar. Todo esto, así como el deseo que siente el niño, desde que tiene algo despiertos los sentidos, de sentarse y acostarse, de marchar y de saltar, prosigue el desarrollo de los miembros, desarrollo que, como los demás ya dichos, se despierta y continúa mediante el ejercicio.

No quiere esto decir que en el grado de la vida a que nos referimos haga el niño perfecto uso y sepa aprovecharse ya de su cuerpo, de sus miembros y de sus sentidos; en realidad, parece que este uso le sea indiferente, si bien poco a poco, y mediante el ejercicio, se siente llevado a jugar con sus pies y sus manos, a mover sus labios, su lengua, sus ojos y toda su fisonomía. Éstas son ya las primeras manifestaciones del juego, que es la primera actividad instintiva del niño.

De lo que acabamos de decir se deduce que todos estos movimientos de los miembros y esos juegos de la fisonomía no tienen aún por objeto la reproducción del interior por el exterior, lo cual se verifica en el grado siguiente.

III

Como ya se ha dicho, en el segundo grado es cuando el niño comienza a manifestar el interior por el exterior y, por lo tanto, cuando verdaderamente empieza la educación del hombre, lo cual no quiere decir que carezca de importancia ni haya de desatenderse durante el período primero. El desarrollo físico se continúa en mayor escala y con más firmeza, y se acentúa ya el desenvolvimiento intelectual, coincidiendo con el del sentimiento y el de la voluntad.

Ya en esta edad se siente el niño impulsado fuertemente a andar, con lo que ejercita más sus miembros, y al tratar de sostenerse y buscar el equilibrio, da a éstos y a todo el cuerpo mayor fuerza y consistencia. Pero esto no lo realiza de una sola vez. Antes de soltarse a andar, se arrastra, aprende a levantarse y a sostenerse solo, hasta que mediante el ejercicio concluye por saber conservar el equilibrio, y, dotados sus miembros de la fuerza y consistencia necesarias, arranca a andar solo y cada vez ya con más firmeza. El desenvolvimiento de las piernas da soltura y agilidad a todos los músculos, que por esto pueden ejercitarse más, y en lo tanto proseguir su desenvolvimiento, auxiliados del que aquéllas han adquirido.

Contribuye a este desenvolvimiento físico—debido a esa primera manifestación de la vida que hemos llamado *movimiento*, y realizado mediante el *ejercicio*—el *juego*, que es a la vez la primera actividad instintiva del niño, la manifestación libre y espontánea de su interior; por eso el juego, del que se ha dicho que es «la primera poesía del niño», representa el mayor grado de desenvolvimiento físico, y aun intelectual y moral, de los niños, en cuanto que éstos se complacen en manifestar en sus juegos, y lo hacen instintivamente, los afectos que sienten. De aquí que diga Frœbel que frecuentemente se oculta un sentido profundo en los juegos de la niñez, que significan también los *primeros hechos* de ésta; hechos que son la expresión de la naturaleza, de la vida humana: son el ejercicio preparatorio para esta vida. Pero concretándonos al desenvolvimiento físico, debe observarse que el juego pone en ejercicio constantemente todo el cuerpo del niño, y que a medida que éste se desarrolla y adquiere más fuerza y consistencia, sus juegos son más fuertes y ejercitan más los músculos; de modo que el juego da la medida del grado del desenvolvimiento físico, al que sirve de poderoso y necesario auxiliar. El niño que, tranquilo y sufrido por naturaleza, juega enérgicamente hasta el punto de fatigar el cuerpo, será necesariamente un hombre robusto. No se olvide que al jugar el niño con sus manos o sus dedos, por ejemplo, empieza a darse cuenta del sentimiento que tiene de sus miembros, lo cual le induce a que se dé cuenta también de la construcción de su cuerpo, resultado importante a que deben tender los ejercicios físicos, según ya hemos indicado en el capítulo precedente.

A medida que se realiza el desenvolvimiento físico, se desenvuelven también con más fuerza los *sentidos*, lo cual es ya en esta edad una necesidad imperiosa. Empieza el niño en primer grado por *fijarse* en los objetos que ve y que más le impresionan, y en su curiosidad trata de *tocarlos*, ejercitando de este modo los sentidos de la *vista* y del *tacto*, que se auxilian mutuamente en su ejercicio, y que a su vez son auxiliados por el desenvolvimiento de los miembros. Mientras más fuertes y consistentes se hallan éstos, más agilidad tiene el niño para aproximarse a los objetos que le impresionan y para ejercitar ambos sentidos. Así es que cuando el niño puede jugar solo, el desenvolvimiento de éstos, lo mismo que el del *oído*, adquiere un alto grado de desarrollo. El gusto y el olfato, que ya se manifestaron en el primer grado, se desenvuelven cada vez más mediante el ejercicio.

A todo el desenvolvimiento que acabamos de determinar contribuye poderosamente la *palabra* del mismo niño. Guiado por el instinto de imitación, y respondiendo a un impulso natural, quiere repetir los sonidos que oye y los movimientos que observa. Auxiliado, pues, del sentido de la vista y del oído, es como empieza a proferir sonidos y a modular palabras, hasta que por un ejercicio continuado y gradual consigue hablar, lo cual no realiza hasta el período de que ahora tratamos. Las conversaciones con sus padres, con las personas que le rodean y con los niños con quienes juega, es decir, el ejercicio de la palabra misma, y de los sentidos de la vista y del oído, le ponen en posesión de la facultad de hablar, mediante la que puede manifestar mejor su interior al exterior.

La palabra y el juego constituyen el elemento en que vive el niño de esta edad. Al principio no sabe distinguir la palabra de la persona que habla, ni del objeto que designa mediante ella; la palabra y la persona, la palabra y el objeto no son para él sino una sola y misma cosa. Atribuyendo a cada objeto la vida, la facultad de oir y hablar que él siente en sí, se ima-

gina que todo objeto oye y habla como él, por lo que, desde que comienza a manifestar su interior, no titubea en atribuir una actividad semejante a la suya a las piedras, a los árboles, a las plantas, a las flores, a los animales y a todo cuanto le rodea. Por eso en todos sus juegos se le ve constantemente hablar y dirigirse en sus conversaciones a los juguetes, como interrogándoles y hablando con ellos.

Empero poco a poco se presenta al niño la palabra aislada, separada del objeto que representa. Y cuando esto llega, se toca el momento en que se manifiesta en el niño el desenvolvimiento completo de la aptitud para la palabra.

La palabra percibida y ejercitada por el niño es un gran elemento para el desenvolvimiento de la inteligencia, como lo manifiesta en sus conversaciones y en sus juegos. Por medio de la palabra se entera mejor el niño de los objetos que ve y palpa, y amplía y rectifica las ideas y nociones que ha adquirido mediante el oído. Estos tres sentidos, auxiliados de la palabra — el *sexto sentido,* como le han llamado algunos —, son, pues, los elementos primeros y necesarios del desenvolvimiento intelectual, y en general del espíritu. La *curiosidad instintiva* de los niños, punto de partida de su deseo de saber, es otro elemento de los que con mayor eficacia contribuyen a este desenvolvimiento, puesto que mediante ella se enteran aquéllos mejor de las cosas, y provocando las respuestas a esos *por qués* que constantemente se escapan de sus labios, hallan ocasiones frecuentes de enterarse mejor de lo que observan y de aprender cosas que ignoraban.

En este grado, pues, empieza realmente el desenvolvimiento de la inteligencia, y se prosigue con eficacia mediante el auxilio de los elementos que quedan determinados.

No debe olvidarse que si la palabra, percibida y ejercitada por el niño, es un gran elemento de cultura para el alma en general, el desarrollo del cuerpo sirve también para desenvolver el alma, según ya se ha dicho, y que por los sentidos se abre la puerta del espíritu y se manifiesta el del niño; lo que el ojo del educando, por ejemplo, percibe, procura placer a su espíritu. En esta edad se manifiesta ya muy desenvuelto el *instinto de imitación*, que es un gran elemento de cultura, pues sabido es lo mucho que en la educación influye el ejemplo de los educadores y de las personas que rodean al niño; no sin objeto quiere éste imitarlo todo, y semejante instinto tiene una profunda significación, por lo que no debe desatenderse.

Una de las primeras facultades intelectuales que se manifiestan en los niños es la imaginación — *la loca de la casa,* como generalmente se la llama —, y se muestra en forma de mano destructora y constructora, pues, como dice el P. Girard, «el niño, desde los primeros años, a la vez que quiere hacer la prueba de sus fuerzas destruyendo con frecuencia lo que cae en sus manos, se recrea también produciendo a su manera lo nuevo y lo bello». Desde que puede valerse bien de sus miembros, y en particular de brazos y manos, se le ve ocuparse en determinar varias formas, ya moldeando en tierra fresca o arena húmeda, ya trazando figuras con los dedos o con una varita, por ejemplo, ora haciendo construcciones de toda especie con los materiales u objetos que halla a mano, o bien plegando y recortando papel u otras materias flexibles; siempre se ve a los niños regocijarse cuando hacen nuevas combinaciones. Muestran particular afición por los colores, que gustan dar a los objetos que poseen, y por el dibujo, que al principio es para ellos sólo dibujo lineal; a sus ojos una cabeza no es más que una cosa redonda, por lo que para figurarla trazan líneas curvas, hacia las

cuales hacen converger otras líneas rectas que representan el cuerpo y sus miembros. Esta tendencia, que es una manifestación del instinto hacia las ocupaciones *plásticas*, es hija de una necesidad instintiva que siente el niño, y proviene de que el hombre nace artista, productor, inventor, *creador*, en una palabra. Estas aficiones sirven a los pequeñuelos no sólo para desenvolverles dicha facultad, sino también para darles la inteligencia de la forma, al propio tiempo que la destreza y el talento necesarios para reproducir.

Ayuda al desenvolvimiento de la imaginación el *canto*, que a la vez que una de las primeras necesidades del niño, es una de sus primeras manifestaciones; por él muestra la misma inclinación espontánea que por la palabra: desde muy pequeño experimenta cierta conmoción al oir un piano. Un instinto bastante pronunciado lleva al niño a imitar los cantos que oye. Al principio no hace más que articular sonidos informes, como verifica respecto de la palabra; pero cuando entra en posesión de ésta, no sólo repite las frases, sino que imita los tonos del canto, cuya aptitud, despertada y cultivada por la madre, no debe desatenderse, porque es germen que fecunda el porvenir.

El canto sirve también para despertar y cultivar los sentimientos, es decir, es un elemento de educación estética y moral.

El desenvolvimiento de la imaginación ayuda poderosamente al de la memoria, con lo que la inteligencia se enriquece y desarrolla de un modo considerable en esta edad; de tal modo, que el niño adquiere durante ella el hábito de la reflexión y de formar juicios, a lo cual contribuye cierto sentido analítico y su tendencia a comparar, así como la aptitud que muestra para el *cálculo*, aptitud que se despierta principalmente por la atención que reclama la manifestación de un objeto por el dibujo, lo cual conduce pronto al niño al conocimiento de una cantidad de objetos de la misma especie: observará que tiene dos brazos, dos piernas, cinco dedos en cada mano, otros cinco en cada pie; que el escarabajo y la mosca tienen seis patas, cuatro el gato, etc.; es decir, que el dibujo le lleva a conocer el número con relación al objeto. Mediante el ejercicio, esto es, observando y comparando nuevos y diversos objetos, se desenvuelve el arte del cálculo, que a su vez viene a ensanchar el círculo de los conocimientos del niño. Se comprende la importancia que en esta edad tiene el cálculo sabiendo que sirve para rectificar el juicio, evitar el desorden y procurar satisfacciones intelectuales, que serán mayores y más frecuentes mientras mayor sea el ejercicio.

Los sentimientos que en un principio despiertan en el niño las caricias, los cuidados y los sentimientos mismos de su madre, adquieren en esta edad un desenvolvimiento considerable mediante el ejercicio, principalmente el sentimiento del *amor*, no sólo hacia las personas que le rodean, sino muy en particular hacia sí mismo. Este sentimiento engendra muy luego, y harto vigoroso, el *amor propio*, que es necesario vigilar mucho para que la educación de este sentimiento no se vicie y traiga funestas consecuencias a la vida toda del niño. La dirección de este móvil de la tendencia personal tiene que ser *negativa* (que no *pasiva*, como algunos opinan), o mejor, necesita tener el contrapeso del desenvolvimiento de los móviles de la *tendencia social*.

Manifiéstase esta tendencia, o sea el *instinto de sociabilidad*, desde los albores de la vida, como que la necesidad de vivir en sociedad es la necesidad misma de la existencia. La presencia y los cuidados, primero de los

padres y después de las demás personas que rodean al niño, son causa de que éste no sólo anhele la sociabilidad, sino que la busque. No gusta de verse solo: la soledad le aburre, exaspera y atormenta; le causa hastío y engendra en él la tristeza; por eso cuando se contempla solo prorrumpe en gritos y lloros de angustia. Revela en esto su naturaleza sociable, y manifiéstala más aún prefiriendo a la compañía de las personas mayores la de otros niños iguales a él, es decir, la compañía de aquellos entre quienes encuentra su verdadera sociedad, de aquellos que más se le asemejan por la mayor comunidad de relaciones, de gustos, de juegos, de hábitos y de aspiraciones. Y mientras mayor es el trato que tiene con sus semejantes, mayor es también el desenvolvimiento que en él adquiere la tendencia social, como lo demuestra el carácter retraído, huraño y ensimismado de los niños que se educan alejados de los demás. El juego ayuda poderosamente a mantener, fortificar y desenvolver el instinto de la comunidad, de sus leyes y de sus exigencias, que es germen fecundo de muchos y nobles sentimientos, y por lo tanto base del desenvolvimiento moral.

«Ese primer sentimiento de comunión entre el niño y su madre, su padre y sus hermanos — dice Frœbel —, cuya primera manifestación parece ser la sonrisa; ese sentimiento, que precede al de la comunión con todos los hombres, esto es, a la sociabilidad a que acabamos de referirnos, es el germen, el principio de los sentimientos piadosos, de toda religiosidad.» «Los primeros instintos religiosos de los niños — añade — se muestran en su deseo de formar parte de todas las reuniones de personas mayores. Mediante esa comunión que existe entre el niño y la madre, despierta ésta y fecunda en su hijo los sentimientos piadosos, llevándole al conocimiento y al amor de Dios, así como al conocimiento y al amor de los demás hombres.»

El mismo sentimiento de comunión con la familia y las personas que le rodean conduce al niño a imitar los actos que ve, a querer tomar parte en los trabajos de la casa, no sólo en los más fáciles, sino en los que parecen exigir mayores esfuerzos. Ejercita de este modo toda su actividad, y al propio tiempo se desenvuelve en él el sentimiento del trabajo, que es ley de la vida. Apenas toma el niño una parte, por pequeña que sea, en las ocupaciones cotidianas de la familia; apenas se inicia en los trabajos y cuidados domésticos, no sólo se hace de una gran suma de instrucción, sino que adquiere a sus propios ojos una importancia que le revela en parte la dignidad de su destino.

Gusta también al niño de *cuidar* de alguna cosa, como lo revela en sus juegos, sobre todo cuando imita en ellos las faenas domésticas: con sus juguetes y las flores da principalmente indicios de esta tendencia instintiva. Por más que se canse pronto de aquello que tiene entre sus manos, no hay duda de que el niño se complace en prodigar sus cuidados, sus atenciones, a determinados objetos, sin que sea negación de esta tendencia ese mal llamado «espíritu de destrucción» de que todos los niños dan evidentes señales, muy en particular por lo que a sus juguetes atañe; pues ha de tenerse en cuenta que, más que destruirlos, lo que instintivamente desean, movidos de esa curiosidad innata de que antes se ha hablado, es conocerlos mejor, transformarlos, dividirlos, *analizarlos*, para conocer su interior y lo que encierran; y que una vez conocido esto, anhelan componerlos para de nuevo contemplar el todo: por eso se les ve que, después que destruyen un juguete, pugnan y se afanan por recomponerlo, por volver a juntar las partes en que lo acaban de dividir, y que cuando no

lo consiguen, prorrumpen en llanto, que suele ser expresión de su impotencia.

Esta inclinación a cuidar de algo, que solícitamente favorecida es un excelente medio de educación moral, se desenvuelve también mediante el ejercicio, y no debe abandonarse.

En las aptitudes, tendencias, inclinaciones e instintos de que acabamos de dar sumaria idea, encontramos el principio del desenvolvimiento de todas las facultades del niño, que en este segundo grado de su vida adquiere la palabra; descubre en la Naturaleza las propiedades tan variadas del número, de la forma, del tamaño, del espacio, en suma, todas las propiedades de los seres y de las cosas; el mundo artístico se le aparece distinto del de la Naturaleza; empieza a iniciarse en los cuidados y quehaceres domésticos, y su corazón y su voluntad comienzan un desenvolvimiento verdadero. En adelante, el niño, que al terminar este grado se halla en los albores de la razón, no sólo manifestará, como durante él lo ha hecho, el interior por el exterior, sino que, sobre todo, deberá presentar a su interior los objetos exteriores, que es el punto en que comienza la verdadera instrucción, o sea el período de la escuela propiamente dicha.

Esto corresponde ya al tercer grado del desenvolvimiento del hombre.

IV

El tercer grado se caracteriza por el mayor desenvolvimiento que adquiere la inteligencia del niño, que en este período puede y debe considerarse como verdadero *escolar*. Mediante la enseñanza que recibe en este tercer período, principalmente en la escuela, adquiere el hombre el perfecto conocimiento de los objetos exteriores, según las leyes generales y particulares que les son propias; por el examen de las propiedades exteriores descubre las interiores, y su curiosidad, que aumenta con la presencia de nuevos objetos, acrecienta el caudal de su instrucción.

Los juicios son ya más claros y más determinados en esta edad, en la que el niño entra en el uso de la razón, que cada vez se fortalece y se desenvuelve más. Su buen corazón, un sentimiento de piedad natural en él, le conduce espontáneamente a presentir y a desear la unión entre todos los seres y objetos que le rodean, aspirando ya a una unión espiritual, a un lazo intelectual y a una vida común con ellos.

Debiendo cada grado continuar y perfeccionar en cierta medida las aptitudes despertadas y desenvueltas en el precedente, de más está decir que toda la actividad que hasta aquí hemos contemplado en el niño, continúa, en el período que ahora nos ocupa, desplegándose y dando lugar a manifestaciones más determinadas.

El movimiento es cada vez mayor. No se contenta ya el niño con los juegos en que hasta aquí se ha ocupado, sino que corre, salta y brinca con fuerza por las calles, y principalmente por los campos; trepa por las alturas y por los árboles, y a la fuerza une la destreza y el arrojo. La imaginación se vigoriza con estos ejercicios y con las nuevas imágenes que el niño contempla a cada paso; y su instinto plástico y su tendencia a tomar parte en los trabajos domésticos, anhelando ayudar a sus padres, le llevan a querer producir, componer, imitar y aun inventar, deseo que constituye la

principal manifestación del niño en esta edad. La actividad, la firmeza de voluntad y la facultad creadora adquieren un gran desenvolvimiento en este período, principalmente bajo la inspiración de la enseñanza, manifestándose constantemente esa inclinación del niño a traducir en actos su virtualidad íntima. El sentimiento de comunidad se arraiga cada vez más en este período por causa del mayor trato con las personas que le rodean y con los niños de su edad, y las ideas religiosas, que empezó a despertar en él la madre, se fortifican y amplían por las enseñanzas que en el hogar doméstico, en la escuela y en el templo recibe constantemente el niño.

Debemos, pues, deducir que la mayoría de las manifestaciones exteriores que en esta edad ofrece el niño, son reflejo de los sentimientos y las aspiraciones de su ser intelectual, de su vida interior, y que todo lo que hace el hombre en esta época de su existencia es testimonio de un sentimiento profundo, reviste un carácter general y anuncia la manifestación de todas las facultades, de la plenitud de la vida, que se realiza en los grados siguientes.

V

Recapitulando lo dicho acerca de las manifestaciones que quedan determinadas en el estudio que acabamos de hacer del niño, conforme a las indicaciones más o menos explícitas y claras de Frœbel, podemos resumirlas de la manera que sigue, a fin de que se comprenda y pueda apreciarse mejor la doctrina que exponemos en el capítulo siguiente:

1.° El instinto de conservación, o sea la manifestación de la vida animal, que lleva al niño a buscar y tomar el alimento y a manifestar disgusto o bienestar cuando no lo obtiene a tiempo o cuando lo encuentra.

2.° El sentimiento o manifestación de la vida, de que da muestras desde que viene al mundo, mediante la risa y el llanto, la alegría y el dolor.

3.° La manifestación y la necesidad del ejercicio físico, que se revelan, primero, en los movimientos más o menos instintivos del niño, y después en los juegos, por cuyos medios satisface a la necesidad del desenvolvimiento de sus miembros.

4.° La tendencia a desenvolver sus sentidos, principalmente los del oído, la vista y el tacto, mediante los cuales adquiere las primeras nociones del sonido, de los colores y de las formas, y por lo tanto los primeros conocimientos del mundo que le rodea, fundamento de toda instrucción.

5.° La tendencia a la actividad de la vida toda, manifestada primero por la actividad física y después por la actividad del espíritu.

6.° El instinto del juego, manifestación espontánea de toda esta actividad.

7.° La tendencia a manifestarse mediante la palabra, que le da los medios de comunicarse con las personas que le rodean y de revelar su interior al exterior, así como de ensanchar la esfera de sus conocimientos.

8.° El instinto que le lleva a imitar el canto, que a la vez que de educación física, es elemento de educación estética y moral.

9.° Los instintos de curiosidad y de imitación, punto de partida de su deseo de saber y elemento de cultura intelectual, en cuanto que entrañan la tendencia al análisis y a la comparación de los objetos.

10. La tendencia a manifestar y hacer uso de su facultad creadora,

mostrada principalmente por el desenvolvimiento de la inteligencia y por la inclinación del niño a ocuparse de una manera plástica.

11. La aptitud para el cálculo, que prosigue el desenvolvimiento intelectual y sirve para dar hábitos de orden y de disciplina.

12. El instinto del sentimiento del amor, que se manifiesta primeramente por el amor de sí mismo, y luego de las personas que rodean al niño, en especial de los padres, y es causa de los primeros sentimientos morales, y también germen de los vicios que emponzoñan el corazón de la niñez y tuercen la dirección del hombre.

13. El instinto de la sociabilidad, que revela el pequeñuelo por su aversión a la soledad y su inclinación a buscar la compañía de sus semejantes, y del cual se originan los primeros instintos religiosos del niño.

14. La tendencia a tomar parte en las ocupaciones de la familia y a imitarlas, por la cual revela su disposición al trabajo.

15. La inclinación a cuidar de alguna cosa, a semejanza de lo que observa en la vida de la familia, inclinación que es hija del espíritu de imitación, responde a una necesidad imperiosa de la actividad anímica y es un gran elemento de cultura moral.

Tales son las tendencias, las inclinaciones, los instintos, las aptitudes que se manifiestan en la infancia, muchas de ellas en el primero de los grados que hemos determinado, y todas en el segundo. A medida que el niño crece, se desenvuelven cada vez más, hasta dar lugar a las verdaderas energías y facultades del cuerpo y del espíritu, con lo que el hombre entra en la plenitud de su ser.

Se entiende que, según como sean dirigidas todas esas manifestaciones de la vida, que son como el espejo de la naturaleza del niño, se desenvolverán más o menos, mejor o peor, serán buenas o malas. A que se desenvuelvan en la medida conveniente y más a propósito, así como a que conformen con la idea del bien, tiende la educación, y, por lo tanto, a eso se encamina el método de Frœbel, que, como más adelante veremos, tiene en cuenta todas esas manifestaciones, a todas atiende y de todas se aprovecha para la educación del niño, conforme a las exigencias de la naturaleza y del destino del hombre en relación consigo mismo, con la Naturaleza en general, con la Humanidad y con Dios.

VI

Fijándose en lo que acerca de la naturaleza infantil dejamos dicho en el presente capítulo (párrafos II, III y IV), es fácil deducir la ley a que obedece su desenvolvimiento, parcial y totalmente considerado.

Vemos que a medida que las fuerzas del cuerpo y las facultades del espíritu se ejercitan, adquieren mayor desenvolvimiento, y que para lograr éste, que es el fin inmediato de la educación, es necesario el ejercicio. Tomando el desenvolvimiento total del niño, Frœbel formula así la ley a que nos referimos:

«Siguiendo la progresión normal del desenvolvimiento de la naturaleza infantil, vemos que al principio se acrecientan las fuerzas y después se desenvuelven por el *ejercicio;* que en seguida se ejercitan éstas y se hacen productoras, adquiriendo, en fin, el niño el conocimiento de sus fuerzas

por los efectos producidos, por el uso (por el *ejercicio)* de sus fuerzas mismas.»

Fácil es comprender que lo que dice del todo lo afirma también de una de sus partes, es decir, que esta misma ley es aplicable al desenvolvimiento físico, al intelectual, al estético y al moral. El estudio a que nos hemos referido lo demuestra bien claro, y lo que después diremos respecto del método y los procedimientos de educación de Frœbel, no deja duda de que este pedagogo tiene muy en cuenta la ley a que nos referimos, por lo que atañe a cada uno de esos órdenes de desenvolvimientos parcialmente considerados.

Si además del estudio ya indicado se recuerda la doctrina que en conformidad con la de Frœbel expusimos al tratar de la educación armónica y gradual (capítulo I, párrafo VII), y se tienen presentes las relaciones que existen entre el cuerpo y el espíritu, y entre cada uno de los órganos del cuerpo y cada una de las facultades del alma, que se influyen mutuamente y armonizan en su desenvolvimiento, lo cual se verifica también con relación a las tendencias, instintos y manifestaciones del niño, que asimismo se auxilian, ejercitan y fortifican mutuamente, pudiera, siguiendo al barón de Guimps, formularse de este modo la ley general del desenvolvimiento (1):

Cada uno de los órganos y las facultades del ser humano y éste en su totalidad, se acrecienta y fortifica, se desenvuelve, en una palabra, por el ejercicio alternado con el reposo y en razón de su propia actividad, mientras que disminuye y debilita en la inacción continua o prolongada.

La acción de un órgano o de una facultad contribuye más o menos positiva o negativamente al desenvolvimiento de los demás órganos o facultades y, por lo tanto, a todo desenvolvimiento físico, intelectual y moral, y al integral del ser humano.

Estas dos leyes son comunes a todo desenvolvimiento, así de la materia orgánica como del mundo intelectual y moral, y se denominan respectivamente del *ejercicio* y la *reciprocidad* o *solidaridad*, teniendo su punto de partida en otra, la de la *asimilación*, que también rige a la materia organizada y al espíritu, y según la cual el cuerpo y el alma sólo se apropian aquello (substancia para el cuerpo, ideas y sentimientos para el alma) que le ha sido asimilado por el trabajo, por la *elaboración* y *absorción* de sus órganos o facultades.

Tal es, en suma, y reducida a su menor expresión, la ley que preside al desenvolvimiento general del hombre y por lo tanto del niño.

---

(1) *La Philosophie et la pratique de l'éducation*, par le baron ROGER DE GUIMPS, élève de Pestalozzi et ancien élève de l'École Polytechnique (París, 1860. Un vol. en 4.º de xviij-484 páginas).

CAPÍTULO III

BASES Y CARACTERES FUNDAMENTALES DEL MÉTODO DE EDUCACIÓN Y DE SUS PROCEDIMIENTOS, SEGÚN FRŒBEL

I. Principios en que se apoya este método de educación y base de su procedimiento. — II. De la actividad del niño como elemento de educación y formas generales en que se manifiesta. — III. Importancia y significación del juego; doctrina acerca de él y de la manera de aprovecharlo en la educación. — IV. La propensión al trabajo en el niño como otro elemento que debe aprovecharse en todo buen método educativo; indicaciones pedagógicas acerca de este particular.—V. Sentido general con que en el método de Frœbel se aplica la ley del trabajo.—VI. De la instrucción natural como elemento de educación, y fundamento de toda otra instrucción superior.—VII. De la intuición: dirección, sentido e importancia que tiene en el método que exponemos. — VIII. Armonía entre la educación maternal y pública o en común. — IX. La Naturaleza como elemento de educación: papel que en ésta desempeña y profunda y elevada significación que le da Frœbel. — X. La cultura estética y artística como otro de esos elementos. — XI. Carácter de generalidad que tiene el método de educación de dicho pedagogo.

I

Para que se comprenda mejor el método pedagógico de Frœbel, procede exponer antes de entrar en su análisis, y por lo que atañe al segundo grado del desarrollo del niño, los fundamentos en que se apoya, que, además de darle carácter, son como los principios generadores de todos los procedimientos, tan originales como adecuados, que han dado nombre y justa fama a los *Jardines de la Infancia.*

De más está decir que lo primero que Frœbel tiene en cuenta son las leyes pedagógicas de que hablamos en el capítulo I (párrafos IV y siguientes), puesto que ellas constituyen, juntamente con el concepto dado en el mismo capítulo (párrafo II) del destino y de la educación del hombre, el molde en que está vaciado, no ya el método, sino el sistema de educación de Frœbel.

En el conocimiento y la ejecución de esas leyes descansa primeramente el método pedagógico que estudiamos, y en especial en la que se refiere a la naturaleza del hombre, estudiada primero en la naturaleza del niño, considerado éste como un ser propiamente racional, dotado de toda clase de disposiciones naturales, sin olvidar las necesidades de esa naturaleza y los instintos por que primeramente se manifiestan, toda vez que por éstos y por las inclinaciones se aprende a conocer al niño, en cuyos instintos se descubren los de la especie.

Conviene tener muy en cuenta que precisamente en el cabal conocimiento de la naturaleza infantil, en el estudio completo del niño conside-

rado de la manera que acabamos de indicar, esto es, como ser racional dotado de disposiciones naturales, descansa todo el procedimiento de que Frœbel se vale para la aplicación de su método. La exigencia de este conocimiento impone la imperiosa necesidad de observar atentamente todas las manifestaciones, todos los instintos, todas las tendencias, todas las aptitudes de que los niños son capaces desde que aparecen en el mundo. «No se debe—dice a este propósito Frœbel—contrariar los impulsos de la naturaleza, que son fuerzas vivas, sino que es preciso utilizarlos.»

En realidad, esta es la base del procedimiento frœbeliano: conocimiento cabal y profundo de la naturaleza infantil para aprovechar todos sus elementos y aptitudes, con objeto de desenvolver en ella integralmente la naturaleza del hombre. No puede darse fundamento más natural y racional a la vez. Toda la marcha que aconseja Frœbel para la práctica de la educación parte de este punto, y de él se originan los procedimientos que dan carácter a su método general.

Añadamos con la baronesa de Marenholtz-Bülow, que «Federico Frœbel es el primero y único maestro que ha descubierto un método práctico para mantener la armonía debida (desde el principio de la existencia del niño, y dedicando cuidadosa atención a los materiales que deben emplearse en cado caso determinado) entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción. Su trabajo fué el que dió el primer paso en la solución del más alto problema de educación, y el que hizo posible un procedimiento que responde con entera exactitud a las leyes de la Naturaleza» (1).

II

Después de alimentarse, la primera necesidad o inclinación instintiva que se manifiesta en el niño es la del *movimiento*. Y del movimiento sin fin, sin deseo, nace poco a poco la verdadera *actividad*. De este modo se manifiestan y como que se resuelven en uno general todos las instintos, a saber: en el *instinto de actividad*. Sin la actividad no habría propiamente vida, por lo que el primer deber de la educación es atenderla. La actividad, que implica el ejercicio, es la condición primera y esencial de todo desenvolvimiento y por lo tanto de toda educación.

Aprovechar, estimular y dirigir la *actividad* libre, espontáneamente manifestada por el niño, es decir, la actividad natural de que ya hemos hablado en el capítulo precedente, y hacerlo con el fin de realizar mediante ella la educación del niño, es uno de los caracteres fundamentales del método de Frœbel (que es ante todo un método *eminentemente activo*), y por lo tanto el objetivo, la intención de sus procedimientos, que precisamente se distinguen porque tienen siempre en juego, en acción, alimentándola, esa actividad instintiva, y de ella se valen para la realización de los diversos fines educadores.

Es un error la pretensión de educar con sólo la palabra, mediante la mera exhortación, teniendo constantemente al educando en situación pasiva, y no apreciando para nada, sino más bien contrariando y ahogando, las manifestaciones de su actividad, que son indicaciones preciosas y de todo punto esenciales para la formación del hombre tal como debe ser

(1) En el libro ya citado, *El niño y su naturaleza*.

según su propia individualidad. Por eso la educación debe realizarse por la experiencia, los esfuerzos del mismo educando, esfuerzos que, además del *saber*, le proporcionarán el *saber hacer*. Contra esa educación pasiva, legado de la Edad Media, han protestado los pedagogos modernos de mayor valía, entre ellos el ilustre Montaigne, que fué el primero en hacerlo, juntamente con el famoso Rabelais; contra ella se rebela también Frœbel, cuyo método y cuyos procedimientos pedagógicos se encaminan principalmente a excitar, favorecer y alimentar la natural actividad del educando.

Sin la actividad propia y natural de cada individuo, no puede desenvolverse en éste convenientemente ninguna de sus propensiones, ni el talento, ni el carácter, ni la inteligencia; así, pues, la libre actividad es el medio natural del desenvolvimiento infantil. La actividad *excitada*, *disciplinada* y *secundada* hace brotar las aptitudes innatas; y es poderoso medio para el desenvolvimiento, no ya sólo de los caracteres, sino de las facultades, así físicas como psíquicas del hombre, pues hasta la conciencia y la voluntad se fortifican por medio de esta actividad, que así supone esfuerzos morales como esfuerzos físicos. Téngase, por otra parte, en cuenta que, como dice William Schlegel, «la actividad es el verdadero placer de la vida, o mejor dicho, es la vida misma», sobre todo en la niñez; y que del mismo modo que el germen de la planta se esfuerza por salir del seno obscuro de la tierra, así el alma del niño pugna por abandonar las tinieblas de la vida inconsciente y puramente instintiva, para elevarse a la inteligencia consciente de sí misma.

Fundándose en los principios que acabamos de exponer en estos dos párrafos, y partiendo del conocimento de la naturaleza infantil, lo primero que Frœbel utiliza en sus procedimientos educadores es la actividad libre y espontánea de la infancia; pero haciendo de modo que sea, no una actividad mecánica e instintiva, sino una actividad inventiva y productora, y teniendo en cuenta así la actividad física como la anímica, lo cual es ya una exigencia de la ley pedagógica relativa a la educación integral, que oportunamente expusimos (capítulo I, párrafo VII), y se funda en que, como dice Frœbel, hay un lazo natural entre la actividad del cuerpo y el desenvolvimiento de la inteligencia, pues la acción conduce a la observación y ésta excita el pensamiento. En la aplicación práctica de estos principios estriba en su mayor parte la importancia de los *Jardines de niños*. Frœbel ha encontrado y ha aplicado en sus escuelas la ley general del trabajo, que es la ley de la actividad humana.

Pero ¿cómo debe aprovecharse esa actividad para que dé el resultado a que se aspira? Ya lo dice Frœbel, e implícitamente lo hemos manifestado al asentar, como con insistencia lo hemos hecho, que en la tarea de la primera educación lo que ante todo debe hacerse es estudiar al niño para dirigirlo según las indicaciones de su naturaleza.

Dedúcese de esto que lo que hay que hacer es tomar esa actividad, estimularla y dirigirla según sus primeras y espontáneas manifestaciones, amoldando a éstas todo el procedimiento, el cual debe fundarse en ellas y mediante ellas proseguir la tarea de excitar, disciplinar y secundar esa misma actividad para ponerla al servicio de la educación. Así lo hace Frœbel, en cuyas escuelas se tienen en cuenta todas las manifestaciones de la actividad infantil para favorecerlas. Desde el movimiento puramente físico hasta las más elevadas funciones de la inteligencia, de la voluntad y de la sensibilidad, todo es atendido mediante sus ingeniosos procedimientos de educación.

Si se recuerda lo dicho en el capítulo precedente al hacer el estudio del niño, fácil será determinar de qué modo se manifiesta y desenvuelve en éste toda su actividad. Revélase primero por el *movimiento físico* y el *desarrollo de los sentidos* que dan lugar al *juego*, de una de cuyas manifestaciones se origina la propensión al *trabajo*. Toda la actividad infantil, así del cuerpo como del espíritu, se revela en estas manifestaciones libre y espontáneamente, y a ellas pueden reducirse todas las demás.

El movimiento, el juego y el trabajo, como primeras y naturales manifestaciones de la actividad del niño, son los elementos de que es menester valerse para estimular, disciplinar y secundar esta misma actividad, y en ellos deben fundarse los procedimientos de todo método racional de educación. Tal es lo que hace Frœbel, y tal el carácter y el sentido de su método, que tiende a que la educación se realice en gran parte mediante los esfuerzos del educando mismo, es decir, como resultado de su propia actividad. Esta es su gran obra, su verdadero golpe de genio, el haber comprendido, como dice Michelet, esa necesidad del niño, sobre todo en la edad de la infancia. «Sus ingeniosos procedimientos—añade M. Buisson—se hallan concebidos todos en este pensamiento profundamente filosófico: ocupan al niño; le dan alguna cosa que hacer, después a deshacer; construcciones que inventar, que combinar, que transformar; objetos sólidos y geométricos que basta yuxtaponer, otros delicados y frágiles que es preciso manejar con habilidad; encerados en los que el cuadriculado regular guía la vista y la mano sin encadenar la imaginación. Todo es activo, todo es libre en esta escuela infantil; todo pone en movimiento los órganos, los músculos, las facultades nacientes sin fatigarlas: es la movilidad continua del pequeñuelo, dulcemente trocada en una actividad que le encanta tanto como le instruye.» Y es tanto más digna de aplauso la conducta de Frœbel en este punto, cuanto que en ninguna época debe respetarse más la actividad del niño que en aquella en que es más frágil, en la edad de la infancia, que es para la que tienen mayor aplicación su método y sus procedimientos educadores.

III

Ya hemos indicado algo (capítulo II, párrafo III) acerca de la significación que tiene el *juego*, y de la importancia que le concede Frœbel en la educación de la niñez.

Todo niño que se halla en buen estado de salud juega, debe jugar, pues ésta es la mayor actividad espontánea de que es capaz. El niño que no juega o que se le impide jugar, no es niño, pues que el juego es una ley de la niñez, en cuanto que como ley debe mirarse lo que cada individuo de una especie ejecuta fatalmente, y es el criterio general de la naturaleza de esa especie. «Del propio modo—dice un inteligente comentador de la Pedagogía frœbeliana—que todos los árboles dan frutos y todos los pájaros hacen nidos, así todos los niños juegan.» La libre actividad de la naturaleza infantil se revela de la manera más general y más enérgica en el juego.

El juego es, en efecto, la primera actividad instintiva del niño, a quien le es sugerido por la Naturaleza con el fin de que desenvuelva su cuerpo y su espíritu; es, según la expresión de una entusiasta propagandista del

método que exponemos, «la actividad en plena libertad», y desarrolla todas las fuerzas del niño. Como quiera que la Naturaleza inclina a éste instintivamente al juego, el cual sirve para inclinar a su vez al niño a la observación de la vida real, cuyos hechos tiende a reproducir, es preciso que el juego sea una gimnasia física, intelectual, estética y moral: tal es el objeto con que lo aprovecha Frœbel en su método, sirviéndose de él constantemente como de un procedimiento general. Frecuentemente y de diversos modos se ha mostrado el gran alcance que tiene el juego para el conocimiento y la dirección de los niños; pero Frœbel ha sido quien por vez primera ha puesto en claro su verdadero valor, al mismo tiempo que lo ha hecho patente por la práctica al reconocer en él la actividad de la infancia.

Afirma Frœbel que el juego es el indicio del más alto grado del desenvolvimiento del niño, pues que es la manifestación libre y espontánea del interior mismo; el testimonio del hombre en esta edad de la vida, porque, en general, es el modelo y la imagen de la vida total del hombre. Jugando en esta época el niño con ardor y confianza, se desenvuelve en el juego, por lo que ésta es la manifestación más bella de la vida. Por lo tanto, no debe mirarse el juego como cosa frívola, sino como teniendo una profunda significación, «como una de las acciones más serias de la infancia», según dice Montaigne. Los juegos elegidos espontáneamente por el niño, que se entrega a ellos con ardor, deben revelar a los educadores atentos e inteligentes la condición y las inclinaciones del educando y parte de su porvenir, pues que el juego es una manifestación de las aptitudes que tiene el niño para la vida. He aquí, a este propósito, algunas de las afirmaciones de Frœbel:

«Los juegos de esta edad—dice—son como el germen de toda la vida que ha de seguir; pues el hombre entero se desenvuelve y se muestra por ellos, revelando sus más bellas aptitudes y lo más profundo de su ser. Toda la vida del hombre tiene su origen en esta época de la existencia, y si esta vida es serena o triste, tranquila o agitada, fecunda o estéril, creadora o destructora; si lleva en sí la paz o la guerra, todo depende de los cuidados más o menos juiciosos que se tengan con el ser en sus comienzos.» «Por otra parte—añade en otro lugar—, si el juego es la libre expresión de los instintos del niño, y los instintos son las raíces de todo desenvolvimiento futuro, nada más importante al educador que prestar toda su atención y todos sus cuidados a ese juego, dirigiéndolo de manera que verdaderamente pueda llegar a ser un medio de desenvolvimiento.»

Para comprender todo el alcance del juego en los niños y todo el valor que Frœbel le atribuye, recordemos que los juegos infantiles consisten en imitaciones y apariciones de la vida real, en el empleo espontáneo, por parte del niño, de lo que ha aprendido, o imágenes espontáneas o manifestaciones del espíritu realizadas mediante substancias o materiales diversos. Así, los juegos ordinarios de los niños revelan la vida interior, la actividad y el poder de esta vida, y denotan al propio tiempo una vida real y exterior. Los juegos son o deben ser en el niño una especie de iniciación de la fuerza y el ánimo que exige la existencia; la demostración de la plenitud y la alegría de la vida que aquél siente en su corazón. Por el juego se muestra y esparce la vida toda del niño en alegría, como se muestra y esparce la esencia toda de las flores al romper éstas el botón en que están encerradas, pues la alegría es el alma de todas las acciones de la niñez. El mismo instinto de las madres pone a cada momento de relieve la profunda

verdad que entrañan estas afirmaciones, pues no hay una que no contemple con amarga tristeza al hijo que no juega, porque comprende, con razón, que le falta algo, que le falta vida, y teme, con fundamento, que se le desgracie.

Es, pues, el juego un excelente elemento de educación; en él se funda en gran parte el método de Frœbel, cuyos principales y casi totales procedimientos consisten en entretener y a la vez dirigir al niño agradablemente, en educarlo haciéndole jugar.

Juegos para ejercitar las fuerzas y la agilidad del cuerpo en general y en cada uno de sus órganos; juegos para desenvolver y fortificar los sentidos; juegos para suministrar los primeros elementos de la instrucción; juegos para cultivar y dirigir la facultad creadora (cuyos gérmenes debemos ver en los juegos infantiles) y, en general, la inteligencia; juegos para desenvolver los sentimientos y refrenar la voluntad; juegos para dar idea de ciertos deberes y derechos sociales; en una palabra, juegos para la consecución de todos los fines inmediatos de la educación: he aquí en lo que consiste principalmente el método que nos ocupa, en el que mediante una combinación gradual, racional y artística de los juegos, el niño se desenvuelve plenamente, se educa mediante su propio esfuerzo sin darse cuenta de ello, y sin tocar las espinas recoge las flores de la ciencia y de la moralidad.

Es menester, por lo tanto, que el juego sea una gimnástica física, intelectual, estética y moral; no un simple pasatiempo o una distracción insubstancial, y eso es precisamente lo que se propone y consigue Frœbel en el método que nos ocupa.

IV

En los juegos revela ya el niño su *inclinación al trabajo*, según dijimos en el capítulo precedente (párrafo III). «El juego es el trabajo de los niños.» Con la primera presión de la mano nace la necesidad de manejar y arreglar, el instinto del trabajo, o mejor, el *instinto plástico*. En el estado normal y de salud quiere siempre el niño estar ocupado. Este fenómeno de actividad incesante muestra que el niño es trabajador por la necesidad de poner en claro y en acción todas sus virtualidades. Se complace en imitar en dichos juegos las faenas de la vida doméstica, y gusta de ocuparse formalmente en alguna cosa. Las ocupaciones plásticas y aquellas que demuestran de alguna manera que es creador y productor, son las que más le cautivan. Esta inclinación del niño, convenientemente dirigida, puede proporcionar al educador grandes y preciosos recursos para la realización de su obra; y esta es la razón de que Frœbel la aproveche y la haga intervenir como parte integrante y esencial de su procedimiento.

Indiquemos algo respecto del sentido con que en la educación puede aprovecharse la tendencia que manifiestan los niños en favor del trabajo.

Trabajar es el deber de todos, por lo que es preciso que todos se habitúen al trabajo, pues, como se dice en las Sagradas Escrituras, «nació el hombre para trabajar, como el pájaro para volar». El hombre vive principalmente del trabajo de sus manos y de su inteligencia. Es menester, por lo tanto, preparar al niño para todo género de trabajos, tanto físicos como intelectuales, profesionales y artísticos, como científicos. Trabajar con un

fin determinado es cumplir con un deber, y cumplir deberes lo más temprano que sea posible es de utilidad suma para el desarrollo moral. Además, sabido es que los trabajos corporales son, por una parte, contrapeso necesario de los intelectuales, y ayudan, por otra, al desenvolvimiento físico.

Es tan importante la doctrina referente a este punto del trabajo, esta gran ley de la vida y de la educación, como dijimos en el capítulo I (párrafo IX) al tratar de la sexta de las leyes pedagógicas, que no podemos resistir a la tentación de ampliar lo dicho con la traducción literal de los siguientes tres párrafos que tomamos de la introducción a *La educación del hombre*, de Frœbel. Dicen así:

«Es un error bajo todos conceptos, y que con todos nuestros esfuerzos debemos procurar desterrar, la creencia de que el hombre no debe trabajar y crear más que para atender a sus necesidades, o el pensar que el trabajo no tiene otro objeto que el de asegurar el pan, la casa y el vestido. No; el trabajo es una facultad original del hombre, por virtud de la cual, produciendo las más diversas obras, expresa exteriormente el ser espiritual que ha recibido de Dios. El pan, el techo y el vestido que el trabajo asegura tienen algo de superfluo, son un don insignificante. Por esto Jesús nos dice: *Buscad lo primero el reino de Dios, y todo lo demás* — es decir, todo lo que toca a la vida temporal — *os será dado por añadidura.* Jesús añade: *Yo me alimento de la volunted de mi Padre. Los lirios de los campos están vestidos por Dios; no trabajan como el hombre, ni tampoco hilan, y sin embargo están más magníficamente vestidos que lo estuvo Salomón en medio de toda su gloria.* Y los lirios, ¿no ostentan sus hojas y sus flores? ¿No publican acaso la existencia de Dios? Los pájaros en el cielo no siembran ni siegan, y no por eso revelan menos su instinto y la vida que Dios les dió, por medio de sus manifestaciones exteriores, ora cantando, ora construyendo sus nidos, ora ejecutando cualquiera otra de sus acciones. He ahí por qué Dios los alimenta y los conserva. Aprenda, pues, el hombre de los lirios de los campos y de los pájaros del cielo, que Dios exige que lo manifieste en sus acciones y creaciones, a las cuales debe imprimir, según su naturaleza, el sello del espíritu de Dios que vive en él.

»Es, pues, necesario que el hombre, desde su primera edad, sea excitado y animado a manifestar su actividad por medio de obras; su misma naturaleza lo exige así. La actividad de los sentidos y de los miembros del niño constituye el primer germen, la yema del árbol del trabajo. Los juegos de la infancia son sus graciosos capullos, por lo que es ésta la época en que se deben cultivar el amor y el celo hacia el trabajo. Todo niño y todo joven, en cualquier posición en que se encuentren, deben estar ocupados durante dos horas al menos cada día en algún trabajo manual y propio para desarrollar su actividad.

»En nuestros días se ocupa demasiado a los niños en todo lo que es intelectual; no se da bastante participación al trabajo, aunque nada más ventajoso para su desarrollo que la instrucción que adquieren en el ejercicio de esta facultad creadora y productora que llevan en sí mismos. Los padres y los hijos descuidan y desdeñan frecuentemente el poder de actividad que en ellos existe; toca, pues, a toda verdadera educación, a toda enseñanza seria, llamarles la atención sobre este punto. La educación actual dada en la familia y en la escuela mantiene en los niños la pereza y la indolencia; y de este modo el germen del prodigioso poder humano, lejos de crecer en ellos, se destruye. Aparte de las horas consagradas a la

enseñanza, debe tener el niño otras dedicadas al trabajo manual, al desarrollo de la fuerza física, cuyo valor y dignidad se desconocen hoy demasiado. El escolar ha de ejercitarse en cosas materiales, y es regla y ley que ha de ir de leyes particulares a leyes generales. Se empleará gradualmente en asuntos domésticos, ejecutará pequeños trabajos para ganar experiencia y destreza. El trabajo manual fortifica el cuerpo, influye favorablemente sobre el espíritu y presta vigor para los ejercicios intelectuales.»

Por todo esto, y siguiendo las indicaciones de la Naturaleza, en el método de Frœbel se procura que el trabajo corporal, el manual sobre todo, preceda al intelectual, haciendo que el primero conduzca al segundo y prepare sus elementos, de modo que en el niño uno y otro trabajo vengan a confundirse, a formar uno solo. Y esto debe hacerse dando a todas las facultades innatas del niño un libre vuelo, estimulado por el atractivo de sus invenciones sucesivas.

Para esto es menester que el procedimiento esté adaptado a la naturaleza infantil. Que el niño trabaje sin saberlo, jugando, y que trabaje con libertad, destruyendo lo mismo que ha construído, pero siempre con un fin, del cual puedan sacarse luego consecuencias de carácter útil y moral, es a lo que debe aspirarse en toda buena educación.

Exige, pues, un buen método educativo, por lo que a esa inclinación hacia el trabajo y a cuidar de alguna cosa se refiere, que sus procedimientos respondan: 1.°, a la necesidad de descomponer y producir que siente el niño, así como a la precisión que hay de acostumbrarle a conservar las cosas y cuidarlas; 2.°, al instinto de ocupación; 3.°, a la necesidad del desenvolvimiento físico, principalmente las manos, los órganos por excelencia del trabajo; 4.°, al desenvolvimiento intelectual en general; y 5.°, a la formación del corazón y la voluntad, lo que se consigue no sólo mediante el trabajo que inicia al niño en el cumplimiento de determinados deberes y pone en ejercicio y a prueba su voluntad ofreciéndole dificultades que el educando se esfuerza por vencer, sino además proporcionándole ocasiones en que poder mostrar su gratitud y su cariño a las personas a quienes por estas o las otras razones deba hacerlo, y a las cuales pueda ofrecer los frutos de su trabajo, así como despertando y ejercitando el sentimiento del amor mediante las simpatías que se sienten por todo aquello que se cuida.

V

Esta ley del trabajo, que tanto lugar ocupa en el método de Frœbel y a la que están subordinados en gran parte los procedimientos del mismo, como que en ella se funda todo desarrollo y toda actividad, tiene además otro sentido profundo, pues tiende a regularizar la actividad libre y espontánea del niño, de modo que ella sea, no el juego arbitrario de los instintos, sino la disciplina de estos mismos instintos por los esfuerzos del niño dirigidos hacia un fin útil, es decir, por el trabajo de todas sus fuerzas, de todas sus facultades, para acercarse al desenvolvimiento integral de que ya hemos hablado (capítulo I, párrafo VII). La educación realizada en gran parte por los esfuerzos del niño, *la educación por el trabajo:* he aquí un resultado importantísimo y que en realidad se debe a Frœbel, quien parte del principio de que toda educación que no tienda a hacer a la vez un pensador y un trabajador, un ser inteligente y un ser activo, será una educa-

ción incompleta y estéril; pues el hombre no viene al mundo sólo para *saber*, sino también y principalmente para *saber hacer*, para *obrar*.

Trabajando, ya con un fin moral, ora con un objeto instructivo, o bien por vía de recreo, puede y debe hacerse de modo que el niño ayude por sí propio al desenvolvimiento de su cuerpo y de su alma, y regularice sus instintos e inclinaciones. ¡De cuántas maneras no cooperan los niños que asisten a los *Jardines de la Infancia* a la obra de su educación mediante los ejercicios que practican, por ejemplo, en el jardín propiamente dicho! Para no repetir los conceptos, remitiremos al lector a lo que decimos en diferentes pasajes de las Secciones segunda y tercera de la Parte segunda, y a lo que dejamos consignado en el capítulo I (párrafo IX) con ocasión de la sexta de las leyes pedagógicas, una de las cuales es esta del trabajo, según entonces dijimos, citando una frase del sabio obispo de Orleáns.

VI

Otro de los fundamentos del método que nos ocupa, que lo es a la vez de todo buen método de educación de la infancia, es la *instrucción natural*, punto de partida de la instrucción propiamente dicha, es decir, de la enseñanza que se comunica en forma y con fines didácticos.

A poco que se observe, se ve que la infancia recibe los primeros elementos de su instrucción mediante las impresiones del mundo exterior, del mundo que le rodea, puesto que estas impresiones son las que empiezan a despertar sus fuerzas y sus aptitudes, tanto físicas como intelectuales y morales, que de esta manera es el niño estimulado a manifestar por sus acciones. Por lo tanto, preséntase siempre como primer problema de la educación regularizar esas impresiones, encaminándolas con discreción, con arte, a que favorezcan el desenvolvimiento natural del niño. Consíguese esto no sólo por la ley del trabajo, de que acabamos de tratar, sino también mediante una buena dirección, un buen método, circunstancias que aunque otra cosa parezca son de todo punto necesarias en la manera de educación que nos ocupa. Todo en ella es en realidad calculado, y aun en los juegos que más libres y arbitrarios parecen se descubre siempre una acción superior, una dirección inteligente. Lo que hay es que en la acción, en la dirección a que nos referimos, el educador tiene dos deberes que le imponen un doble papel, el de obrar y dejar obrar, según queda dicho en el capítulo I al tratar de la ley pedagógica relativa a la libertad y la espontaneidad del educando (párrafo IX, 3.ª).

Deben, pues, aprovecharse esos elementos de educación natural que desde la misma aurora de la vida se ofrecen a la infancia, y deben aprovecharse con orden y regularidad, con método, lo cual requiere esa dirección que acabamos de indicar.

«Al efecto — dice Frœbel — es preciso ofrecer al niño desde la misma cuna una progresión de impresiones, suministradas mediante objetos sencillos, pequeños movimientos acompañados de canciones, y generalmente por juegos, conversaciones y ocupaciones que tiendan a ejercitar los sentidos y el espíritu, con lo cual empezará a ejercitarse la inteligencia, que con semejante labor irá adquiriendo cada vez más conocimientos, tomados del mundo exterior»; es decir, irá apropiándose esa instrucción natural a que nos referíamos, punto de partida y preparación necesaria de toda ver-

dadera y sólida instrucción. Esas impresiones deben partir de los objetos que rodean al niño, al que deben llevar a distinguir las propiedades de los seres y de las cosas, para lo cual hay también que valerse, siempre que sea posible, de las comparaciones, que, como es sabido, son un medio excelente y eficaz para la instrucción, y en general para la educación de los párvulos y hasta de los adultos. En el método de los *Jardines* no se hace otra cosa que ampliar ese género de impresiones de un modo sistemático y gradual, según oportunamente veremos, y con tal sentido que mediante la enseñanza, más que a hacer adquirir a los alumnos una suma determinada de conocimientos positivos, a lo que debe aspirarse, siguiendo el sentido de Frœbel, es a despertar y excitar la actividad propia, la iniciativa personal del educando. Tal fué la preocupación de Frœbel, que en lo tocante a la enseñanza propiamente dicha no hizo otra cosa que aplicar en sus caracteres generales el sistema pestalozziano (1).

VII

Sentados los precedentes que quedan expuestos más arriba, no puede menos de concederse una gran importancia a la *intuición*, que es como el puente por que se pasa desde la instrucción natural a toda otra instrucción superior.

El niño es naturalmente observador, y parte siempre de la observación directa e inmediata para razonar en presencia del hecho observado; el objeto punto de partida se le presentará, pues, ante la vista para en seguida mostrarle el fenómeno. En tal sentido, consiste el trabajo del profesor en hacer despuntar la idea e iniciar la formación del juicio mediante la presencia o representación del objeto y las interrogaciones sobre el mismo, lo que en realidad es una aplicación del llamado *método socrático*, cuyo procedimiento general para las escuelas de niños, así como su aplicación regular como medio de educación colectiva, se debe a Pestalozzi.

Siguiendo los pasos de este gran maestro de la Pedagogía moderna, Frœbel funda todo su método en la intuición sensible u objetiva, pero apoderándose principalmente de los procedimientos de la enseñanza geométrica y matemática en general y de la primera iniciación artística, de cuyo modo completa y equilibra por el trabajo el estudio fundado en dicha intuición, hasta el punto de que bien puede decirse, con la baronesa de Marenholtz, que el método de Frœbel es el descubrimiento del *trabajo intuitivo* o de la *intuición por el trabajo*.

Si se tiene presente que, según el sentido de Frœbel, el fundamento

(1) En cuanto a la enseñanza propiamente dicha, no era en las escuelas de Frœbel, en sus rasgos generales, otra cosa que la aplicación del sistema pestalozziano, según resulta de varios de los programas y de las relaciones que diera a luz el mismo Frœbel, cuya preocupación dominante, así como la de sus colaboradores, fué, más que hacer adquirir a sus alumnos una suma determinada de conocimientos positivos, la de suscitar y fomentar en ellos su propia actividad, hacer un llamamiento a la iniciativa personal de cada uno, y provocar el vuelo libre de sus facultades, en vez de exigirles un trabajo regular y el cumplimiento de una tarea bien determinada. Esta tendencia, que contenida en sus justos límites no puede menos de ser beneficiosa para la obra de la educación, es ocasionada a dar resultados contraproducentes cuando, exagerándola de un modo inconsiderado, se hace completa abstracción del *fin inmediato* de la enseñanza, de la *cultura positiva* de la inteligencia, que necesariamente debe entrar como factor obligado en toda buena educación.

de toda educación y de toda enseñanza está en formar y desenvolver los sentidos; que la observación es en la edad de la niñez fuente de todos nuestros conocimientos, y que el punto de partida de toda instrucción deben ser los primeros elementos que nos suministra la observación externa, es decir, lo que hemos llamado instrucción natural, se comprenderá fácilmente el papel tan importante que en el método que exponemos juega la intuición. De tal modo es así, que en dicho método todo se confía al trabajo de la intuición sensible, pero produciendo sus efectos educadores, auxiliada de procedimientos discursivos, o más bien socráticos, no ya sólo sobre la inteligencia, sino también sobre el sentimiento y sobre la conciencia y la voluntad de los educandos. El educador, según este método, no debe perder de vista el alcance que por este medio pueden tener las intuiciones sensibles u objetivas, a fin de no restringir el papel del método intuitivo, como generalmente se hace, limitándolo a las que sólo se dirigen a la inteligencia. Debe aprovecharse la intuición no sólo como un medio de desenvolver y enriquecer esa facultad, sino como instrumento eminentemente educador en el sentido más lato de la palabra.

Así, pues, paralelamente a las intuiciones sensibles e intelectuales deben suministrarse al niño intuiciones estéticas y morales. Es menester que mediante la intuición se pongan en ejercicio todas las facultades del niño (1).

Limitándose a la inteligencia, es el sentido de Frœbel que la enseñanza intuitiva no debe contentarse con hacer ver al educando los objetos, sino que es preciso que se le hagan palpar, manejar, y en cuanto sea posible, que los conozca también por el sonido; así la idea que de ellos adquiera será más completa, mayores las comparaciones que podrá hacer y más sólidos y abundantes los conocimientos con que enriquezca su inteligencia. Y al dar esa importancia que queda indicada al sentido del tacto, se parte del hecho de que la necesidad de conocer lleva al niño a examinarlo y a palparlo todo, y que en esa edad, más bien que de lo que *vemos*, nos damos cuenta de lo que *tocamos*, y mejor aún de lo que *hacemos*. Por esto los ejercicios de intuición parten siempre, en el método que nos ocupa, de objetos que se ponen en manos de los niños y con los cuales puedan éstos realizar alguna obra, ejecutar un trabajo.

VIII

Caracteriza igualmente al método de Frœbel el feliz y estrecho consorcio en que en él aparecen unidas la *educación en familia* o *maternal* y la *educación pública* o *en común*, cuyas dos clases de educación se aprovechan en dicho método como elementos de gran importancia y que se prestan a muy interesantes aplicaciones.

---

(1) Debe mirarse muy especialmente a la *intuición moral*, que es el conocimiento de los deberes, y considerar que el deber no resulta sólo de teorías, sino también, y sobre todo, de hechos, pues las lecciones morales de los libros producen tan poco efecto como las exhortaciones abstractas, e inmensamente menos que el ejemplo. Síguese de aquí la necesidad de suministrar al niño impresiones que, así como las intuiciones intelectuales van a la inteligencia y ponen en acción sus facultades, lleguen a la conciencia y aviven y pongan en ejercicio los buenos sentimientos: la actividad en ejercicio, los juegos, sirven para suministrar estas clases de impresiones.

Reconociendo, como Pestalozzi, la importancia de la educación de la familia, que es la más adecuada para el niño de la edad de los que asisten a las escuelas de párvulos, Frœbel la toma como base de su método, que es verdaderamente *maternal;* pero teniendo en cuenta al propio tiempo, aparte de otros motivos, que la educación en común es uno de los medios principales de que puede disponerse para habituar al niño a la vida social y para afirmar en él la conciencia del individuo, infundiéndole a la vez el sentimiento de sus deberes hacia la comunidad, ha armonizado en su método de los *Jardines de la Infancia* ambas clases de educación, de modo que la segunda, lejos de anular o contrariar a la primera, la continúe y complete, y en ciertos casos la supla, quedando ella para llenar el vacío que en la vida de familia existe, aunque haya varios niños reunidos, por lo que respecta a la *comunidad de vida del educando con sus semejantes.*

Ya veremos, al desenvolver el método por que se rigen dichas escuelas, el gran partido que en éstas se saca de la educación en común para el desenvolvimiento moral de los niños, sin que por ello pierda la dirección de éstos el carácter de maternal que debe tener; pues como dice la baronesa de Marenholtz, que tan bien ha desentrañado y comprendido el método de Frœbel, «*la vida de la familia permanece en los* Jardines, *siendo el punto de partida de la educación;* pero se le agrega en ellos la *vida en común,* con lo que al mismo tiempo que se le da un medio poderoso de moralización, se satisface una de las necesidades más urgentes de la época actual: la preparación para la asociación, la iniciación en la vida social y en los círculos de actividad que incesantemente se ensanchan».

Teniendo, pues, como tiene todo el método, esa *fisonomía de método maternal* que tanto le distingue, y en la que se funda principalmente su carácter de *educación por el afecto* a que nos hemos referido en el capítulo I al tratar de la quinta de las leyes pedagógicas, resulta de ese feliz consorcio entre la educación de la familia y la educación en común, muy superior la del *Jardín de niños,* en cuanto que en la de la familia no se dan los elementos con que ésta cuenta para el desenvolvimiento moral, en lo tocante a los móviles de la tendencia social.

IX

Otro de los elementos que entran en el método de Frœbel como parte esencial es la *Naturaleza,* hacia la que los niños sienten desde su más tierna infancia una inclinación irresistible. Todo lo que sea mucha luz y mucho aire, horizontes dilatados, espacios donde correr, y árboles, y flores, y pájaros, los cautiva grandemente y los atrae como el imán al acero. No parece sino que les revela ya el instinto los beneficios que dispensa la madre Naturaleza, y que anhelan echarse en sus brazos en busca de los medios de existencia que todos le debemos, y que son tan indispensables para vivir como los alimentos que nos proporcionan nuestras madres. Los niños tienen, pues, el *instinto de la Naturaleza,* y a él atiende Frœbel en su método, considerándolo como lo que es, como una de las principales manifestaciones de la niñez.

Educar a los niños, siempre que el tiempo lo permita, al aire libre, en los jardines, a los templados rayos del sol, respirando un aire saludable, contemplando el espectáculo del cielo y la tierra, en una palabra, en medio de la vitalidad de la Naturaleza, y no en salas sin ventilación e insalubres,

donde falte aire para sus pulmones y espacio para sus movimientos, produce siempre efectos saludables, así por lo que toca a la educación física como por lo que atañe a la del alma, la cual parece como que se dilata y vivifica al contacto, por todos conceptos beneficioso, con la Naturaleza. Enseñando al niño a amar a ésta, fácilmente puede llevársele a descubrir y admirar al Creador de ella.

Es menester, por lo tanto, hacer que el niño reciba de la Naturaleza sus primeras impresiones; que en cuanto sea posible se realice su educación en el campo o en un jardín, entre plantas y flores, donde a la vez que su cuerpo se desarrolle y fortifique, se desenvuelva, purifique y eleve su alma, que por este medio, es decir, mediante la contemplación de las obras del Supremo Artista, aprenderá mejor a conocer y amar al Autor de ellas; pues las impresiones de la Naturaleza universal, a la vez que ensanchan el corazón, revelan la existencia de un Creador común.

Conviene, al efecto, hacer de modo que el niño halle agradable la Naturaleza y aprenda a estimarla, a cuyo fin no basta que se le presente el espectáculo que puede ofrecérsele en un jardín en el que sólo haya plantas y flores; a éstas debe agregarse algunos animales de los que sean más conocidos al niño y que más le entretengan y halaguen, así como los medios de que por sí propio cuide y cultive la tierra y obtenga de ella algún fruto; esto último con tanta más razón cuanto que, con el de la Naturaleza, muestran los niños el *instinto de la agricultura* (1), en su afán de cavar la tierra, sembrar, cuidar flores, etc. Debe también procurarse, en cuanto lo consienta la edad del niño, que éste dé algunos paseos por el campo, pues por los motivos indicados los paseos son un medio favorable para la educación en general, y particularmente para el desarrollo de la inteligencia, por cuanto que es indudable que son siempre un gran elemento de instrucción, máxime si se dirigen intencionalmente con este objeto; pues como el mismo Frœbel dice, la vida en medio de la Naturaleza es un encadenamiento de escenas instructivas.

---

(1) En nuestro tratadito de *Educación intuitiva y lecciones de cosas,* hemos dicho a este propósito:

«Con la inclinación hacia la Naturaleza, se revela en los niños lo que algunos han llamado el *instinto de la agricultura.*

»Este instinto que en ciertas clases sociales no se deja germinar, lo revelan los niños entregándose, como es común que lo hagan, a la tarea de cavar en la tierra, de trazar jardines, de sembrar semillas y de plantar ramas de árboles y de flores.

»Convengamos en que semejante inclinación es natural y de todo punto legítima, por más que sea mirada con prevención por la generalidad de los padres, que ponen particular empeño en contrariarla. Y decimos que es natural y legítima esta inclinación hacia la agricultura, porque representa uno de los primeros instintos que se despiertan en la raza humana, así como una de las primeras necesidades del hombre de todos los tiempos.

»El hombre primitivo empezó por cultivar instintivamente la tierra para satisfacer sus más perentorias necesidades, y el cultivo de la tierra ha continuado y continúa siendo una necesidad del hombre civilizado.

»El niño hace, pues, en sus juegos lo mismo que ha hecho en su infancia la Humanidad: revelar un instinto que, manifestación inconsciente de la vida primitiva, responde a una necesidad, tiene propia finalidad.

»Y es que, como con razón ha afirmado Frœbel, la libre actividad del niño refleja los instintos que en el decurso de los siglos han conducido a nuestra especie al grado de civilización de que en la actualidad goza.

»La inclinación del niño por la agricultura es, pues, un instinto natural y legítimo, por lo que, en vez de contrariarse, debería favorecerse, máxime cuando no deja de tener su lado útil y práctico, si se considera que la industria roba cada día más brazos a la agricultura, y que ésta representa un elemento esencial e indispensable para la existencia del hombre y la marcha de la civilización.»

Inspirándose Frœbel en la doctrina que dejamos apuntada, y que extensa y reiteradamente expone y desenvuelve, da una gran importancia a la iniciación del hombre en el conocimiento y estudio de la Naturaleza, y a la idea de que bajo el benéfico influjo de ésta se realice la educación del niño. Y si bien es verdad que refiere este influjo, como ya ha podido observarse por lo dicho, a todas las esferas de la educación, conviene notar que lo hace muy especialmente, y con señalada insistencia, por lo que se refiere al desarrollo del sentimiento religioso, al conocimiento de Dios; «porque—dice—el espíritu de Dios está en la Naturaleza, como el espíritu del artista, el espíritu humano está en las obras humanas; y del mismo modo que la vida de la obra de arte es según el espíritu y el ser de su autor, así la vida de la Naturaleza, creada por Dios, es según el espíritu de Dios»; de donde concluye que la Naturaleza es la revelación eterna del Creador, y que por ella debe el niño aprender a admirar la grandeza de Dios, a reconocer en todo las señales de la eterna bondad, de la sabiduría infinita del Todopoderoso. «Dejaos instruir—dice – por la Naturaleza, que es vuestra madre, y por vuestro padre, que es el espíritu de Dios» (1).

Mas volvemos a decir que el influjo de la Naturaleza se deja sentir en todas las esferas de la educación, y que a todas lo refiere Frœbel, que dice que la vida en la campiña, el contacto con la Naturaleza, desenvuelve, fortifica, realza y ennoblece todo nuestro ser. Como cultura a la vez del cuerpo y del espíritu, como medio de educación física, intelectual, estética y moral la toma Frœbel al aconsejar la educación del párvulo en el campo o en el jardín, y los pequeños viajes y largos paseos para los niños, ya verdaderos escolares (2). Y no debe olvidarse que los jardines, aun sin sacar de ellos todo el partido indicado por Frœbel, son muy importantes para la educación del cuerpo y del alma, en cuanto tienden a inclinar al hombre a la contemplación de la Naturaleza, y le proporcionan un medio apropiado de desarrollarse y fortificar su organismo.

X

A los caracteres que quedan señalados hay que añadir otro por que se distingue sobremanera el método de Frœbel, acentuando su sentido educativo y su originalidad: nos referimos a lo que mediante él se atiende a la educación estética (no sólo a la de los sentimientos en general, sino particularmente a la del sentimiento de lo bello) y por ella a la cultura artística y aun a cierta iniciación técnica o profesional.

En efecto, toda la cultura que reciben los niños en los *Kindergarten* se

(1) Conviene recordar aquí lo que decimos en las primeras páginas del capítulo I, acerca de la manera de considerar Frœbel la Naturaleza, respecto de la cual se olvida de que hay un método, sin cuyo empleo la observación de ella no puede ser completa ni pasar de meras idealidades. Esto no obstante, y dejando a un lado cuestiones que ahora no nos importan, no puede negarse que desde el punto de vista de los sentimientos religiosos, tienen una gran importancia y una gran aplicación las doctrinas de Frœbel, cuando considera la Naturaleza como el principal medio de despertar en los niños sus sentimientos, en cuanto que, como dice, las obras visibles del Creador solamente pueden en un principio hablar de Dios a los niños en el lenguaje que ellos pueden comprender.

(2) Aquí están ya indicados los *paseos escolares* o las *excursiones instructivas*, tan en boga actualmente y que tan buenos servicios están llamados a prestar en la educación de la niñez.

halla intencionalmente dispuesta para favorecer la educación estética, la cultura del sentimiento de lo bello, con cuyo objeto se procuran constantemente a los escolares impresiones agradables que les inicien en el mundo de la belleza: a este fin responde hasta el material de trabajo que se pone en manos de los párvulos, y por de contado cuanto más arriba decimos, que Frœbel aconseja que se haga para llevar a los niños a la contemplación y al conocimiento de la Naturaleza, que es fuente inagotable de puros deleites, manantial perenne de belleza.

Igual sentido y la misma finalidad tienen los ejercicios que en los *Kindergarten* se practican con ocasión de los juegos y los trabajos manuales, verdaderas creaciones debidas al genio de Frœbel, que mediante ellos ha dado la base para una adecuada y fecunda iniciación artística y aun profesional o técnica de los escolares. Como más adelante habrá de verse, dichos ejercicios, por los que los niños se ocupan de continuo en combinar colores y formas y hasta en crear éstas, a la vez que adiestran la vista y la mano, son muy apropiados para cultivar el gusto estético, infundir el sentido de la simetría, la armonía y las proporciones, y dar a los escolares cierta enseñanza (teórico-práctica) no meramente artística, sino técnica; todo lo cual, al servirles para desenvolver en ellos el sentimiento de lo bello, puede serles de gran utilidad para sus aplicaciones prácticas a la vida.

Hay, pues, que reconocer en Frœbel el mérito de haber sido el primero en atender, por procedimientos cuya originalidad y eficacia no pueden negarse, a la educación estética y a la cultura artística de la niñez. En este concepto su método, que bien puede decirse que lo es en mucho *de educación por y para el Arte,* entraña gran novedad, conjuntamente con un alto sentido pedagógico, no sólo por lo que la cultura estética y la enseñanza artística tienen de importante, sino también por lo que con ellas se contribuye a que sea un hecho la educación integral o completa de la niñez.

XI

Partiendo, pues, de las leyes pedagógicas oportunamente mencionadas, y fundándose en la relativa al conocimiento de la naturaleza infantil, son caracteres y elementos capitales del método de educación que exponemos: la actividad del niño excitada constantemente *(método activo)* y tomada en general y manifestada en los juegos y en la tendencia al trabajo; la regularización de esa misma actividad por los propios esfuerzos del educando y por la ley del trabajo; la instrucción natural como punto de partida de toda otra instrucción; los procedimientos intuitivos; la educación maternal y en común asociadas en estrecho y fecundo maridaje; el mayor contacto posible del niño con la Naturaleza, y el favorecer la cultura estética y artística.

Tales son, en suma, las bases y los caracteres fundamentales del citado método, el cual, tal como aquí lo indicamos, no lo circunscribe Frœbel a determinada edad o período de la vida del niño, sino que lo aconseja, en la conveniente gradación, para los tres períodos en que divide, según ya hemos visto (capítulo I, párrafo V), el desenvolvimiento del hombre mediante la educación; y aun para los grados siguientes, sobre todo para el que comprende la pubertad o juventud propiamente dicha, cabe aplicarlo

(y en efecto se aplica hoy con bastante éxito) según su sentido (véase lo dicho en el capítulo I, párrafo VI). Así es que, con arreglo a éste, para el escolar de segunda enseñanza debe emplearse la forma de educación, y muy especialmente de instrucción, propuesta para el que asiste a la escuela de primeras letras, siguiendo siempre la conveniente y obligada gradación exigida por la edad y las condiciones de los educandos; pero en su sentido, en sus formas generales, en sus tendencias y en sus aspiraciones, el método es siempre el mismo; debe ser siempre uno en su esencia y molde general, aunque vario en la forma de sus procedimientos, los cuales deben también ser siempre los mismos en su naturaleza, como que parten en todos los grados de unos mismos principios, se fundan en unas mismas leyes y se encaminan a los mismos fines.

Lo que desde luego conviene tener en cuenta es que el método general de educación de Frœbel comprende el período de la escuela elemental y superior, pues aunque a este período no estuviese consagrada la obra que lleva por título *La educación del hombre*, nos lo daría a entender el sentido todo de dicho método, y la manera como están expuestos los principios pedagógicos en que se funda, así como la índole de sus procedimientos, que tanta aplicación pueden tener en las escuelas primarias, sobre todo si en éstas se diera, como debía ser, más importancia a la educación verdaderamente dicha, que por lo general, y con un lamentable sentido, se descuida en beneficio de una de sus partes: la *instrucción*.

Y sea de ello lo que quiera, lo que puede afirmarse es que el espíritu del método de Frœbel se va introduciendo en toda la educación, siendo a modo del *spíritus intus* de la gran revolución pedagógica que a la hora presente se está llevando a cabo en todos los países cultos.

PARTE SEGUNDA

LOS JARDINES DE LA INFANCIA

CAPÍTULO PRELIMINAR

IDEA GENERAL DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA

I. Origen, objeto y carácter de esta institución.—II. Significación que tiene el nombre de *Jardines de la Infancia* con que Frœbel designó sus escuelas de párvulos.—III. Descripción del edificio propio de una de estas escuelas: la escuela, los patios y el jardín propiamente dicho.—IV. Indicaciones sumarias acerca de los ejercicios que se practican en los *Jardines de la Infancia*.—V. Breves notas respecto del material, clasificándolo.—VI. Resumen, indicando el plan de esta Parte segunda del presente libro.

I

A la necesidad de que la educación debe comenzarse desde la infancia, y al hecho de que los padres no bastan, en general, por sí solos para realizar esta educación con todas las condiciones que exige el desenvolvimiento integral y armónico del niño, se debe la creación de las escuelas de párvulos, y en lo tanto de los *Jardines de la Infancia*, cuyo origen histórico hemos señalado en la Introducción de este MANUAL, y determinamos, en relación con los demás institutos consagrados a la educación de los párvulos, en la Parte tercera del mismo.

Penetrado Frœbel de las verdades que acabamos de apuntar, e inspirándose en su ardiente celo por la educación de los niños, en la que con razón fundaba la regeneración del género humano, imaginó el sistema de educación *anteprimaria* que lleva su nombre y creó la institucion de los *Jardines de la Infancia*, que corresponde a la idea ya indicada en el capítulo precedente (párrafo VIII), de que el niño no debe abandonarse exclusivamente a la vida de familia para los efectos de su educación, y que fuera de esa vida y en concurrencia con ella, hay algo que hacer respecto de la dirección de nuestros primeros pasos en el mundo.

Estas indicaciones bastan para revelar el pensamiento que ha dado origen a los *Jardines de la Infancia*: la necesidad de que la educación se comience integral, armónica y gradualmente desde los primeros años de la vida, sobre lo cual ya hemos expuesto las oportunas indicaciones en la Parte primera de este MANUAL (capítulo I, párrafos V y VII), juntamente con esa otra necesidad que más arriba dejamos apuntada, de prestar alguna ayuda exterior a la educación del hogar, de completarla, y aun de suplirla en caso de necesidad, son los motivos capitales que Frœbel tuvo en cuenta para fundar los institutos a que nos referimos, «los que, perfectamente organizados—dijo la baronesa de Marenholtz en el Congreso de Beneficencia de Francfort (sesión de 1857)—, serán los verdaderos regeneradores del pueblo, al que pondrán en estado de llenar cumplidamente su misión, haciendo germinar en la *conciencia del individuo* el sentimiento de los *deberes que tiene para con la Humanidad*».

En cuanto al objeto de los *Jardines de la Infancia*, nada más a propósito para determinarlo que las palabras con que lo ha hecho el Gobierno belga al dar instrucciones para su planteamiento. Dícese en el documento a que aludimos que dichos institutos son útiles en todas partes como complemento de la educación materna, siendo un precioso beneficio para los niños de la clase obrera, que raramente encuentran en el hogar doméstico los cuidados que necesita el desenvolvimiento regular de sus fuerzas y de sus facultades. «El *Jardín de niños* — añade — no es una escuela en el sentido ordinario de la palabra, pues la maestra se ocupa en él poco de la instrucción propiamente dicha, sino que, a ejemplo de una madre inteligente y entusiasta de su misión, trabaja con ardor por realizar la primera educación de su familia adoptiva.» «Tiene por objeto el *Jardín de la Infancia* — se dice más adelante en el documento en cuestión — desarrollar las fuerzas físicas de los niños y contribuir a asegurar a éstos una buena salud; dar, por el ejercicio de los sentidos, un primer desenvolvimiento a la facultad de percepción y al espíritu de observación, favoreciendo el instinto de imitación y el despuntar de las facultades inventivas; enseñar a los niños, en los límites de lo posible, a expresar claramente sus observaciones y sus juicios; habituarles a la limpieza, al orden y a la urbanidad; inspirarles el gusto de lo bello; formarlos para la obediencia, la veracidad y la actividad, y, en fin, tratar por cima de todo de hacerlos buenos, amables y generosos.»

Después de esto, y al intento de poner más en claro el carácter de las escuelas frœbelianas, se dice en el documento a que nos referimos: «El método que debe emplearse (en los *Jardines de niños*) está basado en las leyes naturales que presiden al desenvolvimiento físico, intelectual y moral del niño. En sus grandes principios, como en sus aplicaciones fundamentales, este método, que es el que ha creado el genio de Frœbel, comprende una serie graduada de juegos, de ejercicios, de conversaciones familiares, de cantos, de ocupaciones manuales, etc., cuya feliz armonía pone en actividad todas las fuerzas, todas las facultades. Para obtener esto en la obra de la educación materna, es preciso que la maestra, elevándose hasta el espíritu de Frœbel, se apegue mucho más a los principios pedagógicos que al estudio de detalles de un Manual; que rechace los procedimientos puramente mecánicos y las fórmulas que deben aprenderse de memoria; que sepa variar las conversaciones, imaginar nuevos ejercicios y llevar a los niños a inventar, a crear; que se esfuerce por adquirir el lenguaje afectuoso y persuasivo de las madres; que cifre, en fin, toda su satisfacción en verse rodeada de niños radiantes de placer y de bienestar» (1).

(1) Circular dirigida en 15 de septiembre de 1880 a los gobernadores por el ministro de Instrucción pública de Bélgica (P. Van Humbeeck), remitiéndoles los programas de los ejercicios y las ocupaciones para los *Jardines de niños*, dándoles instrucciones para la aplicación de los mismos y recomendándoles dichas escuelas, prescritas por la ley de 1.º de julio de 1879. (*Monitor Belga* del 17 de dicho mes.) — Insistiendo sobre el consejo que en la última parte del pasaje transcrito se da a las maestras, dice un expositor del método frœbeliano: «Frœbel ha dejado un ejemplo que seguir y no un credo que repetir y unos procedimientos que imitar servilmente. Así, han pensado sus discípulos que la mejor manera de continuar la obra del maestro es inspirarse en su espíritu, mirando enteramente a perfeccionar su método. El ideal del Jardín de niños no está en el pasado, sino en el porvenir, y para lograrlo es preciso no copiar dócilmente un modelo, lo que conduciría a la rutina y paralizaría el espíritu de iniciativa, sino trabajar por realizar de un modo cada vez más perfecto la idea fecunda de que Frœbel ha hecho la base de su sistema de educación. Como ha dicho Wichar Lange con ocasión del centenario de Frœbel, «sólo están trazados los grandes rasgos; la Pedagogía tiene el deber de edificar sobre ellos».

Veamos lo que sobre este particular dice el mismo Frœbel: «Yo quiero — escribe — que el *Kindergarten* (Jardín de niños) sea una institución apropiada a la primera edad, que desenvolviendo completa y armónicamente las fuerzas físicas e intelectuales del niño, sirva de base a toda la instrucción de los años siguientes.» En consecuencia de esto, los *Jardines de la Infancia* no tienen por objeto, como algunas escuelas de párvulos, custodiar los niños, ni son, como otras, una especie de pequeña clase elemental, sino que constituyen una institución realmente pedagógica, donde con la ayuda de juegos y conversaciones maternales, así como de ocupaciones en relación con las fuerzas y aptitudes de la primera edad, y fundadas en las necesidades y en las manifestaciones de la naturaleza infantil, se prepara a los niños para la práctica de la vida entera y para la cultura que ulteriormente han de recibir. En los *Jardines de la Infancia* se atiende a todas las actividades del niño, pues quiere Frœbel que «todo lo que debe contribuir al desenvolvimiento del hombre se refiera a la cultura de sus primeras necesidades de actividad y salga de las primeras ocupaciones que en esos institutos se le ofrecen».

II

Determinaremos más el carácter de los *Jardines de la Infancia* diciendo lo que Frœbel ha querido significar al bautizar con este nombre sus escuelas de párvulos.

En primer término hay que tener presente que el jardín entra por mucho en esas escuelas, en las que representa uno de los principales medios de educación, y a las que verdaderamente da carácter, no sólo por la índole de los ejercicios que en él practican los niños y por la clase de conocimientos que en el mismo pueden adquirir, según veremos más adelante (véase la Sección tercera de esta Parte segunda), sino también por el sentido elevado y la profunda significación que tienen, respondiendo a los principios que dejamos expuestos en la Parte primera (capítulo III, párrafo IX) al tratar de la Naturaleza como elemento de educación.

Pero veamos lo que dice el mismo Frœbel: «Yo no doy a estos institutos el nombre que se ha dado hasta aquí a establecimientos análogos — el de escuelas de la primera infancia —, porque no deben ser una escuela, porque los niños no están disciplinados en ellos a la manera que lo están en la escuela.» El nombre a que aludimos lo puso Frœbel a su escuela de Blankenburgo después de haber pensado mucho sobre el particular, y cuando se le ocurrió (yendo en compañía de dos de sus colaboradores), exclamó lleno de gozo: «*¡Eureka!* Mi establecimiento se llamará *Jardín de niños.*»

Frœbel considera a los niños como plantas humanas que necesitan para desarrollarse de un medio apropiado en que vivir, que es la escuela de que tratamos, y cuidados especiales parecidos a los que el jardinero presta a las plantas que cultiva, en cuanto que la cultura o la educación de los niños guarda gran analogía con el cultivo de los vegetales. Siendo el objeto de la educación cuidar, cultivar las facultades de nuestro ser, para que se desenvuelvan según las exigencias de su naturaleza y den sus frutos, nada más apropiado a los lugares en que esto se verifica que el nombre gracioso y discreto a la vez de *Jardines de la Infancia* con que

Frœbel bautizó a sus escuelas de párvulos, nombre que se halla justificado por la manera como considera al niño, al cual compara constantemente, según ya se ha dicho, con las plantas; pues así como las flores y los frutos que éstas producen provienen de un germen desarrollado muy principalmente a costa de los trabajos del cultivador, del propio modo las facultades humanas provienen de un germen que se desenvuelve merced en gran parte a los cuidados de los educadores. En cuanto al modo de considerar Frœbel al niño en relación con su cultura, sirva de ejemplo el siguiente pasaje, tomado de la introducción de su libro *La educación del hombre*:

«Vosotros— dice — que recorréis los jardines, los campos, las praderas y los bosques, ¿por qué no abrís los ojos de vuestra inteligencia? ¿Por qué no escucháis lo que os dice y os enseña la Naturaleza en su mudo lenguaje? Esas plantas que desdeñáis y que llamáis mala hierba, han crecido comprimidas, ahogadas, dejando apenas adivinar lo que hubieran podido llegar a ser. Si os hubiera sido dado encontrarlas dilatándose y extendiéndose en un espacio libre, cultivadas en un campo, en un cuadro elevado de un jardín, las habríais visto ostentar a vuestra vista una naturaleza rica y exuberante, una abundancia de vida esparcida por todas sus partes.

»Así sucede respecto de los niños que tenéis comprimidos, encerrándolos en condiciones que están en oposición evidente con su naturaleza, y que languidecen hoy en torno vuestro, abrumados de enfermedades morales o físicas, mientras que también hubieran podido llegar a ser seres completamente desenvueltos y a dilatarse en el jardín de la vida.»

III

Conocido el origen, el objeto y el carácter de los *Jardines de la Infancia* y la razón de este nombre, procede dar una idea de los locales que requieren.

En un *Jardín de niños* hay que considerar tres partes principales, que son: la *escuela*, los *patios* y el *jardín* propiamente dicho.

La escuela.

Lo principal en esta parte de un *Jardín de la Infancia* lo constituyen las *salas de trabajo* o *de labor*, que son aquellas en que los niños verifican ciertos ejercicios denominados *juegos* y *trabajos manuales*, y reciben determinadas enseñanzas sentados en bancos alrededor de unas mesas especiales. Corresponden estas salas a las llamadas clases en las demás escuelas, sobre todo en las comunes de párvulos, diferenciándose de las de éstas en que no tienen gradería ni plataforma para el profesor. Estas salas son dos o cuatro, según el número de alumnos y las divisiones que se establezcan: sería conveniente que en cada sala no se reuniesen más de veinticinco niños; pero como esto requiere mayores gastos, no sólo por lo que al terreno y a la edificación concierne, sino también relativamente al personal de maestros, no siempre podrá ser, con lo que, por lo común, no pasará de dos el número de las salas de trabajo; pero nunca debiera haber menos de una para cada cincuenta niños.

Además de estas piezas, debe haber, en la parte que hemos llamado escuela, una especie de *gabinete* o *sala de recreo*, para que los alumnos de todas las divisiones practiquen ciertos ejercicios en común, así como los lugares necesarios para que los niños depositen sus gorras, vestidos y meriendas, y para el conserje; se necesita además un comedor y lavabos a propósito, los cuales nunca deben faltar en un establecimiento de esta clase.

Todas estas piezas han de estar situadas en la planta baja y construídas de manera que no sean húmedas; todas han de ser tan espaciosas como sea posible, y deben reunir las condiciones higiénicas de ventilación, luz, aseo, etc., que tanto se recomiendan y tan indispensables son en estos casos. Conviene mucho, y aun es preciso, que las salas de labor den al patio y tengan comunicación directa con él: si desde las mismas salas pudiesen los niños, no sólo contemplar el patio, sino disfrutar de la vista del jardín y recibir sus brisas, sería por todo extremo conveniente.

Los patios.

Deben ser dos: uno *común* o *descubierto*, y otro *cubierto*. Tienen por objeto que los niños salten y corran en ellos libremente y verifiquen los ejercicios y juegos gimnásticos. En el centro del *patio descubierto* debe haber una especie de glorieta adornada de plantas a manera de jardín, u otra cosa que la substituya, alrededor de la cual formarán los niños los círculos que los juegos gimnásticos requieren; en medio de esta glorieta podría haber una fuente con surtidor y peces, pero colocada de modo que no hubiese peligro para los niños, a cuyo efecto convendría rodear la glorieta de una baranda, enrejado, etc. Este patio de que tratamos, que será espacioso en lo posible, deberá estar enarenado y rodeado de árboles, a cuya sombra puedan los niños realizar sus juegos, cuando así convenga. Sirve también este patio para que en los días de buena temperatura verifiquen en él los niños algunos de los juegos y trabajos manuales, sacándose, al efecto, de las salas de labor los bancos y mesas que oportunamente indicamos; esta es una de las razones por que hemos dicho que es necesario que dichas salas tengan comunicación directa con el patio, acerca del cual creemos ocioso decir nada sobre lo conveniente que es darle un aspecto tan risueño como se pueda, pues no debe olvidarse que se trata de niños pequeñuelos, y que hay que hacerles atractivo y encantador cuanto les rodee.

El *patio cubierto* o *cobertizo* tiene por objeto substituir al anterior en los días de mal tiempo, sobre todo para los juegos libres y los ejercicios gimnásticos, por lo cual debe también estar enarenado y ser algo espacioso, a manera de *gimnasio*.

El jardín.

Es indudable que esta parte es la que más carácter da a la escuela de Frœbel. Se divide en *jardines particulares* y *jardín común* o *general*.

Los primeros consisten en pedazos de tierra (*parterres*) de un metro cuadrado y de figura rectangular, por ejemplo: habrá tantos como niños

asistan a la escuela y hayan pasado de la clase o sección inferior a las siguientes, de modo que cada uno de éstos ha de tener uno de esos *parterres*.

El *jardín común* es el que sirve para la práctica de todos los alumnos, debiendo ser cuidado y cultivado por todos ellos a la vez: debe estar situado de manera que cerque a los *jardines particulares* y tener, siempre que sea posible, una extensión igual a la de todos éstos juntos. Esta parte del jardín substituye al pequeño campo de ejercicios agrícolas que suele haber en ciertas escuelas, así de párvulos como elementales y superiores, de otros países.

Contiguo al jardin, o lo más próximo posible, debe haber un lugar a propósito para guardar los aperos e instrumentos de labor que los niños usen, y dentro del mismo jardín algunas jaulas y peceras para contener aquellos animalejos que se pueda y que convenga que los niños tengan a la vista para que a su manera los estudien; no habría inconveniente, si otra cosa no pudiera ser, que estas jaulas estuviesen en el patio, sobre todo si éste lindaba con el jardín, como sería muy oportuno. También convendría que hubiese en el jardín alguna estufa, con la que podría suplirse la falta de jardines particulares, y que en todo caso sería muy útil.

IV

Para que se comprenda mejor el carácter de los *Jardines de la Infancia*, haremos aquí algunas indicaciones sumarias acerca de los ejercicios que en ellos practican los niños.

Los primeros que se presentan a nuestra consideración son los que se realizan mediante *juegos* y *trabajos manuales*, es decir, en las salas de labor y sobre las mesas destinadas para ellos.

Los *juegos manuales* tienden, entre otras cosas, a hacer que el niño pueda por sí dar forma y cuerpo a sus concepciones, construyendo y organizando según su idea, así como a suministrarle los primeros elementos del conocimiento universal. Al efecto, se entregan al niño materiales preparados convenientemente, y tan sencillos como adecuados, con los cuales construye y transforma, siempre jugando. Mediante estos ejercicios, y con el material indicado, el niño se entretiene en representar multitud de formas variadas, ya de objetos usuales, ora artísticos o bien matemáticos, que, a la vez que le entretienen agradablemente, alimentando y desenvolviendo sus inclinaciones y aptitudes, sirven para iniciarle en las cualidades de las cosas, para hacerle discernir la forma, el color, la posición, el tamaño, el número, etc., de los objetos. Realiza el niño los juegos a que nos referimos con el auxilio de juguetes que representan cuerpos sólidos de los más simples, figuras planas, líneas, puntos, y últimamente objetos que sirven para modelar en arcilla u otras substancias.

Paralelamente a estos juegos, realizan los niños otros ejercicios denominados *trabajos* u *ocupaciones manuales*, y que consisten en tejer con tiras estrechas de papel de diferentes colores, en entrelazar con las mismas tiras, en picar, recortar y plegar papel, y, en fin, en dibujar, de modo que, a la vez que los educandos adiestren la mano, ejerciten la paciencia, eduquen los sentidos y se preparen para el trabajo, inventen formas y produz-

can algunos objetos, como dibujos artísticos, estuches, carteras, etc. (1).

En el jardín que las escuelas que nos ocupan deben tener, según ya hemos dicho, verifican los niños ejercicios, así teóricos como prácticos, de *Jardinería* y *Agricultura*, a la vez que reciben nociones de interés, tanto de Historia Natural como de Geografía y otras materias no menos necesarias.

Aspirando el método de los *Jardines de la Infancia* a suministrar al niño una educación integral, dicho se está que no ha de olvidarse en él la parte física, y por lo tanto los *ejercicios gimnásticos*. Tienen éstos, en efecto, una gran importancia en dichas escuelas, en las que se atiende con cuidado al desenvolvimiento de todos los órganos del cuerpo en particular y de éste en general. Los juegos y trabajos manuales de que hemos hablado tienen ya el sentido de que sirvan como una especie de gimnástica de los dedos y las manos, por ejemplo; pero además, y por lo que se refiere al cuerpo totalmente considerado, realizan los niños en los patios de que queda hecha mención juegos, ya completamente libres, ora organizados, que, por más que no requieran aparatos, constituyen verdaderos ejercicios gimnásticos; esto sin tener en cuenta los ejercicios de Jardinería y Agricultura, que también tienen este carácter, puesto que al cabo constituyen un ejercicio físico.

Los ejercicios gimnásticos van siempre acompañados de *canto*, el cual se toma en el método que nos ocupa, no sólo como un elemento poderoso de cultura estética, moral y religiosa, sino como una especie de gimnástica que ayuda al desenvolvimiento de los órganos respiratorios y vocales. A esto se debe que en todos los ejercicios que tienen lugar en los *Jardines de la Infancia* intervenga el canto: se canta a la entrada y salida de la clase; para ritmar los juegos y las marchas, durante la distribución del material correspondiente a los juegos y las ocupaciones manuales, y con otros varios motivos.

Últimamente, los ejercicios a que dan lugar las llamadas *lecciones de cosas* o *de objetos* tienen también una gran aplicación en estas escuelas, en las cuales se aprovechan ya con algún sentido didáctico, sobre todo con los niños mayores, y sirven para darlas el carácter de *preparatorias* respecto de las elementales. En los juegos y las ocupaciones manuales y en los ejercicios que tienen lugar en el jardín propiamente dicho, debe acudirse siempre a las lecciones de cosas, y se acude, en efecto, en los *Jardines de la Infancia* bien organizados, no sólo para la educación del senti-

(1) Ya hemos visto en la Parte primera, y especialmente en el párrafo IV del capítulo III, la gran importancia y alta significación que Frœbel atribuye al trabajo manual; ello es uno de los caracteres por que más se distingue el método de educación de este gran pedagogo y sus escuelas para la infancia. Por esto se dice con razón que «el *Kindergarten* o Jardín de niños es la base del trabajo manual, que poco a poco se va introduciendo hoy día en las escuelas, y que Juan Comenio decía ya en el siglo XVII que debería formar parte importantísima del programa de primera enseñanza, *para ejercitar la mano como se ejercita la inteligencia* y hacer que sea instrumento de perfeccionamiento. Mientras la destreza de la mano no esté desarrollada al nivel de los conocimientos puramente teóricos, no habrá armonía ni unión completa entre las facultades del saber y de reflexionar, del poder y de ejecutar, y por eso Pestalozzi, el apóstol de la moderna Pedagogía, insistió más tarde en la necesidad de introducir el trabajo manual, unido a la instrucción, en las escuelas de párvulos. Estaba reservado, sin embargo, a Frœbel el llevar al terreno de la práctica las ideas de sus predecesores, y él fué quien realmente sentó sobre base sólida el edificio que habían comenzado a edificar Comenio, Locke, Rousseau y sobre todo Pestalozzi». (LA BARONESA DE MARENHOLTZ: *El niño y su naturaleza.)*

miento y de la voluntad, sino con fines eminentemente instructivos, sobre todo cuando deliberadamente se aspira a dar a la escuela el carácter de preparatoria a que acabamos de aludir.

V

Digamos ahora algo del material necesario en un *Jardín de la Infancia.*

De lo que acerca de los ejercicios acabamos de indicar, puede establecerse una distinción entre dicho material, que en tal concepto cabe dividirlo en dos clases: una comprensiva de los objetos que se ponen en manos de los niños para que jueguen y trabajen, por lo que lo denominamos *material móvil* o *manuable,* y otra de los útiles y enseres de enseñanza más o menos modificados y ampliados que se usan en las escuelas comunes de párvulos, al que llamamos *material fijo.*

El material móvil abraza desde los primeros cuerpos sólidos que se dan a los niños para sus juegos, hasta los cuadros y las tiras de papel que se les entregan para las ocupaciones manuales; desde las plegaderas, agujas de madera y modelos que se les dan para ejecutar estos trabajos, hasta el papel, lápices y pizarritas con que se ejercitan en el Dibujo, y los instrumentos para la práctica de la Jardinería y Agricultura.

Como de este material hemos de ocuparnos luego con detenimiento, nos limitamos a estas brevísimas indicaciones, pasando a tratar del que hemos denominado fijo, acerca del cual es necesario que aquí nos detengamos algo más.

Empezando por las salas de labor, nos fijaremos en las *mesas* en que los niños hayan de realizar los juegos y ocupaciones manuales. Estas mesas, que no deben ofrecer inclinación alguna, tendrán 60 centímetros de anchura, la menor altura posible y la longitud suficiente para que, sin estorbarse, puedan trabajar con holgura los niños que correspondan, según el número de plazas para que cada mesa esté dispuesta, número que no debe pasar de cuatro o cinco; sería conveniente para las explicaciones y la mejor vigilancia que los niños sólo se sentasen por un lado de las mesas, y que éstas estuviesen colocadas de modo que el profesor pudiera verlos a todos y a todos atender. Como en cada clase ha de haber pocos niños, es fácil lo que proponemos, y sólo serían menester cinco mesas, que, cualquiera que sea la colocación que se les dé, siempre ocuparán poco espacio. Los tableros de las mesas han de estar cuadriculados por medio de líneas de otro color, rojo, por ejemplo, cuidándose de que los cuadrados que resulten de este cuadriculado se ajusten a las dimensiones de las caras de los cubos y de las figuras planas que han de usar los niños, a fin de que sirvan como pauta para las construcciones que realicen.

Los *bancos,* como sus respaldos, serán poco elevados, en proporción a la edad de los niños, y no estarán fijos, a fin de que puedan trasladarse como las mesas; unos y otras deben ser de construcción ligera. Entre banco y banco, cuando estén colocados paralelamente y a ambos lados de las mesas, se dejará un espacio de 30 centímetros, para que la circulación pueda hacerse con facilidad y orden (1).

---

(1) Respecto de las condiciones de mesas y bancos, así como de las *mesas-pupitres* que también hay en algunos Jardines para la sección de niños mayores, téngase en cuenta lo que decimos en el capítulo III de la Sección sexta de esta Parte segunda, con ocasión de la Higiene en los Jardines de la Infancia.

En dichas salas debe haber *armarios* con puertas de cristales, para guardar los materiales de juegos y ocupaciones, las obras que realicen los niños y colecciones de objetos, ya naturales, ya en modelos para las lecciones de cosas y la enseñanza de artes y de industrias, de la Geografía, de la Historia Natural, de la Física y la Química recreativas, etc.; esto cuando la escuela carezca del gabinete indicado en el párrafo III, que es en el que con preferencia deben colocarse estos objetos, así como los cuadros relativos a la enseñanza intuitiva.

Para la enseñanza del Dibujo debe haber en las salas-clases, y a un lado de la mesa del profesor, desde la que éste dirigirá los ejercicios, practicándolos por sí mismo, un *encerado grande* pintado de negro y también cuadriculado, a la manera que las mesas ya mencionadas.

En el gabinete ya dicho habrá también un *órgano* o *armonio,* que en todo caso debe situarse de modo que se pueda utilizar para los juegos y ejercicios gimnásticos que tienen lugar en los patios.

VI

Si a lo expuesto hasta aquí en el presente capítulo se añade la necesidad, que surge en toda escuela, de una dirección y una marcha determinadas que completen su organización, resulta que en un *Jardín de la Infancia* hay que atender:

1.° A los juegos manuales.
2.° A los trabajos u ocupaciones manuales.
3.° A los ejercicios que se practican en el jardín propiamente dicho.
4.° A los juegos gimnásticos y a los ejercicios de Canto.
5.° A la enseñanza considerada como preparación de la que los niños han de recibir en otras escuelas; y
6.° A la organización general del *Jardín de niños* y a la índole y el sentido de todos los ejercicios que en el mismo deben practicarse.

De todos estos puntos trataremos por separado, consagrando a cada uno de ellos una Sección, que con este Capítulo preliminar integrarán la Parte segunda de esta obra.

SECCIÓN PRIMERA

DE LOS JUEGOS MANUALES

CAPÍTULO I

NOCIONES GENERALES

I. Idea general de los *juegos manuales* y del material con que se realizan: su fundamento y desarrollo en el pensamiento de Frœbel. — II. Series en que se dividen dichos juegos por razón de ese mismo material: ejercicios que mediante ellos pueden practicarse y marcha que en los mismos debe seguirse. — III. Sentido con que han de disponerse estos ejercicios y principales fines pedagógicos a que deben encaminarse. — IV. La inteligencia: funciones y operaciones del pensar; sumaria exposición del orden ontológico y del cronológico que deben distinguirse en el desenvolvimiento intelectual. — V. Conformidad del material y los ejercicios de los juegos manuales con la marcha que en su desenvolvimiento sigue la inteligencia infantil, indicando cómo en el método de Frœbel se ejercita el niño en la abstracción. — VI. La enseñanza en dichos juegos: fines que en ella deben distinguirse. — VII. Las *lecciones de cosas* y, en general, las conversaciones instructivas y de carácter educador con relación a los juegos manuales: fines a que dichas lecciones deben tender generalmente y condiciones que han de reunir.

I

Se comprenden bajo la denominación de *juegos manuales* las series de ejercicios que los niños practican en las mesas de las salas de labor, mediante una colección de *juguetes* que reciben el nombre genérico de *dones* y que están dispuestos de modo que en su manera de presentarse lo hacen en una progresión ascendente para llevar al niño desde la intuición material del objeto hasta la abstracción de él o la idea, siguiendo un orden rigurosamente matemático.

Al efecto, se empieza por entregar al niño para sus juegos o ejercicios la pelota y la esfera; se pasa luego sucesivamente al cilindro, al cubo, a las superficies y a las líneas, para concluir por el punto, que representa la abstracción del cuerpo matemático. «De este modo — dice la baronesa de Marenholtz — se hace conocer al niño el *desenvolvimiento de la materia*, desde su forma de manifestación más primitiva en la *cristalización*, desde los sólidos hasta las divisiones y combinaciones más sutiles, hasta la abstracción del cuerpo en la *línea* y el *punto*.» En esta progresión vese apli-

cada ya una de las leyes universales de la Naturaleza, que no desarrolla nada arbitrariamente, pues, como la misma señora añade, «la más pequeña hierbecita crece según leyes eternas, no escapándose nada a esta necesidad del orden divino en el orden material, y menos aún, ciertamente, en el orden espiritual».

Con dichos juguetes o dones, que, lejos de ser complicados y extraños, son sencillos y comunes, pues sólo a esta condición serán bien recibidos y comprendidos por los niños, se suministran a éstos, partiendo de lo que hemos llamado *instrucción natural*, y de una manera para ellos muy agradable y hasta llena de atractivo y encanto, los primeros elementos del conocimiento universal y la impresión de las cualidades de las cosas, haciéndoles que empiecen a discernir la forma, el color, el tono, el movimiento, la magnitud, el número y la materia, a la vez que construyan, combinen y transformen, ora imitando, ya inventando.

La progresión ascendente en que hemos dicho que se ofrecen a los niños los juguetes o dones, determina la clase y el orden de éstos, lo que a su vez establece las series de ejercicios en que los alumnos de los *Jardines de la Infancia* deben ocuparse a propósito de los juegos manuales.

Empieza, en efecto, por darse al niño *seis pelotas* (primer don) de diferentes colores; después de ellas, las tres formas normales, o sea el *cubo*, el *cilindro* y la *esfera* (segundo don); más tarde, y una después de otra, cuatro *cajas de Arquitectura* (dones tercero, cuarto, quinto y sexto), cada una de las cuales contiene un cubo dividido de diferente manera; luego las *superficies* (dones séptimo, octavo y noveno), que consisten en unas tablillas cuadradas y triangulares; a continuación los *intermedios* y las *líneas* (dones décimo, undécimo y duodécimo), representados los primeros por unos listones flexibles, que puedan entrelazarse unos con otros, y las segundas por unos palitos (líneas rectas) y unos anillos de alambre (líneas curvas), enteros unos, y otros divididos en mitades y cuartos; y últimamente el *punto* (don décimotercero), que se suele representar por cubitos de corcho, guisantes remojados o bolitas de alguna substancia blanda, a fin de que puedan clavarse en ella unos palitos y poder realizar con ambos elementos todo género de construcciones, pero especialmente la de los *sólidos estereométricos*, que se completan con los *juegos de modelado* (don décimocuarto), cuyo material lo constituyen sólidos regulares de madera, que los niños copian mediante una substancia preparada al efecto.

El fundamento de los ejercicios de que tratamos debe buscarse en lo que antes de ahora hemos dicho acerca de la manera que tenía Frœbel de considerar la Naturaleza y la importancia que atribuía al juego de los niños. Así es que, una vez penetrado de la necesidad de una educación especial para la primera infancia, necesidad que sintió de un modo más vivo en Burgdof, después que Krause le llamara la atención sobre los trabajos de Comenio, no dejó de pensar en los medios prácticos de satisfacer semejante necesidad. Y paseando un día vió varios niños que jugaban a la pelota, lo que fué para él como un rayo de luz, pues que le hizo pensar en lo que constituye uno de los aforismos de su doctrina pedagógica: *El juego es la primera manifestación de la actividad del niño.* Uniendo entonces la idea de la pelota a la ley de lo esférico, que ya se había determinado en su inteligencia como una ley universal y a la vez fundamental de toda educación, dió cuerpo a la concepción que acariciaba, y cuya manifestación material se halla representada por el material a que hemos dado el nombre de *dones*.

No dispuso éstos Frœbel en un principio por el orden en que los dejamos enumerados, ni todos los que hoy constituyen la parte material de sus procedimientos son los mismos en que entonces se fijara. Colocó, sí, el primero, y como la base de todos los demás, la *pelota*, que por su forma esférica consideraba como símbolo de la unidad, y debía ser el primer juguete para el niño. De la pelota debía pasar éste al *cubo*, primer símbolo de la variedad en la unidad, y después a la *muñeca*, símbolo de la vida. Partiendo de esto llegó Frœbel a una construcción mediante la que quiere llevar al niño a la concepción de las ideas más metafísicas, y en la que, si hay no poco de idealismo, se halla también mucho de práctico, y encerrada una rica serie de procedimientos tan ingeniosos y originales como fecundos en aplicaciones positivas y provechosas, por lo que atañe a la educación de la primera infancia.

Pasado algún tiempo modificó Frœbel su primera idea de los *dones* (nombre que comenzó a dar a esos juguetes en la época a que ahora nos referimos, o sea en 1837), colocando después de la pelota, a la que atribuía una alta significación filosófica hasta por las letras de que el vocablo se compone, la *esfera* como segundo don, y juntando con ella el cubo, su opuesto, y en vez de la muñeca el *cubo dividido* en ocho cubos iguales (tercer don); después el cubo dividido en ocho paralelepípedos, y así los restantes. Posteriormente (1843) introdujo una nueva modificación, añadiendo al don constituído por la esfera y el cubo el *cilindro*, manifestación de una idea nueva, la de la *conciliación de los contrarios*, o sea de dos contrastes unidos por un intermedio que, siendo diferente de ellos, participa de la naturaleza de ambos. Responde esto a la ley universal que oportunamente señalamos, y que más adelante examinaremos con más detenimiento al tratar de sus aplicaciones prácticas, que las tiene de verdadera importancia, sin que a ello se oponga el ser expresión de una fórmula de la dialéctica hegeliana, y responda a una concepción harto idealista de la Naturaleza.

Señalado del modo que lo dejamos hecho el proceso que siguió en su desarrollo la idea fundamental de los procedimientos frœbelianos, por lo que a los juegos manuales se refiere, veamos ahora las series de ejercicios a que da lugar el empleo de los referidos juguetes.

II

Tomando por base el material representativo de los llamados dones, resultan cuatro series de juegos manuales, o sea los que tienen lugar con juguetes representados por *sólidos*, aquellos cuyo material representa *superficies*, los que se realizan con dones que figuran la *línea*, y los que dicen relación al *punto*.

Los juegos manuales relativos a los dones que representan sólidos comprenden los que se verifican: 1.°, con la pelota; 2.°, con el cubo, el cilindro y la esfera; 3.°, con la primera caja de Arquitectura; 4.°, con la segunda íd.; 5.°, con la tercera íd., y 6.°, con la cuarta íd.—Los de las superficies abrazan los que se realizan: 1.°, con los cuadrados; 2.°, con los triángulos rectángulos isósceles, y 3.°, con las demás clases de triángulos.—Los concernientes a las líneas se ejecutan: 1.°, con los listones o intermedios; 2.°, con los palitos, y 3.°, con los anillos.—Los referentes al punto comprenden: 1.°, las construcciones estereométricas, y 2.°, el modelado.—Si a esto

se añade que cada serie debe preceder a la que le sigue inmediatamente, según el orden con que las hemos enumerado, presentándose al niño en este mismo orden los dones que dejamos indicados, a fin de que no se interrumpa la progresión ascendente que ha de llevarle desde la intuición del objeto a la abstracción de él o la idea, resulta que los juegos manuales se dividen en realidad en *catorce series*, pues que catorce son los dones o juguetes con que se ejecutan, y que el niño no debe pasar a un don sin que antes haya ejercitado con el que le precede.

Dentro de cada serie, o mejor, con cada don, deben practicar los educandos varios ejercicios, cuyo número no es fácil determinar aquí, pues que depende de circunstancias que sólo la práctica puede dar a conocer y sólo al educador toca apreciar; cuando tratemos en particular de cada don, haremos sobre este punto las indicaciones necesarias. Lo que sí puede adelantarse, para completar la idea general que damos en este capítulo de los juegos manuales, es que, con ocasión de ellos, deben tener los niños *ejercicios de inteligencia*, que consistirán principalmente en analizar los respectivos juguetes, compararlos entre sí y con otros objetos, buscar analogías y diferencias, etc., y en *ejercicios de realización de formas*, que se ejecutarán por medio de las construcciones y los dibujos que los niños hagan con los cubos divididos, las tablillas, los listones, los palillos, etc., de que hemos hablado. Estas formas deben ser, ya *copiadas* o *imitadas* de modelos que los niños tendrán presentes, ora *inventadas* por los mismos educandos; y tanto unas como otras serán representación de *objetos comunes*, como una mesa, una silla y una casa; de *objetos artísticos* o *simétricos*, como un rosetón y una estrella, y de *formas matemáticas*; estas tres clases de formas se realizan simultáneamente con cada don o juguete.

Respecto de la marcha que debe seguirse en el desarrollo de los ejercicios que se practiquen dentro de cada serie o con cada don, lo primero que ha de tenerse presente son las condiciones generales propias de todo buen método, y según las cuales debe llevarse al niño de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto. A partir del segundo de los dones, los ejercicios con cada uno de éstos deben comenzar haciendo comparaciones con el don precedente, siguiendo luego con el análisis del don de que se trate, y llevando después las comparaciones a otros objetos. Todo esto debe acompañarse, para dar variedad y atractivo a los ejercicios, de juegos de construcción o de realización de formas, y de las conversaciones instructivas y lecciones de cosas, a que tanto se prestan estos juegos y que tan gran papel desempeñan, como más adelante veremos, en todos los ejercicios que tienen lugar en estas escuelas. En cuanto a los juegos de construcción o de realización de formas, a los que asimismo se refiere la condición de llevar al niño de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto, debe tenerse especial cuidado en que no prepondereen los que consistan en meras reproducciones o imitaciones, sobre los que sean invención de los niños, ni *viceversa*, sino que alternen los educandos en ambas clases.

III

Tratemos ahora del valor pedagógico de los procedimientos y ejercicios indicados, o sea de los fines educadores que mediante ellos debe aspirarse a realizar, según el sentido del método de Frœbel.

Con arreglo a él, lo primero en dichos ejercicios, como en todos los que se realizan en los *Jardines de la Infancia*, es la *educación*, que en ningún caso debe subordinarse a la *instrucción*, que en estas escuelas se toma siempre como un medio disciplinario o de desenvolvimiento, no sólo de la inteligencia, sino también del sentimiento y la voluntad. Conviene tener muy en cuenta esto, porque en su virtud se determina el sentido general que debe dominar en los ejercicios correspondientes a los juegos manuales, en los que la enseñanza entra por mucho, pues es un auxiliar indispensable del desenvolvimiento intelectual, que es el fin que más directamente se persigue mediante esos ejercicios, los cuales, a su condición de predominantemente *educadores*, han de reunir la de ser *atractivos* para el niño, por lo que Frœbel quiere que, al ser *sencillos* y *naturales*, revistan el carácter de *juegos*. Todas estas condiciones determinan el sentido con que deben disponerse los ejercicios en cuestión.

En cuanto a sus fines, indicado queda que el desenvolvimiento de la inteligencia es de los que más directamente se persiguen en dichos ejercicios, lo cual no quiere decir que no se atienda mediante ellos a las demás partes de la educación (la física, la estética y la moral), pues que a todas miran más o menos, máxime cuando sus procedimientos se prestan a ello por su flexibilidad y carácter de generalidad de un modo admirable, según oportunamente veremos. Pero esto no obsta para que, al emplearse estos procedimientos, se haga mirando más especialmente a un solo fin, lo cual sucede con los juegos manuales. Es más: en estos mismos juegos, y sin salirse de la educación intelectual, cada don mira más particularmente a un fin especial, al desenvolvimiento de una facultad de la inteligencia o al ejercicio de determinadas funciones y operaciones de ella, según se verá en los capítulos siguientes.

Concretándonos ahora a lo característico de los juegos manuales, y tomando sus fines educadores en un sentido general, importa notar que los ejercicios que con ocasión de ellos se haga practicar a los niños deben tender principalmente a alimentar y disciplinar en éstos la actividad natural mediante la observación, el análisis y la comparación de los objetos; a hacerlos observadores e investigadores, con lo que se les irá dando el hábito de juzgar y razonar, a lo que ayudan los ejercicios de carácter matemático; deben tender también a desenvolver en los educandos la memoria, así como a formar en ellos el gusto y desarrollar la facultad creadora por los juegos de construcción y realización de formas particularmente. Con todo ello, y mediante las conversaciones instructivas y lecciones de cosas, se ensanchará gradual y progresivamente la suma de conocimientos que tengan los niños, partiendo siempre, y no perdiéndola nunca de vista, de la instrucción natural, en la que se deben fundar y a la que deben amoldarse esas lecciones y conversaciones, mediante las que ha de atenderse también a la formación del lenguaje. Como el desenvolvimiento intelectual tiene su punto de partida y se funda especialmente en el de los sentidos, es asimismo uno de los fines capitales de los juegos de que se trata la educación de la vista, el oído y el tacto, que son las puertas del alma, los medios por donde ésta penetra en las regiones de lo bello, del Arte y de la Ciencia, y adquiere el conocimiento del mundo sensible.

IV

Puesto que, como acabamos de decir, la educación de la inteligencia es el fin que más directamente se tiende a realizar mediante los ejercicios propios de los juegos manuales, no estará de más que digamos aquí algo acerca de los primeros elementos del desenvolvimiento intelectual, considerándolos en la manera como entran, se ejercitan y aprovechan en el método de Frœbel, sobre todo en los juegos o ejercicios de que dejamos hecha referencia.

En el ejercicio de la actividad intelectual, o sea de las facultades intelectuales (fantasía o imaginación, memoria, entendimiento y razón), hay que distinguir las *funciones* y las *operaciones* del pensar. Las primeras, que son el ejercicio de esa actividad considerado de parte del sujeto que piensa, son tres: la *atención*, la *percepción* y la *determinación*, correspondientes a las tres condiciones que son necesarias para hacer efectivo el conocimiento de un objeto cualquiera, para lo cual lo primero es fijarle en nuestro espíritu, dirigirse, *atender* hacia él; lo segundo, que es resultado de lo primero, es ver lo que se mira, ver el objeto en nuestra mente, o sea *percibirle*, y lo tercero, que resulta de la unión de estas dos funciones, es distinguir el objeto de los demás, examinarlo en todas sus relaciones, conocerlo en su variedad interior y en sus determinaciones particulares, penetrar en él, *determinarle*, en una palabra. Estas funciones dan por resultado las operaciones, que son el ejercicio de la actividad intelectual con relación al objeto pensado, y son también tres: el *concepto*, el *juicio* y el *raciocinio*, correspondientes a las tres distintas maneras con que el objeto se nos ofrece lógica y sucesivamente, primero en su pura y total unidad, después en sus relaciones, y últimamente en la armonía que resulta de la unión de la primera con las segundas; en cuyos tres momentos se engendran otras tantas operaciones (concebir, juzgar y raciocinar), que nos proporcionan: la primera, el conocimiento del objeto considerado en sí mismo, o sea la noción o el concepto de él; la segunda, el conocimiento de las relaciones entre los objetos, cuyo resultado será el conocimiento de la relación que une dos conceptos, que es a lo que llamamos juicio, y la tercera, el conocimiento de la relación que existe entre dos o más juicios, que es a lo que denominamos raciocinio.

Tal es el proceso del pensamiento según el *orden racional* u *ontológico* y según postulado de la razón; pero la marcha que acabamos de indicar no es la misma en el *orden cronológico*, que es el que aquí debe considerarse especialmente, puesto que se trata de ver cómo se desenvuelve en el niño la actividad intelectual, y de apreciar las manifestaciones de su desenvolvimiento en el tiempo, lo que obliga a atender, más que a la marcha *lógica* de la inteligencia, a su marcha *espontánea*.

El orden cronológico es, en el proceso del pensamiento, el inverso del orden racional. Se empieza, sin duda, por las funciones de atender y percibir, como antes hemos dicho, y es natural que sea, en cuanto que sin mirar o atender al objeto no podemos verlo o percibirlo, y sin esto no podremos conocerlo; pero el resultado de estos actos, mejor dicho, la formación del conocimiento, no se da ya de la misma manera. Repitiendo los actos de atención, de cuyo ejercicio resulta la reflexión, el niño percibe

cada vez mejor, y empieza a conocer los objetos distinguiendo, formando juicios y aun raciocinios, y no conceptos, que por más que virtualmente se hallen para la razón en los juicios, es por donde concluye. Así, por ejemplo, si después de que conoce el color rojo se le presenta otro que le es desconocido, tal como el amarillo, sabrá distinguir el color nuevo del otro, pero no sabrá dar la noción de él o decir su nombre, y os dirá que *no es rojo,* con lo cual emite un juicio negativo, distinguiendo un color de otro. Si después de haberle dado a conocer la pelota se le muestra el cubo, por ejemplo, y se le pregunta qué es el nuevo objeto, tampoco sabrá dar el concepto o la noción de él; pero os dirá *que no es una pelota, que no es redondo como la pelota, que no rueda como ésta*, etc.; es decir, que empezando por hacer distinciones entre ambos objetos, formula juicios en vista de las cualidades que en uno y otro le impresionan más; por cuyas impresiones, repetidas y variadas, se va elevando en el conocimiento de los objetos hasta llegar a adquirir el concepto de ellos. He aquí por qué se dice que la educación de la inteligencia es no más que una condensación de impresiones, y por qué tiene razón Joly cuando afirma que toda operación intelectual supone un juicio, en cuanto que éste consiste, como decía Aristóteles, en afirmar algo de una cosa.

Según, pues, este orden, que hemos llamado espontáneo y cronológico, se desenvuelve en el niño el conocimiento por medio de impresiones variadas y repetidas (que se le suministran mediante la intuición), y siguiendo una evolución que le lleva desde el juicio, que es por donde empieza, hasta la formación del concepto. Al formar el juicio, el concepto se halla *implícito,* no explícito, en la inteligencia del niño. Y como el juicio lo forma por virtud de las impresiones que recibe, de la reflexión, del análisis y de la comparación, sumando y restando cualidades, resulta que a las funciones de atender y percibir se unen estos otros elementos en el proceso del desenvolvimiento intelectual, cuyo grado más elevado en el niño es aquel en que adquiere los conceptos de las cosas, y partiendo de lo compuesto y lo concreto, se ha elevado a lo simple y lo abstracto y empieza a generalizar, con todo lo cual pone ya en ejercicio sus facultades superiores.

De esto se deduce también que en el proceso del desenvolvimiento intelectual se sigue la dirección ascendente, por lo que el método analítico es el más conveniente para la educación del niño, por ser más adecuado y natural que el descendente o sintético, que con tan erróneo sentido y malos resultados prefieren todavía muchos maestros, sin duda porque lo que ven lógico y sencillo en ellos, lo creen natural y fácil en los niños, sin tener en cuenta la diferencia que hay entre unos y otros, entre unas inteligencias ya formadas y otras que se están formando.

V

El material de los juegos manuales y los ejercicios que con él se realizan corresponden enteramente al proceso cronológico o espontáneo, que, según se ha visto, sigue en su desenvolvimiento la inteligencia.

Empiézase, mediante dicho material, por interesar al niño, por hacerle que fije la *atención,* que es el gran medio empleado por la Pedagogía para dar una base sólida a la *percepción,* la cual requiere también que se desenvuelva en el educando el *espíritu de observación,* lo que se logra perfecta-

mente con dicho material y con los ejercicios de *análisis* y de *comparación* que con el mismo se realizan. De aquí nacen las distinciones que el niño empieza a hacer de los objetos y sus cualidades, de lo que se originan los juicios que forma de los objetos que tiene delante, y respecto de los cuales es llevado, natural y lógicamente, por medio de los análisis y las comparaciones, a afirmar algo, a emitir juicios sugeridos por las cualidades que más le impresionan y le llaman la atención de esos mismos objetos. Repitiéndose los actos de atención, a lo cual se contribuye por la variedad de impresiones que se ofrecen a los niños mediante los dones, se fortifica en ellos la *reflexión;* y excitados por los análisis y las comparaciones a que dichos dones se prestan tanto, y que se facilitan y hacen más fecundas con el auxilio de los contrastes e intermedios que en este material se ofrecen al niño, se despierta en él el *espíritu de investigación,* por medio del cual, y con el atractivo de sus queridos auxiliares los juguetes, se le lleva gradual y metódicamente a la formación del *concepto.* Como se ve, todo se reduce a suministrar al niño muchas y variadas impresiones, a esa *condensación de impresiones* en que, como antes hemos dicho, consiste la educación intelectual, por lo que estos juegos manuales están dispuestos de manera que se dirijan a proseguir el desenvolvimiento de los sentidos, a desenvolver y fortificar la atención, la reflexión y la percepción, impresionando agradablemente al niño, y a ejercitarlo en el análisis y la comparación, para con todo ello acostumbrarlo a la formación de juicios.

Juega en todo esto gran papel el análisis, por lo que debemos decir algo en particular de él. «La curiosidad, que conduce al niño al análisis —dice la baronesa de Marenholtz—, se cambia en necesidad de romper desde que el niño se reconoce incapaz de construir y transformar.» Por esto los dones que se le entregan para los juegos manuales están preparados de modo que, sin destruirlos ni desnaturalizar el análisis, antes dando lugar a que se repita, pueda dar con sus propias manos forma y cuerpo a sus concepciones, construya y organice según su idea, por cuyo medio no sólo se le ejercita en la construcción casi a la vez que en el análisis, sino que se alimenta y fortifica su actividad creadora, se atiende al desenvolvimiento de la fantasía, que no debe olvidarse si el de toda la inteligencia ha de ser armónico.

Se fundan los ejercicios propios de los juegos manuales en la intuición sensible y en el método analítico o inductivo; pero Frœbel no proscribe la abstracción o el método deductivo. Desde luego debe recordarse que el material de los juegos manuales está dispuesto de modo que desde la intuición material del objeto se lleve al niño a la abstracción o la idea, lo cual se funda en dos reglas pedagógicas, según las cuales, en toda enseñanza, en todo ejercicio, la abstracción debe estar precedida de la intuición, y ha de ser un resumen de ésta, siendo además gradual. Su punto de partida es, pues, la intuición sensible, que, sobre todo en la edad de la infancia, es el primer instrumento de conocimiento. Se empieza, por lo tanto, en los juegos manuales mostrando al niño varios objetos, haciéndole que los vea, que los palpe, que los maneje; luego, que distinga las formas y los colores, etc., para después darle la idea general de forma o de color. Hasta que el niño no ha visto varios sólidos de diferentes tamaños y formas no se le da la idea general de sólido. Es decir, que partiendo de lo concreto y particular, se le lleva a lo abstracto y general, que es como se llena la condición del método de llevar al niño de lo compuesto a lo simple, que no de lo simple a lo compuesto, como se recomienda en

una fórmula tan célebre como errónea, olvidando que lo particular es siempre compuesto, y que mientras más general sea una idea, más simple será, pues lo simple es lo abstracto, y no teniendo en cuenta que el niño parte siempre de lo concreto, de lo particular; en la escala de los seres, por ejemplo, antes que la idea de *mamífero* tiene la de *perro*, y antes que la de *ser*, la de *animal*. Viendo muchas rosas, azucenas, lirios, etc., adquiere el concepto de flor. De este modo, es decir, partiendo de lo compuesto, de lo concreto, de lo particular, en una palabra, llega, por un proceso natural en su inteligencia, a la abstracción y adquiere el hábito de generalizar, que es el complemento de la operación de abstraer; así pone en ejercicio las facultades superiores de su inteligencia.

La variedad de impresiones que en los juegos manuales se proporcionan al niño por medio de un material tan variado en sí como es, según ya ha podido notarse, el que representan los juguetes llamados dones; la manera como éstos se ofrecen al niño, siguiendo la progresión ascendente de lo concreto a lo abstracto; el enlace con que dicho material se halla dispuesto con objeto de facilitar los análisis y las comparaciones, a cuyo efecto no sólo se ofrecen al educando variedad de contrastes, sino que se unen éstos por los intermedios; y, en fin, la marcha que para los ejercicios recomienda Frœbel y se indica en este mismo capítulo, todo contribuye a que los juegos manuales se adapten por completo al orden espontáneo o cronológico en que se desenvuelve en el niño la inteligencia, llenándose al propio tiempo todos los fines pedagógicos que en este capítulo quedan señalados.

VI

Según más arriba dejamos dicho, la educación es lo predominante en los juegos manuales; pero como la educación presupone instrucción y ésta es además, según también hemos indicado, un excelente medio de disciplina intelectual y aun de educación estética y moral, debemos consagrar aquí algunos renglones a la *enseñanza* propiamente dicha, para ver con qué sentido y extensión y en qué forma entra en los ejercicios de los referidos juegos manuales.

De las indicaciones hechas resulta que toda enseñanza hay que considerarla bajo dos aspectos, en cuanto que entraña un doble fin; pues si por una parte tiende a suministrar al alumno determinados conocimientos, por otra debe proponerse desenvolver la inteligencia, sucediendo con frecuencia que, a la vez que realiza uno u otro objeto, cultiva los sentimientos o el sentido moral. El primer fin, que generalmente aparece como *inmediato*, y que tratándose de las escuelas primarias debe subordinarse al otro, se denomina *cultura positiva* de la inteligencia, por oposición a la *cultura formal*, que es la que resulta del fin *mediato*, en el que la enseñanza se toma como mero instrumento de desenvolvimiento intelectual, estético y moral, o como medio de disciplina intelectual cuando menos. De aquí el que toda la Pedagogía moderna preceptúe que *la enseñanza sea educadora*.

Sin desatender la educación estética y moral, para la que tanto se presta la enseñanza, entra ésta en los juegos manuales principalmente como disciplina o cultura de la inteligencia; pues como ha dicho Montaigne, importa más que el alumno tenga la cabeza bien formada que llena, y la instrucción es el medio más natural y adecuado de que disponemos para desenvolver

y dirigir las facultades intelectuales, para formar la inteligencia. A esto tienden particularmente los ejercicios de intuición, de análisis, de comparación y de construcciones o de realización de formas, que los niños practican en los *Jardines de la Infancia* con los dones.

Pero así como siempre que se suministran al niño conocimientos se ayuda más o menos y con mejor o peor sentido al desenvolvimiento de las facultades intelectuales, asimismo sucede que siempre que de eso se trata, y por más que a ello se quiera atender exclusivamente, se comunica alguna enseñanza al educando, por causa de que la instrucción es, como dice Montesino, «inherente a la educación intelectual; es causa y efecto simultáneo del desarrollo de las facultades mentales»; el medio más natural y adecuado, irreemplazable, de educación intelectual. Y aunque no lo fuera, debería emplearse con preferencia a cualquier otro, puesto que con él pueden realizarse a un mismo tiempo los dos fines que implica el desenvolvimiento intelectual: la educación propiamente dicha de las facultades, y la instrucción.

De aquí que, no obstante el predominio que, según antes hemos dicho, debe darse en los juegos manuales, y en general en todos los ejercicios propios de los *Jardines de niños*, a la educación, que debe ser lo principal en ellos, la enseñanza ocupe dentro de los mismos un lugar importante, y deba tomarse atendiendo a su propia y genuina finalidad, que es la instrucción, que en tal sentido debe ser: *educadora*, no sólo por lo que dice relación a la inteligencia, sino también por lo que al sentimiento y la voluntad se refiere; *adecuada*, en su extensión y sentido, a las inteligencias infantiles; *intuitiva*, para que responda mejor a ambos fines; *práctica*, siempre que sea posible, pues lo que los niños aprenden de una manera experimental es lo que mejor grabado se les queda; *atractiva* en todos los casos, y últimamente *activa*, esto es, que estimule el esfuerzo personal del educando. A estas condiciones, tan necesarias en toda enseñanza y más indispensables que en ninguna en la que se dé a la infancia, debe responder la instrucción que se suministre a los alumnos de los *Jardines de niños* con ocasión de los juegos manuales, cuyo material está dispuesto de modo que sin gran esfuerzo puedan llenarse todas estas condiciones, y mediante ellas realizar cumplidamente los tres fines que hemos reconocido en toda enseñanza (puesto que en el fin *mediato* deben distinguirse dos); a saber:

1.° *Desenvolver las facultades intelectuales.*
2.° *Desenvolver las facultades estéticas y morales.*
3.° *Suministrar conocimientos.*

VII

La manera más adecuada y más común de la enseñanza en los *Jardines de niños* es la ordinariamente conocida con el nombre de *enseñanza real* o *por el aspecto*, y en forma de *lecciones de cosas*, que consisten en unos ejercicios de pensamiento y de intuición a la vez (muy generalizados en las escuelas, sobre todo en las de párvulos), en los que, partiendo de la presencia de un objeto o de su representación, se ponen en ejercicio las facultades intelectuales y aun estéticas y morales del niño y se suministran a éste conocimientos útiles, valiéndose al efecto la maestra del método interrogativo-inventivo. Representan, pues, dichas lecciones una feliz alianza del método intuitivo y el socrático, que tanto han hecho progresar a la

Pedagogía práctica y tan buenos resultados han dado y están dando en la educación y en la enseñanza.

Este modo de instrucción se halla basado en las conversaciones sencillas y familiares del educador con el educando, en la forma que las madres emplean con sus hijos. Y sabido es que, como con mucha razón se ha dicho y se repite diariamente, el método de enseñanza que anima al alumno, que verdaderamente cautiva su atención y que despierta su inteligencia, haciéndole aprender y obligándole a realizar un esfuerzo sobre sí mismo, a trabajar personalmente, es el método que tiene por base las conversaciones del maestro con sus discípulos, esas conversaciones animadas en que aquél se dirige a todos y a todos interroga a la vez, excitando su emulación, planteando el problema que se trata de explicar, y preguntando: *¿Quién quiere resolverlo?* Cuando estas conversaciones versan sobre cosas y no sobre palabras; cuando parten de la intuición sensible de objetos o representaciones que a los niños gustan, y a la palabra acompaña la acción con esa plasticidad que tanto caracteriza a los juegos manuales, sus resultados son mayores, como mayor es también el campo que puede, mediante ellas, hacerse recorrer al alumno, al punto de que dichas conversaciones no tienen sólo el carácter de *instructivas*, sino que se aprovechan también con un sentido *educador* en toda la extensión de la palabra.

Las *lecciones de cosas* constituyen, como dice Mme. Pape-Carpentier, el método natural y psicológico, el verdadero método, en fin, no sólo de las Salas de Asilo o escuelas de párvulos, sino de todas las de primera enseñanza; pues, como afirma Montesino, «el estudio de los objetos que nos rodean es el más natural y más necesario al hombre, el solo de que se ocupa en los primeros años de su vida, y el más acomodado a su capacidad en la infancia». Parten estas *lecciones de cosas* de lo que hemos llamado instrucción natural, se fundan en la intuición sensible, por lo que antes que a la memoria se dirigen a los sentidos, y tienden a realizar los siguientes fines:

1.° *Desde el punto de vista del desenvolvimieuto de las facultades intelectuales,* enseñar al niño a pensar, desenvolviendo en él la atención, la reflexión y el juicio, y continuando, al efecto, la primera cultura de los sentidos, todo lo que debe dar por resultado despertar en el educando el espíritu de observación y hacerlo pensador.

2.° *Desde el punto de vista de los conocimientos,* iniciar a los educandos en el de los objetos y de los seres, así como en las propiedades de la materia, echando en su inteligencia los fundamentos de todas las ramas de la enseñanza, y preparando sólida y formalmente al niño para recibir la instrucción del grado superior a aquel en que se halle, que, tratándose de los *Jardines de la Infancia,* será el correspondiente a la primera enseñanza elemental.

3.° *Desde el punto de vista de la lengua,* suministrar al niño, como dice J. Paroz, «todas las palabras de que tenga necesidad para expresar sus pensamientos, ejercitándole además en la formación de frases, e introduciéndole insensible y naturalmente en la composición, con todo lo cual se echan los primeros fundamentos del lenguaje»; de modo que si por una parte enseñan las *lecciones de cosas* a los niños a pensar, por otra les enseñan también a expresar su pensamiento.

Para que las *lecciones de cosas* llenen debidamente estos fines y no los desnaturalicen, deben reunir algunas condiciones, de las que las más importantes son: 1.ª, que la materia que en ellas se enseñe no traspase, al menos en la manera de presentarla, la esfera de la infancia, ni abrace más que los

seres, los objetos y las acciones que estén a su alcance, que son, por lo mismo, los que más le interesan; 2.ª, que el estudio que por medio de ellas se haga ponga en ejercicio a la vez y de una manera armónica todas las facultades intelectuales (que no sólo la memoria, como acontece con la enseñanza meramente oral), y con frecuencia hable a la voluntad y al corazón; 3.ª, que dicho estudio parta siempre de la presencia o representación de los objetos, o sea de la intuición sensible; 4.ª, que a los análisis o descomposiciones de los objetos acompañen ejercicios de recomposición o síntesis; 5.ª, que sean graduales o estén en armonía con la edad y la cultura de los niños; 6.ª, que el material que en los ejercicios se emplee sea sencillo, atractivo y adecuado; 7.ª, que los ejercicios en general sean atractivos y no degeneren en largas y áridas relaciones de análisis; y 8.ª, que más que lecciones *sobre* los objetos, sean lecciones *con ocasión* de los objetos.

Estas *lecciones de cosas,* así dadas a los niños, constituyen realmente parte del método maternal, y de aquí el papel tan importante que desempeñan en el método de Frœbel, cuyos juegos manuales se prestan grandemente a su empleo, no sólo por el carácter que deben tener, según el sentido con que dicho pedagogo los prescribe, sino por el material con que se realizan, que además de ser sencillo, adecuado y atractivo, ofrece la gran ventaja de constituir un rico arsenal de intuición; pues además de que, considerados en sí mismos, todos los dones se prestan mucho a los ejercicios de intuición y a las *lecciones de cosas,* las comparaciones que entre ellos pueden establecerse, y sobre todo las combinaciones, construcciones y representaciones que con cada uno deben realizar los niños son inagotables, y por lo tanto inagotables también los puntos de partida que para sus *lecciones de cosas* se presentan al profesor con ocasión de los juegos manuales. Una de las ventajas que estos juegos ofrecen consiste en la riqueza de los medios de intuición, que proporcionan al maestro el medio de presentar a cada momento a los niños objetos nuevos, de suministrarles constantemente nuevas impresiones, y de variar y dirigir éstas según convenga a su plan y propósitos, y todo haciendo que el niño trabaje, se ejercite en las operaciones de analizar, componer, descomponer y reconstruir. De la representación del cubo se puede pasar a la de una casa, una iglesia, una estrella, etc., con lo que, al multiplicarse los ejercicios de comparación, atención y análisis, se multiplican también los asuntos sobre que las *lecciones de cosas* pueden versar. Y esto que decimos del cubo puede afirmarse de todos los demás dones, pues aun los que menos se prestan a las construcciones y realización de formas, como sucede con el primero y el segundo, ofrecen a cada paso, sobre todo cuando son manejados por un profesor inteligente, motivos sobrados para dichas lecciones, como en los capítulos siguientes tendremos ocasión de apreciar. Por esto dice M. Daguet que generalizándose los *Jardines de la Infancia* «prestarán los mayores servicios por la cultura intelectual en general y la enseñanza de las cosas» (1).

---

(1) Todo lo referente a las *lecciones de cosas,* así por lo que se refiere a su desarrollo histórico y estado actual, como a su sentido y alcance en la educación y a las condiciones que deben reunir, medios auxiliares que requieren, etc., lo tratamos con detenimiento en nuestro libro *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (Madrid, Sucesores de Hernando, un vol. en 8.º de XXXI-260 págs.), en el que damos además unos programas graduados, ilustrados con numerosas observaciones referentes a dichas lecciones, cada día más en boga en todas partes, no sólo por lo que concierne a las escuelas de párvulos, sino también con aplicación a todas las de primera enseñanza.

CAPÍTULO II

EL JUEGO DE LA PELOTA

(PRIMER DON)

I. Descripción de este juguete. — II. Indicaciones acerca del sentido con que Frœbel lo pone en manos de los niños y de los fines a que deben tender los ejercicios que mediante él practiquen los educandos.—III. Qué es lo primero que debe hacer la profesora tratándose de éste como de cualquier otro juguete; ejemplos de los ejercicios preliminares relativos al juego de la pelota. — IV. Ejercicios de memoria y distribución de las cajas. — V. De cómo debe darse al niño la noción del color y de la forma: indicaciones respecto de los correspondientes ejercicios —VI. De cómo debe darse al niño idea de las posiciones de los objetos y del valor de las palabras que las expresan: carácter gimnástico de estos ejercicios.—VII. Idea del movimiento y de su dirección, y del reposo. — VIII. Iniciación del niño en el estudio de la Geometría: ejercicios relativos a la línea. — IX. De otras ideas que pueden suministrarse a los educandos mediante la pelota y partiendo del examen de sus propiedades: ejemplos de varios ejercicios.

I

El *primer juguete* o *don* que, según Frœbel, ha de entregarse a los niños, es una *caja con seis pelotas*, cada una de las cuales debe tener uno de los tres colores simples o primeros y de los tres compuestos o secundarios. Así, la caja tendrá una pelota de color rojo, otra azul, otra amarilla, otra violeta, otra verde y otra naranjada.

Las pelotas han de ser de una substancia más o menos elástica, como goma, y estarán cubiertas de un tejido de mallas de lana: en uno de sus puntos tendrán prendido un cordón de 25 a 30 centímetros de largo y del color de la respectiva pelota.

Para cada niño debiera haber una caja con las seis pelotas dichas; pero cuando esto no pueda ser, bastará con que haya una de éstas por alumno, a condición de que se distribuyan de modo que cada uno vea los seis colores. Para la profesora habrá una caja con dichas seis pelotas, si es posible en tamaño mayor.

II

No es por mero capricho por lo que Frœbel da a los niños la pelota como primer juguete. Tuvo en cuenta para ello el ser este objeto representación de la forma primitiva y el punto de partida de todas las demás formas, lo cual tiene siempre importancia; pero la tiene mucho más tratán-

dose del método frœbeliano, en el que se sigue una dirección eminentemente matemática y se aspira a dar al niño la impresión de varias leyes universales, como en la Parte primera hemos visto. Tal como aquí se presenta al niño la pelota, representa también una alianza de la forma con los colores.

Por otra parte, la pelota es el objeto más sencillo que puede entregarse a los niños, reuniendo a las circunstancias de ser elástica y no pesar, la de ser sumamente movible y dar, por lo tanto, gran movimiento y atractivo al juego, que facilitan además las dos circunstancias primeras que hemos indicado, de las cuales resulta que los niños pueden manejar bien la pelota con sus pequeñas manos (1).

Los ejercicios a que da lugar el juego de la pelota deben tener por fin:

1.° Proseguir el desenvolvimiento de los sentidos de la vista y del tacto.

2.° Hacer fijar por vez primera la atención del niño en un objeto determinado.

3.° Hacerle observar las principales propiedades de este mismo objeto.

4.° Darle la noción de las relaciones de posición y movimiento.

5.° Suministrarle los términos propios para expresar las ideas *(ejercicios de lenguaje)* que puedan nacer mediante estos primeros ejercicios de observación; y

6.° Despertar y alimentar mediante todo ello la inteligencia del niño (pues que todo da lugar a verdaderos *ejercicios de inteligencia)*, provocando al propio tiempo la actividad del cuerpo.

III

Lo primero que debe hacer la profesora (2), tratándose del juego de la pelota, como de cualquiera otro, es despertar la curiosidad de los alumnos y cautivar su atención. Para esto tiene siempre la maestra mil recursos, muchos de los cuales le serán sugeridos por la situación de los mismos educandos. Tratándose del primer don, empezará por hacerles comprender que dentro de la caja hay un juguete muy bonito, que a todos ellos ha de agradar mucho, y que si son buenos se lo comprarán sus padres. Al despertar la curiosidad por conocer el juguete, ha de procurarse que los niños busquen su nombre y sientan deseo de poseerlo. Por vía de indicación, y nada más, daremos idea de este ejercicio preliminar, para el que la profesora debe tener delante de sí, sobre la mesa, la caja con las pelotas, pero completamente cerrada.

---

(1) Recuérdese lo que acerca de la importancia y el sentido que Frœbel atribuía al juego de la pelota hemos dicho en el capítulo precedente.

(2) Destinado especialmente este MANUAL al profesorado de las escuelas de párvulos, hacemos aquí caso omiso de los ejercicios que pueden tener las madres con los niños menores de tres años. Pero debe advertirse que las madres pueden utilizar el juguete de que trata el presente capítulo con fines análogos a los que indicamos en las páginas que siguen, así como para hacer que los niños se mantengan de pie y aprendan a guardar el equilibrio, se suelten a andar y a servirse de sus brazos, manos y piernas. Con todos estos propósitos recomienda Frœbel a las madres el juego de la pelota, con ocasión del cual indica muchos y variados ejercicios, que hallarán las personas que deseen utilizarlos en sus *Juegos maternales*.

—¿Qué es esto que tengo en la mano?—dirá enseñando la caja a los niños y dirigiéndose a uno de ellos.—Una caja—responderá el niño interesado. (Si no le contestase bien, se dirigirá a otro, y luego a otro, y así sucesivamente, hasta que alguno le dé la respuesta.)—Cuando todos los niños hayan aprendido qué es una caja, volverá a preguntar: ¿Y de qué es esta caja que tengo delante de mí? (Si los niños no lo dicen, les dirá que es de madera y hará que todos repitan que «el objeto que la señora maestra tiene delante es una caja de madera».)—Después les dirigirá frases como éstas: ¿Os gustan mucho los juguetes?—Pues lo que hay dentro de esta caja es un juguete muy bonito, y que de seguro os gusta bastante.—Yo sé que todos vosotros quisierais tener uno como él.—Yo os lo voy a dar para que juguéis aquí, y si sois buenos, diré a vuestros padres que os compren uno, etc.

De este modo logrará la profesora excitar la curiosidad y el interés de los niños hacia el juguete que encierra la caja, con lo que deberá darse por satisfécha por lo pronto. Una vez conseguido esto, y en el momento que lo crea oportuno, abrirá la caja y sacará de ella las seis pelotas, que mostrará a los niños, teniéndolas suspendidas de los cordones. El regocijo se pintará en el semblante de los alumnos, a los que no podrá menos de agradar la vista de las pelotas y los diversos colores que tienen. Después de conseguir que los niños atiendan, se entablará un diálogo con arreglo a las indicaciones que siguen:

—¿Qué es lo que tengo en la mano? (Todos los niños responderán indudablemente): Pelotas.—¿Qué es la pelota? (Si los niños no lo dicen, la maestra añadirá que es un juguete; y para que lo aprendan mejor, volverá a preguntarles): ¿Cómo se llama este juguete que veis?—¿Qué es esto que estáis viendo ahora? (Si los niños no lo dicen bien, se les hará que repitan que «es un juguete que se llama pelota».)

Después que a fuerza de preguntas los niños hayan aprendido bien a dar la respuesta, la maestra les dirá que a la tarde o al día siguiente dará a cada uno una pelota para que la vea mejor y pueda jugar con ella, de cuyo modo conseguirá sostener más vivo el interés en todos los niños.

El canto deberá mezclarse en este ejercicio.

IV

En el segundo ejercicio trae ya el niño un poderoso elemento, el interés que le despertara en el anterior el objeto que ahora espera ver entre sus manos. Tiene, además, algunas palabras nuevas que han enriquecido su pequeño vocabulario, y empieza a fijar su atención sobre un objeto determinado. Desde este momento puede y debe empezarse a cultivar la memoria de los educandos, a los que, al efecto, podrán dirigirse preguntas análogas a las del ejercicio anterior, y de las que pueden servir de ejemplo las siguientes:

—¿Qué es lo que yo os enseñé ayer?—¿Qué es la pelota?—¿Dónde está ahora ese juguete que se llama pelota?—¿Dónde está la caja que contiene las pelotas?—¿De qué es esa caja?, etc.

Después de estas preguntas, cuyas contestaciones deberán repetirse para que se graben bien en la inteligencia de los niños las ideas que representan, dirá la profesora a los alumnos que les va a dar a cada uno una

pelota para que la vean mejor, y empezará la distribución, que se hará con arreglo a las siguientes indicaciones:

La maestra colocará en uno de los extremos de cada mesa, y enfrente del niño que ocupe el lugar primero, tantas pelotas cuantos sean los alumnos que en la misma haya. Si la clase es numerosa, los niños que ocupen el lugar indicado, deberán acercarse a la mesa de la maestra para recoger las pelotas correspondientes a los niños de su mesa. Una vez hecho esto, la maestra hará la señal de que las pelotas vayan pasando de mano en mano, hasta que cada niño tenga la suya. Con el fin de impedir la precipitación y el desorden, y de que el ejercicio no se retrase, deberá hacerse la distribución de las pelotas acompañada de un canto adecuado, en cuanto sea posible, al objeto. Este ejercicio constituye por sí mismo un juego que interesará a los educandos, tanto más cuanto mayor sea el atractivo del canto y la regularidad de los movimientos.

Pudiera suceder, sobre todo la vez primera, que en esta operación preliminar se invirtiese todo el tiempo destinado al ejercicio. En tal caso, se deja éste para otro día, pues es indudable que al cabo de dos o tres veces se realizará la distribución con la precisión debida.

Es de advertir que para recoger las pelotas se sigue un procedimiento semejante, pero en sentido inverso, es decir, haciendo que desde la del último niño del banco vayan a parar todas a los primeros, y desde éstos a la maestra.

V

Distribuídas las pelotas, debe comenzar un nuevo ejercicio. ¿Qué es lo que más llama la atención del niño en su juguete? Indudablemente que los colores, así por su vivacidad como por su contraste: los colores son lo que hay en la Naturaleza de más sensible para el niño, hasta el punto de hacerle desviar su atención de la materia y la forma. Pues debe aprovecharse esta observación natural para hacer conocer a los alumnos, no sólo el nombre de los colores, sino también la noción de la forma. Ésta y el color son absolutamente distintos, lo cual no obsta para que el niño, que no siempre comprende bien el valor de las expresiones de que se sirve, tenga cierta propensión a confundirlos en su lenguaje; el rojo es el que más le impresiona, por lo que suele llamar *rojo* al azul, al verde y a cualquiera otro que le agrade.

Si la profesora pregunta que cómo es la pelota, lo más probable será que el niño interrogado le conteste que verde, amarilla o azul. En tal caso, debe aprovecharse la ocasión para hacerle distinguir los colores y enseñarle sus nombres. Los primeros ejercicios no deben pasar de esto; más adelante podrá decírseles más acerca de los colores. El primer ejercicio, pues, debería limitarse a lo que se deduce de las siguientes indicaciones:

—¿Tienen un mismo color todas las pelotas que hay dentro de esta caja?—dirá la profesora.—No, señora maestra — responderán los niños.—¿Qué color tiene ésta?—¿Cuál esta otra?, etc., hasta que se repitan los de todas.—Después se dirigirán preguntas iguales respecto de las que tienen los niños.—¿De qué color es tu pelota, Luisito? — ¿Qué color tiene la tuya, Manolito?, etc.

Estas preguntas se repetirán hasta que los niños hayan aprendido bien los nombres de los colores y a distinguir éstos, lo que no todos consiguen

en la primera lección, pues algunos no adquieren tales conocimientos sino después de varios ejercicios. Para dar la idea de la forma y hacer que la distingan del color, la maestra comenzará por preguntar al niño que de qué manera está formada su pelota. Como los niños no sabrán decirlo, se valdrá de comparaciones, que propondrá a los niños en preguntas como éstas:

—¿Se parece la pelota a este tintero? —¿Y a esta caja? —¿Tiene esquinas? —¿Es larga? —¿Es cuadrada? —¿Cómo es?, etc.

Como los niños ya saben que es redonda, no se ha hecho aquí más que, mediante la observación, hacerles que busquen la palabra en su relación con la noción de forma. «La pelota es redonda», dirán los niños espontáneamente, o se les hará decir. Entonces debe ya precisarse la idea de la forma, por lo que la maestra les dirá que «la manera como está hecha una cosa es lo que se apellida *forma*». Después, y para fijar mejor las ideas, dirá la profesora, mostrando su pelota: «Esta pelota es de color azul y tiene la forma redonda.» Esto deberán repetirlo todos los niños sucesivamente, con la sola variante que exija el color de la pelota que cada uno tenga en su mano. Para fortificar las ideas expresadas, la maestra se dirigirá a los niños, haciéndoles preguntas por este estilo:

—¿Cómo se llama la manera como una cosa está hecha? —¿Qué es la forma? ¿Qué forma tiene tu pelota? —¿Cuál es la forma de todas las pelotas? —¿De qué color es tu pelota? —¿Tienen todas las pelotas el mismo color? —¿Es redonda la forma de esta caja? —¿Qué forma tiene esta caja? —¿Y este tintero? —¿Y este libro?, etc.

Terminará este ejercicio con un canto apropiado y recogiéndose las pelotas.

VI

Otro de los ejercicios que tengan lugar con el primer don puede versar sobre las posiciones de los objetos con relación, ya al observador (el niño), ora a otro objeto. No tiene este nuevo ejercicio por fin solamente dar al educando idea de las posiciones, sino también el de darle a conocer el valor de las palabras que expresan estas posiciones.

Después de repartidas las pelotas y de haber hecho a los niños varias preguntas acerca de los ejercicios anteriores, con el fin de cultivar la memoria y refrescar las ideas, se hará que todos los niños tengan en la mano derecha, suspendida del cordón y enfrente de ellos, la respectiva pelota, que irán poniendo en las posiciones que la profesora vaya indicando y se desprenden de las siguientes frases:

—Poned la pelota enfrente de vosotros. —Llevadla a vuestra derecha. —A la izquierda. —Hacia atrás. —Adelante otra vez. —Levantadla hasta la cabeza. —Bajadla hasta donde estaba antes. —Llevadla todo lo lejos que alcance vuestro brazo, etc.

En el ejercicio indicado sólo se trata de las posiciones de la pelota con relación al observador, es decir, al niño. Cuando se trate de las posiciones en el espacio con relación a otro objeto, se hará que los niños tengan de-

lante una caja, por ejemplo, a la cual puedan referir los movimientos o variaciones de lugar de la pelota. Luego se les hará que vayan colocando la pelota en las posiciones que estas frases expresan:

—Colocad la pelota por encima de la caja.—Llevadla ahora a la derecha de la misma.—A la izquierda.—Delante.—Detrás.—Cerca.—Lejos.—Dentro, etc.

Como ambos ejercicios tienen también el objeto de dar a conocer al niño las palabras con que se designan las posiciones, es muy conveniente que la profesora insista sobre este punto, hasta asegurarse de que los educandos se han apoderado de las ideas; al efecto, debe mezclar en ellos preguntas como éstas:

—¿Cuál es tu mano derecha?—¿Cuál es tu izquierda?—¿Dónde está el lado derecho de esa caja?—¿Dónde el izquierdo?—¿Quién está más cerca de la caja? Cuál de tus compañeros se halla más lejos de ti?, etc.

Debe notarse que los ejercicios relativos a las posiciones de los objetos en el espacio son a la vez ejercicios físicos, verdaderos juegos gimnásticos, lo cual conviene que tenga en cuenta la profesora, no sólo para la manera de ordenar los movimientos de los brazos (que son los órganos a que principalmente se refiere esta gimnasia, que por ello alcanza al pecho), sino también para determinar el momento en que los ejercicios en cuestión deban realizarse, a fin de que alternen con aquellos en que el cuerpo del niño esté completamente en reposo. Igualmente ha de cuidar la profesora de que los educandos verifiquen dichos ejercicios con ambas manos y brazos, para que reciban también desarrollo los del lado izquierdo y se acostumbren los niños a servirse de ellos, lo cual es de necesidad en muchas ocasiones, y debiera ser siempre una exigencia de toda buena educación.

Terminará el ejercicio con un canto acompañado de movimientos, por el estilo de los ya indicados.

VII

En otro ejercicio puede darse al niño idea del movimiento y de su dirección, mediante el juego de la pelota.

Se hace la distribución de las pelotas según ya queda indicado, y después se entablan algunos diálogos por el estilo de los expuestos en los dos párrafos precedentes, a fin de ir cultivando la memoria de los niños. Después dirá la maestra lo que es el movimiento, que consiste «en el cambio de lugar de la pelota y de cualquier otro objeto», haciendo comprender a los alumnos que ni la pelota ni ningún otro objeto tiene movimiento si no se le da. Al efecto, pondrá una pelota sobre la mesa, y hará observar cómo se está quieta si no se le toca, y que sólo se mueve cuando se tira del cordón o se le empuja hacia uno u otro lado y con más o menos fuerza. Para que el niño comprenda mejor esto, debe ponerse la idea de quietud o reposo en contraste con la de movimiento.

He aquí algunas indicaciones relativas a esta clase de ejercicios:

—Colocad la pelota sobre la mesa—dirá la maestra.—¿Cómo está ahora la pelota?—Quieta—responderán los niños.—Pues eso se llama reposo.—¿Cuándo está la pelota en reposo?—Cuando está quieta, cuando no se mueve.—Tirad

ahora del cordón, y sin levantarla llevadla hacia la derecha.—Llevadla ahora hacia la izquierda.—Hacia arriba.—Hacia abajo.—Ponedla de nuevo sobre la mesa y tirad de ella hacia adelante.—Hacia atrás.—Haced que camine despacio o con lentitud.—De prisa o con velocidad.—Dejadla en reposo, etc.

En este ejercicio se fortifican las nociones adquiridas en el anterior, respecto del significado o valor de las palabras que expresan las posiciones que puede ocupar un objeto. También debe hacerse ahora que los niños trabajen con la mano izquierda, a fin de proseguir el desarrollo de dicha mano y del brazo respectivo, es decir, el ejercicio físico.

Al dar aquí idea al niño del movimiento y su dirección, puede y debe suministrársele las del trayecto o camino, del punto de partida, del punto de llegada, etc., y, por lo tanto, de los principales verbos del movimiento.

Para arraigar más estas ideas en la inteligencia de los niños, la maestra puede dirigirles estas o parecidas preguntas:

—¿Cuándo se dice que un objeto está en reposo?—¿Qué es movimiento?—¿Se mueven solos los objetos?—¿Cuándo se mueve vuestra pelota?—¿Cuál es el punto de partida?—¿Cuál es el de término o de llegada?, etc.

No hay duda que en estos ejercicios los niños aumentan el caudal de sus ideas y de sus palabras, por lo que deben tomarse también como de lenguaje. La profesora debe cuidar de intercalar ejemplos prácticos, citando, por ejemplo, para dar idea del movimiento, un carruaje, un molino, etc.; para decirles lo que es el camino y el punto de partida y el de término, las distancias que hay desde la escuela a la casa de los educandos, a la iglesia, etc.

Terminará este ejercicio de la misma manera que los anteriores.

VIII

Mediante el mismo juego de la pelota puede empezarse a iniciar al niño en el estudio de la Geometría, al menos en lo concerniente al conocimiento de la línea y de sus direcciones. En este caso, el cordón será el objeto de observación para el niño, y el medio por el cual se le dará una idea de la línea. A este efecto, la profesora podrá proceder del modo que se deduce de las siguientes indicaciones:

—Coged la pelota con la mano izquierda; coged el cordón con la otra y tenedlo derecho y tirante. (La profesora lo practicará por sí para que los alumnos lo comprendan mejor.)—El cordón representa una *línea*, y cuando está de este modo, una línea *recta*.—Acercad ahora un poco las manos: también ahora representa el cordón una línea, pero esta línea no se llama ya recta, sino *curva*.—Suspended ahora la pelota del cordón: ya tenemos otra vez la línea recta, pero en dirección *vertical*, o sea de arriba a abajo.—Volvedla a poner como al principio, esto es, teniendo en una mano la pelota y en la otra el extremo del cordón: esta línea recta que va de izquierda a derecha o de derecha a izquierda se llama *horizontal*.—Bajad ahora la mano izquierda y levantad un poco la derecha: esta línea recta que resulta se llama *oblicua* de izquierda a derecha.—Bajad la mano derecha y levantad la izquierda: la línea oblicua que ahora tenemos es de derecha a izquierda.

Durante todo este ejercicio deberá la profesora hacer que los niños vean y designen las diferentes líneas que les da a conocer, en la construcción de

la escuela, en los muebles, enseres, etc. Y para cerciorarse de que comprenden lo que les ha dicho, les hará que representen con el cordón de la pelota líneas rectas, curvas, verticales, etc.; pero no les pedirá definiciones; cuando más, les hará preguntas por este estilo:

—¿Cómo se llama esta línea? (La que le muestre valiéndose del cordón de la pelota o de otros objetos.)—La línea recta que va de arriba a abajo, ¿cómo se llama?—¿Qué nombre tiene esta línea que va de derecha a izquierda?, etc.

Si se recuerda lo que hemos indicado acerca de la dirección matemática, y muy particularmente geométrica, que predomina en el método de Frœbel, se comprenderá la importancia que tiene este ejercicio relativo a la línea, con el que se consigue, por otra parte, fortificar las ideas adquiridas en los anteriores, sobre todo las relativas a los nombres de las posiciones de los objetos, y se prepara al niño para otros ejercicios nuevos y en especial para los del Dibujo.

IX

Otras muchas ideas cabe suministrar a los niños mediante los ejercicios con la pelota, que pueden variarse gradualmente, y en los que una profesora inteligente encontrará mil recursos para atender a los diversos fines que, según lo dicho más arriba, debe proponerse en los ejercicios con el primer don.

Del examen de las propiedades de la pelota se pasará al examen de las propiedades de la materia en general. La circunstancia de caérsele a un niño la pelota, por ejemplo, puede aprovecharse para darles idea del peso o gravedad de los cuerpos, a cuyo efecto la profesora hará a los niños preguntas y propondrá cuestiones en esta o parecida forma:

—¿Por qué se ha caído tu pelota?—¿Por qué se cae la piedra que tenéis en la mano cuando abrís ésta?—Porque pesa: el peso es lo que hace caer; ¿caen todos los objetos cuando no están sostenidos por alguien o por algo?—Citad objetos que hayáis visto caer. (La profesora llevará al niño a citar y ver caer los objetos menos pesados, como una pluma, un pedazo de papel, etc., a fin de deducir que todos los cuerpos son pesados.)

Del examen de las cuestiones relativas al peso, puede pasarse al de otras propiedades de la materia, y mediante él aumentar el caudal de ideas y de palabras que el niño ha adquirido en los ejercicios precedentes. Comparando dos cuerpos o materias de los que uno sea muy pesado y otro ligero, podrá hablárseles de la piedra, del hierro, etc., así como de la lana, el algodón etc. Partiendo de los efectos que puede producir la caída en el objeto que se cae, puede también hablárseles de la goma, del cristal y de otras materias elásticas y frágiles. En fin, este estudio de los caracteres de los objetos, dirigido de modo que conduzca a la observación de las propiedades de la materia, puede ser un auxiliar poderosísimo para el cultivo de la inteligencia, y para hacer que el niño vaya conociendo su cuerpo y los medios de observación de que dispone. Concretándonos a este último punto, pondremos un ejemplo con el fin de aclarar más nuestro pensamiento. Los niños tienen la pelota y la maestra les dirige las siguientes preguntas, algunas de cuyas contestaciones también indicamos para mayor claridad:

—¿Cómo conoces que tu pelota es redonda?—Viéndola.—¿Nada más? Y si la tocas, ¿no lo conocerás también?—Sí, señora.—Luego ¿cómo conoces que la pelota es redonda?—Viéndola y tocándola.—Pues eso se dice por la *vista* y el *tacto*.—¿Cómo sabes tú que tu pelota es amarilla?—Por la vista.—¿Y por el tacto?—No, señora.—¿De qué manera sabes que es blanda? ¿Lo sabes porque lo veas?—No, señora, sino porque la tiento.—Es decir, por el tacto. (Preguntas análogas puede dirigirles respecto a los demás sentidos.)—¿Cuántos sentidos tienes?—¿Cómo se llaman?—¿Para qué sirve el sentido del oído?, etc.

El campo que a un educador inteligente y discreto ofrecen estos sencillos y adecuados ejercicios, en que los niños aprenden y se educan jugando, es muy vasto y rico en frutos. Casi todos los puntos que, según hemos indicado, ofrecen motivo para una lección dada en forma de juego, pueden ampliarse y variarse considerablemente. Supongamos, por ejemplo, que la profesora se propone un día aprovechar el tema relativo a los colores para suministrar a los educandos algunos conocimientos útiles. ¡Qué partido tan grande no le es dado sacar de este asunto! El ejemplo siguiente, que puede servir como modelo de una de esas lecciones, da idea de ello:

Maestra: ¿Recuerdas, Pedrito, cuántos colores has visto en las pelotas con que has jugado?—*Niño*: Seis.—*Maestra:* ¿Sabrás decírmelos por sus nombres?—*Niño:* Sí, señora: son el rojo, el azul, el amarillo, el violeta, el verde y el naranjado.—*Maestra* (mostrando las seis pelotas): ¿Cuál es el rojo? (El niño deberá señalar la pelota de este color, y si no lo hace bien, la maestra dirigirá la misma pregunta a otros niños, hasta que alguno de ellos la satisfaga; el mismo procedimiento empleará respecto de los demás colores.)—*Maestra:* Pues los tres primeros colores, es decir, el rojo, el azul y el amarillo, se llaman simples y primeros, porque no se forman de ningunos otros; y el violeta, el verde y el naranjado se denominan compuestos y secundarios, porque están compuestos de dos de los primeros.—Luego dirigirá a los niños preguntas como éstas, para cerciorarse de que se han fijado en lo que les ha dicho y para que lo aprendan bien: ¿Cuáles son los colores simples o primeros? ¿Cuáles son los compuestos o intermedios? El color azul, ¿es simple o compuesto? ¿A qué clase corresponde el naranjado?—Cuando los niños hayan aprendido bien esto, continuará el *Maestra:* El color *naranjado* se forma de la mezcla del rojo y del amarillo; el *verde*, del amarillo y del azul, y el *violeta*, del azul y del rojo. (Sobre esto hará preguntas parecidas a las que acabamos de indicar, con el fin de que los niños lo aprendan bien; para conseguirlo, sería lo mejor que se lo enseñase prácticamente, como en algunos *Jardines* se hace, presentando a los niños una paleta con los tres colores primitivos, y haciendo que por sí mismos verifiquen la mezcla o composición que da por resultado la formación de los otros tres colores.)—*Maestra:* ¿Sabréis decirme alguna cosa que tenga color verde?—*Niño:* Las hojas de los árboles.—*Maestra:* ¿Y rojo?—*Niño:* La sangre. (La maestra hará que los alumnos vayan enumerando seres y objetos de diferentes colores, procurando que se fijen principalmente en las partes del cuerpo, como los labios, los ojos, etc.; en el cielo, en las flores, en los pájaros, etc., sobre todo lo cual puede darles algunas ideas.)

Otro día dirá la *Maestra:* ¿De qué color es la luz?—*Niño:* Blanca. (Si no lo supiera, la profesora lo dirá.)—*Maestra:* Es verdad, el color de la luz es blanco; pero si observamos un rayo de luz que pasa por un *prisma*, veremos los seis colores que ya conocemos, más otro que se llama *índigo;* de modo que en todo rayo de luz hay siete colores, los mismos que tiene esta pelota. (Enseñará a los niños la pelota grande con los siete colores, de que hemos hablado al final del párrafo I de este capítulo.)—*Maestra:* ¿Sabéis, pues, cuáles son los colores del prisma?—*Niño:* Siete: el rojo, el azul, etc.—*Maestra:* Un *prisma* es un pedazo de cristal de forma triangular: aquí tenéis uno (se lo mostrará). ¿Habéis visto alguna vez el arco iris?—*Niño:* Sí, y es muy bonito; tiene muchos colores.—*Maestra:* ¿No has contadot ú nunca los colores de ese hermoso arco?—*Niño:* No, señora.—*Maestra:*

Pues tiene siete: los mismos que ves en esta pelota y que os he dicho que tiene el rayo de luz que pasa por un prisma.—*Niño:* Pero aquí no hay prisma.—*Maestra:* Sí lo hay, y también rayos de luz.—Como los niños se quedarán al oir esto suspensos, como quien duda o no entiende lo que se les dice, añadirá la *Maestra:* ¿Qué habéis observado que sucede cuando sale el arco iris?—*Niño:* Que llueve y hace sol. (La profesora hará lo posible para que los niños vengan a dar esta respuesta.)—*Maestra:* Justamente, querido mío: para que haya arco iris es preciso agua y sol; el agua viene a hacer las veces del prisma, pues pasando los rayos del sol por las gotas, se descomponen en los siete colores del prisma, y dan por resultado ese arco, que hace que el cielo aparezca más bello. (Esto dará a la profesora motivo para hablar de la hermosura y grandeza de las obras de Dios, y para tratar de algunos otros fenómenos naturales, por ejemplo.)

A este tenor pudiera tratarse otra multitud de asuntos tan interesantes como instructivos, que no creemos necesario ni es fácil determinar aquí, y para muchos de los cuales ofrecerán ocasión propicia al educador circunstancias casuales o las mismas preguntas de los alumnos, lo que no obsta para que intencionadamente la profesora misma busque y prepare la oportunidad de tratar los asuntos a que nos referimos, desenvueltos en la forma que dejamos indicada, que, como ha podido observarse, es, por lo general, la forma propia de las *lecciones sobre objetos*, y se presta grandemente a convertir dichos ejercicios en *ejercicios de inteligencia* y *de lenguaje*, pues que como pretexto para ambas clases de ejercicios deben tomarse los que se practican con la pelota, según más arriba queda indicado (párrafo II, números 5.° y 6.°).

CAPÍTULO III

LA ESFERA, EL CILINDRO Y EL CUBO

(SEGUNDO DON)

I. Explicación del material relativo a este segundo don.—II. Ley a que obedece y fines a que deben tender los ejercicios que con él practiquen los educandos.—III. Indicaciones y ejercicios preliminares.—IV. Ejercicios y explicaciones relativas a la esfera: nociones sobre el sonido y otros asuntos.—V. Explicaciones y ejercicios con el cubo, comparándolo con la esfera.—VI. Explicaciones y ejercicios respecto del cilindro, comparándolo con la esfera y el cubo.—VII. Comparaciones entre los tres sólidos: idea del todo y de las partes, y de los principios del Cálculo.—VIII. Indicaciones acerca de varios ejercicios que pueden practicarse con estos sólidos: idea de los movimientos de traslación y rotación, de la transformación por las apariencias que presenta un cuerpo en movimiento, y de algunos principios de Geometría.

I

El *segundo don* de Frœbel consiste en una caja que contiene una esfera, un cilindro y un cubo de madera y de iguales dimensiones, es decir, que el diámetro de la esfera debe ser igual a la altura y al diámetro del cilindro y a las aristas del cubo. Estos tres cuerpos deben tener unas especies de presillas o pequeños anillos de alambre, por los que pueda pasarse fácilmente un cordón para tenerlos suspendidos; la esfera tendrá sólo una presilla en uno de los puntos de su superficie; el cilindro tendrá tres: una en el centro de una de sus bases; otra en el extremo de un radio de ésta, y la tercera en un punto de su superficie curva; y el cubo tendrá otras tres: una en el centro de una de sus caras; otra en uno de sus ángulos, y la restante en el punto medio de cualquiera de sus aristas.

Para cada niño de los que hayan de ejercitar con este don, debe haber una caja con los tres sólidos mencionados.

II

Tampoco ha procedido Frœbel arbitrariamente al poner en manos de los niños este nuevo juguete representado por las tres formas *normales*, sino que lo ha hecho guiado por la naturaleza del desenvolvimiento universal, en cuanto que la pelota ha preparado ya el conocimiento de la esfera, que a su vez es la forma primitiva y la más completa de todas las demás. Por otra parte, la esfera de madera presenta nuevas propiedados respecto de la pelota, propiedades que se desenvolverán en los otros cuerpos.

También ha querido Frœbel, al entregar esta caja a los niños, darles la impresión de esa ley universal de que ya hemos hablado, en cuya virtud se encuentran siempre y en todas partes reunidos los contrastes por un intermedio, como la noche y el día por el crepúsculo; el invierno y el estío por la primavera; lo grande y lo pequeño por las modificaciones de la magnitud; el ángulo agudo y el obtuso por el recto; el tono y la cadencia por el sonido, etc.; en suma, quiere que no se pierda de vista la siguiente ley, que, según él, rige a la naturaleza y al pensamiento: «Entre dos cosas y dos nociones diferentes en su modo de organización, aparece siempre una tercera, uniendo en sí las otras dos y descubriendo entre ellas cierto equilibrio.»

Por vía de ampliación de lo que antes de ahora hemos dicho relativamente a las teorías de Frœbel acerca de esta ley, y para la mayor comprensión de ella y del sentido con que, según el pensamiento de aquel pedagogo, debe aplicarse a la educación de los párvulos, debemos trasladar aquí los siguientes pasajes que acerca de ella encontramos en la introducción que la baronesa de Marenholtz pone a la obra de Mr. Goldammer, oportunamente citada por nosotros:

«La *ley de los contrastes* — dice — aparece por todas partes, en toda la Creación, lo mismo que en las obras de la civilización humana. Sin embargo, esta ley no se refiere a las *cosas mismas*, sino sólo a sus *propiedades*, las cuales son comunes a todas las cosas, aunque en grado diferente. Y estas propiedades generales de las cosas nunca forman contrastes completos, absolutos, sino sólo contrastes relativos, que pueden ser reunidos por *intermediarios*.

»Estas propiedades generales son, pues:

»1.ª La *materia*, pues todas las cosas del mundo físico son de una naturaleza material.

»2.ª El *tamaño*, pues ninguna cosa carece de él.

»3.ª La *forma*, sin la cual no existe nada visible.

»4.ª El *color*, pues no existe nada que carezca enteramente de color.

»5.ª El *peso*, propiedad de todos los cuerpos.

»6.ª El *sonido*, que puede hacerse producir a toda materia de alguna manera, al menos por el contacto con otros objetos.

»7.ª El *número*, pues todo se compone de *partes*, que sólo pueden ser determinadas por el número.

»8.ª La *dirección* o *posición*, en tanto que las partes de un todo ocupen posiciones diferentes en el espacio.

»Deben añadirse todavía las demás propiedades que se originan de las que acabamos de enumerar; como el olor, el gusto, el espacio ocupado por un cuerpo, la dimensión, el límite, la transparencia, etc.

»Los *contrastes* de las propiedades nacen de que éstas existen en un objeto en su *más alto grado*, y en otros en un *grado menor*.

»Así, las relaciones de *tamaño* que hallamos que existen entre un objeto grande y otro pequeño (cualquiera que sea la medida de que nos sirvamos como designación) unen el objeto dado (grande relativamente) con el otro pequeño o más pequeño.

»Los contrastes de *sombra* y de *luz*—o de los matices más obscuros de la *escala de los colores* con los matices más claros — se hallan unidos por todos los grados o matices intermedios de la luz o de los colores.

»Bajo la relación de la *forma*, un objeto tiene una cara única y otro varias caras, y ambos objetos forman un contraste, como la esfera y el cubo. Los anillos y los ángulos forman asimismo contrastes, así como las direc-

ciones opuestas de las líneas sobre la superficie del objeto. La reunión tiene lugar mediante un tercer objeto (o por varios) que reune en sí las *dos especies* de formas.

»El *peso* completamente diferente de dos cosas, da un contraste. Un objeto que pesara la *mitad* de lo que pese el objeto más pesado, formaría la ilación.

»El *sonido agudo* y el *sonido bronco* forman los contrastes de la *escala de los sonidos*, y los sonidos que se encuentra entre ellos dan los intermedios.

»El número *par* y el número *impar* son contrastes que encuentran su ilación en el empleo de dos cantidades dadas. (En el tejido, las combinaciones de números así aplicados permiten inventar dibujos y modelos al infinito.) El intermedio entre un número par y un impar se obtiene por el empleo regular y alternado del uno y del otro.

»Los contrastes de *posición* de las partes de un todo se determinan según las tres direcciones en el espacio. Si una de esas partes (línea, cubo, triángulo, etc.) es colocada por encima del centro a una distancia de dos medidas, y otra por debajo a la misma distancia, esas dos partes forman contrastes de posición. Se tiene la unión de estos contrastes colocando ambas partes a igual distancia del centro sobre *los dos lados*, etc.

»Sin la aplicación de esta ley, el párvulo no podría representar ninguna figura regular, y menos aún podría *inventar*. Mediante esta ley tiene un regulador para la formación de las figuras (modelos), lo que le permite hacer variantes y modificaciones casi inagotables.»

Estas indicaciones nos permiten desde luego apreciar el valor práctico de la ley que nos ocupa, ley que si con ocasión del don de que ahora tratamos es cuando empieza a iniciarse en ella a los niños, en los siguientes, así como en los trabajos manuales, la veremos constantemente servir de guía a la inteligencia y la mano del educando en todos los ejercicios en que, copiando o inventando, deba producir alguna clase de formas.

De lo expuesto resulta que Frœbel no se contentó con presentar los contrastes que, bien determinados, tanto facilitan, sobre todo tratándose de niños, las operaciones de comparar, sino que quiso también acudir a los intermedios, con cuyo auxilio se encuentran mejor las analogías. Los tres sólidos reunidos que comparados entre sí son semejantes y opuestos, forman un todo compuesto y explican la ley de la creación, la ley de la armonía, a la vez que sirven para facilitar el desenvolvimiento de la inteligencia infantil, dando ocasión al niño para poder establecer comparaciones y hallar mediante ellas diferencias y analogías entre los objetos, y determinar bien, por lo tanto, las propiedades de éstos. No debe olvidarse a tal propósito que las ideas nos parecen tanto más claras cuanto mejor podemos compararlas a otras que sean como sus opuestas, y que cuanto mejor podamos establecer estas comparaciones y merced a ellas descubrir en las ideas y objetos diferencias y analogías, más fácil nos será determinar las propiedades de los mismos.

Los ejercicios a que dan lugar los juegos que los niños realicen con el segundo don, deben tener por fin:

1.° Lo mismo que dijimos respecto de la pelota (párrafo II del capítulo precedente), con más, la noción del sonido.

2.° Ejercitar al niño en el análisis y la comparación de las formas.

3.° Despertar y desenvolver en él por estos medios el espíritu de investigación.

III

Antes de distribuir las cajas de este segundo don, es preciso que la maestra (1) tome algunas precauciones con el fin de que la atención de los niños no se divida entre los tres objetos, impidiendo de este modo que se fije sobre el que se trata de darles a conocer.

Para evitar esto, lo que la maestra debe hacer antes de distribuir a los niños las cajas, es abrir la suya y mostrarles los tres sólidos, que tendrá suspendidos del cordón mientras se los da a conocer mediante una descripción muy sencilla de cada uno, y sobre todo haciéndoles que aprendan a distinguirlos por sus nombres, que, al efecto, hará que los niños repitan sucesivamente, señalando con el dedo el sólido correspondiente.

Cuando esté la maestra penetrada de que los niños saben cuál es la *esfera,* cuál el *cubo* y cuál el *cilindro,* y que retienen bien en la memoria estos tres nombres, procederá a la distribución de las cajas, que se llevará a cabo en la misma forma indicada para el juego de la pelota (capítulo precedente, párrafo IV).

IV

Una vez en poder de los niños las respectivas cajas, la profesora les hará que cada uno saque de la suya sucesivamente la esfera, el cubo y el cilindro, lo cual le servirá para probar que no confunden un sólido con otro. Puede con este intento decirles:

—Poned la caja enfrente de vosotros.—Abridla.—Sacad la esfera.—Sacad el cubo.—Sacad el cilindro.—Guardad el cubo en la caja.—Haced lo mismo con el cilindro.—Cerrad la caja.—Coged la esfera y tenedla suspendida del cordón.

La maestra hará que los niños se queden con sólo la esfera, porque este sólido es el primero con que deben trabajar, por la razón de que es el que más analogía tiene con la pelota, de la que es un *semejante opuesto:* semejante por la forma y opuesto por la materia. Después de decir a los niños y hacerles repetir que «la esfera es una pelota de madera», debe la profesora hacer que comparen entre sí ambos objetos para que hallen sus semejanzas y diferencias, estableciendo un paralelo, una comparación entre dos objetos, de los cuales uno tienen presente y otro no. Las siguientes preguntas, que hará la profesora con las variantes que crea oportunas, dan idea del ejercicio que al efecto deben practicar los niños:

—¿Qué es la esfera?—¿Cómo es su forma?—¿De qué está hecha?—¿En qué se parece a la pelota?—¿En qué se diferencia?—¿Qué tienen de común la esfera y la pelota?

Si hay tiempo, debe darse a los niños una nueva noción: la del sonido; si no lo hubiere, se dejará para otro día. El niño apenas ha observado el ruido que produce la pelota al chocar con el tablero de la mesa; conviene hacérselo distinguir mediante la comparación con el que produce la esfera,

(1) Es aplicable a este segundo don lo que decimos del primero, acerca de los ejercicio que las madres pueden tener con sus hijos menores de tres años.

dándole a la vez idea de la diferencia de sonidos, lo cual ha de procurarse que sea, no sólo de una manera teórica, sino práctica a la vez, pues de este modo se seguirán los consejos de Frœbel, quien recomienda que no se desperdicie ninguna ocasión de desenvolver los sentidos, y ya se sabe la importancia que tiene el del oído. Acerca de este asunto, puede dar la maestra una interesante lección, para la cual le ofrecemos por vía de modelo la siguiente:

Maestra: Dejad caer la esfera sobre la mesa: ¿qué ha hecho?—*Niño:* Ruido.—*Maestra:* ¿Hace ruido la pelota?—*Niño:* Sí, señora.—*Maestra:* ¿Y es igual el ruido de la pelota que el que hace la esfera?—*Niño:* No, señora. (La maestra introducirá en la caja una pelota y la sonará, y después hará lo propio con la esfera, a fin de que los niños distingan mejor la diferencia de los sonidos; conviene que los alumnos no vean el objeto que la maestra encierra en la caja, para que lo conozcan mediante el sonido.)—*Maestra:* Pues estas diferencias de sonidos consisten en que no todas las cosas suenan del mismo modo, como vais a ver. (Hará sonar diferentes objetos de hierro, madera, etc., con el intento, no sólo de enseñar a los niños prácticamente las diferencias de sonidos, sino también de educarles el sentido del oído: los sonidos deben producirse por hierro contra hierro, por hierro contra madera, por madera contra madera, etc.) — *Maestra:* ¿De qué están hechas las campanas?—*Niño:* De hierro o de metal.—*Maestra:* ¿Sonarían lo mismo si fuesen de madera, y se oirían tan lejos?—¿Has visto tú campanas de madera? — ¿Y de barro? — ¿Suenan éstas lo mismo que las de hierro?, etc. (Para el intento de educar el sentido del oído, puede además recurrirse a juegos, como el de hacer que un alumno, con los ojos vendados y a cierta distancia de sus compañeros, distinga a éstos por el sonido de la voz modulada de diferentes modos, y otros análogos, juego que los niños conocen con el nombre de la *gallinita ciega.*)

Con la esfera pueden repetirse varios de los ejercicios practicados con ocasión de la pelota, sobre todo aquellos que tienen por objeto el trabajo de algunos órganos, recordar las nociones adquiridas y suministrar nuevas ideas y nuevas palabras.

Terminarán los ejercicios de la esfera lo mismo que los del juego de la pelota, es decir, recogiendo las cajas en sentido inverso al en que se distribuyeron, y haciéndolo con acompañamiento de canto.

V

Después de la esfera debe darse a conocer a los niños el *cubo,* como contraste. El cubo es también un *semejante opuesto* de la esfera: semejante por la materia y opuesto por la forma. Las impresiones de forma, movimiento, etc., que han producido en el niño, primero la pelota y después la esfera, van a determinarse más por el contraste, por la comparación entre dos objetos opuestos. Siendo la esfera redonda, no tiene más que una superficie y se mueve fácilmente, por lo que representa la unidad y el movimiento, al contrario que el cubo, que representa la variedad y el reposo, por las diversas superficies, aristas y ángulos de que consta. Por otra parte, la esfera no ofrece por su forma tantos recursos al análisis como el cubo, que en una estructura regular presenta elementos variados que incitan al niño a ejercitarse en analizar y comparar.

Se comprende por lo dicho que la esfera ha de quedar ahora como término de comparación.

Una vez distribuídas las cajas, y con el fin de comprobar si los niños recuerdan los sólidos y saben distinguirlos por sus nombres, dirá la maestra:

— Sacad, niños, el cubo de la caja. — Ponedle sobre la mesa. — Sacad ahora la esfera y haced lo mismo. — Cerrad la caja. — Colocad sobre ella el cubo. — Haced lo mismo con la esfera. — Tomad el cubo y tenedlo suspendido del cordón.

Luego de esto explicará la maestra a los niños la forma del cubo, haciéndoles ver sus diferencias con la esfera. Las siguientes preguntas dan idea de lo que debe ser esta explicación:

— ¿Cuántas superficies tiene la esfera? — ¿Y el cubo? — ¿Son redondas o curvas las superficies del cubo, como lo es la de la esfera? — ¿Cuántas superficies tiene el cubo? — ¿Cómo se llaman? — ¿Qué objetos conocéis que tengan la superficie plana como las del cubo? — ¿Cuáles tienen la superficie curva? — ¿Qué se mueve más, el cubo o la esfera? — ¿Por qué la esfera tiene más movimiento que el cubo?, etc.

Pueden tener los niños con el cubo varios de los ejercicios que practicaron con la pelota, especialmente los que revisten algún carácter gimnástico. La conclusión lo mismo que los anteriores, sin olvidar el canto.

VI

Hasta aquí no se ha examinado por los niños el *cilindro*, que es el *intermedio* que sirve para reunir los dos *contrastes:* la esfera y el cubo. Es el cilindro intermedio entre estos dos sólidos, porque tiene de la esfera la superficie curva, y del cubo las caras planas y los bordes, y como la de ambos a la vez es la materia de que está hecho: la madera.

Después de la distribución, hecha según lo que se ha indicado para otros juguetes, dará la profesora una explicación ligera del cilindro, haciendo notar sus analogías y diferencias con la esfera y el cubo, es decir, estableciendo comparaciones entre los tres objetos que contiene la caja del segundo don. Acto continuo dispondrá que cada niño saque de la caja el cilindro y el cubo, siguiendo el procedimiento empleado en el ejercicio anterior, y les hará preguntas de las cuales resulten estas conclusiones, que procurará que se graben bien en sus tiernas inteligencias:

— El cilindro tiene, como la esfera, una superficie curva. — Esta superficie no es igual a la de la esfera. — Tiene también dos superficies planas, como el cubo, pero no iguales a las seis de éste. — Colocado sobre la mesa por la superficie redonda, rueda, como la esfera. — Puesto sobre una de sus caras o superficies planas, queda en reposo, como el cubo. — Es de madera, como la esfera y el cubo.

Para hacer que los niños se fijen más en el cilindro, se les hará que designen objetos que tengan su forma, como un tambor, un tonel, el cañuto de una caña, una columna, un sombrero de copa alta, etc.

Se les dirá después que el cubo es el contraste u opuesto de la esfera, y que el cilindro es el intermedio que une a ambos objetos. Se les presentarán grupos de contrastes; como el frío y el calor, lo blanco y lo negro, etc., (véanse los que hemos presentado en el párrafo II de este capítulo), a cuyo efecto les dirigirá la maestra preguntas por este estilo;

—¿Cuál es el contraste u opuesto del frío?—¿Qué estación es la opuesta al invierno?—¿Cuál es la estación intermedia o de transición entre el invierno y el verano?—¿Qué es lo contrario u opuesto del día?—¿Cómo se llama a lo que sirve de transición entre el día y la noche?, etc.

Con este motivo podrá tener con los alumnos una conversación tan amena como instructiva, acerca de estos puntos elementales de la Geografía astronómica.

Cuando los niños se hayan penetrado de esta ley de los contrastes unidos por intermedios, que es la armonía que rige al Universo, podrá terminarse el ejercicio del modo que los anteriores.

Es de advertir que con el cilindro pueden verificarse los mismos ejercicios que hemos indicado al terminar los del cubo.

VII

La observación simultánea de los tres objetos tiene una gran importancia, sobre todo si mediante ella se hace ver a los niños un todo completo. Comparando a la vez los tres sólidos del segundo don, puede conseguirse: 1.°, asegurar las nociones adquiridas antes por los niños; 2.°, habituarlos a considerar y comparar más de dos objetos a la vez; 3.°, darles idea del todo y de las partes; y 4.°, iniciarlos en la construcción y en los principios del Cálculo.

Para la consecución de los dos primeros fines, la maestra hará a los educandos preguntas por el estilo de las que a continuación se indican:

—¿En qué se distinguen la esfera, el cubo y el cilindro?—¿Cómo es la forma de la esfera?—¿En qué se parece este sólido al cubo?—¿En qué se distingue?—¿Cuántas caras tiene el cubo?—¿En qué se diferencian de la superficie de la esfera?—¿Cuántas fases tiene el cilindro?—¿Se asemejan todas a la esfera?—¿Y a las del cubo?—¿Qué diferencia hay entre el cilindro y el cubo y la esfera?—¿En qué son iguales los tres sólidos?—¿Puede rodar el cubo como la esfera?—¿Y el cilindro?—¿Puede tenerse quieta o en reposo la esfera como el cubo?—¿Y el cilindro?—¿A qué se parece la pelota?—¿Y un tambor?—¿Y el tablero de esta mesa?, etc.

Debe insistirse todo lo posible en hacer que los niños designen nombres de objetos que se semejen por su forma a la esfera, al cubo y al cilindro, y en que se encuentren las diferencias y analogías que existan entre esos mismos objetos.

Para dar a los niños ideas de los otros dos fines a que antes nos hemos referido (el todo y las partes y la construcción), dirá la maestra:

—Colocad el cubo sobre la esfera. No puede tenerse.—Tratad de hacer lo mismo con el cilindro. Tampoco.—Poned ahora el cilindro sobre el cubo.—Poned la esfera sobre el cilindro, bien en medio.—Ya tenemos un todo.—Contad ahora las piezas que hay: una, dos, tres.—Tenemos un todo compuesto de tres piezas.

La profesora hará entonces observar que las casas, las paredes, las mesas, los bancos, etc., están compuestos de varias *piezas*, puestas como la especie de monumento que tienen delante, unas sobre otras; que esas piezas son las *partes* del objeto; que la reunión de las varias partes de un

objeto constituye lo que se llama un *todo*, y que el acto de formar un todo con partes se llama *construir, componer*, así como el acto de separar las partes de un todo se denomina *destruir, descomponer*. Luego de estas explicaciones, que han de ser tan claras y sencillas como se pueda, dirigirá la profesora a sus educandos las siguientes preguntas:

— ¿Qué es un todo?—¿Cómo se llaman las piezas con que se forma un todo?— ¿Cómo se llama el acto de formar un todo? — ¿Y el de deshacerlo o separar las partes de que se compone? — Esta mesa ¿es un todo? — ¿Consta de partes? — ¿Cuáles son éstas? — ¿Cómo se llama a la reunión de varias piezas puestas unas sobre otras y fijas entre sí? — Contad las partes de que se compone este objeto (mostrándoles uno en el que les sea fácil distinguir las partes principales): una, dos, tres, etc.

Este ejercicio es una especie de preparación de los que tienen lugar con el tercer don, y se concluirá recogiendo las cajas de la manera que repetidas veces hemos indicado.

VIII

Lo mismo que dijimos al tratar de la pelota en el capítulo precedente (párrafo IX), repetimos ahora; a saber: que con los tres sólidos que constituyen el segundo don, pueden practicarse muchos y muy variados ejercicios, en los que, prosiguiéndose los fines con que se prescriben los juegos hasta aquí indicados, se suministren al niño nuevas palabras, nuevas ideas y nuevos conocimientos.

Por medio de la esfera puede darse a conocer a los niños de una manera práctica los movimientos de rotación y de traslación de la Tierra, y con este motivo iniciarles en el estudio de la Geografía. Este ejercicio, que tiene el carácter de un verdadero juego, sobre todo por la manera de comenzar, puede dar margen a una lección interesantísima, a la vez que llena de atractivo para los alumnos.

Mediante otro juego, también muy entretenido para los niños, se puede dar idea práctica del principio de transformación en las apariencias que presenta un cuerpo en movimiento.

Al dar a los niños la noción del movimiento de rotación, no sólo debe hacérseles que aprendan este nombre, sino que se fijen en que al girar la esfera sobre sí misma, no varía de forma, continúa presentando el mismo aspecto que cuando está en reposo. Pasando el cordón, primero por el anillo que tiene el cilindro en el centro de una de sus caras, y luego por el que tiene en la superficie curva, se observará que en el primer caso no cambia de aspecto, continúa teniendo la forma de cilindro, y que en el segundo cambia de aspecto y se asemeja a una esfera. Haciendo girar el cubo, teniéndolo suspendido, primero del anillo que tiene en una de sus caras, después del que tiene en uno de sus ángulos, y últimamente del que tiene en una de sus aristas, se hará notar que en ninguno de estos casos ofrece la forma de cubo, pues en el primero se asemeja al cilindro y en los otros dos presenta formas que no es necesario analizar ni dar el nombre, porque son difíciles de comprender por los niños; cuando más deben emplearse nombres de objetos que presenten formas análogas, como el de dos peones opuestos por sus coronas, para designar la forma que presenta el cubo en el segundo de los movimientos indicados, forma que también viene

a ser la que presenta el cilindro cuando gira suspendido por el anillo que tiene uno de sus bordes. He aquí algunas indicaciones acerca de esta clase de ejercicios:

—Coged la esfera por el cordón y hacedla girar rápidamente como un peón. — Cuando gira así sin variar de lugar, se dice que rueda o gira sobre sí misma.—Cuando está así girando la esfera, ¿cambia de forma?, etc.

—Coged ahora el cilindro y pasad el cordón por el anillo que tiene en una de sus bases.—Haced lo que antes hicisteis con la esfera.—¿Cómo se llama este movimiento? — ¿Varía con él la forma del cilindro? — Pasad ahora el cordón por el anillo que está en la superficie curva.—¿A qué se parece ahora la forma que presenta el cilindro?, etc.

—Pasad el cordón por el anillo que tiene el cubo en una de sus caras y haced que éste gire sobre sí mismo.—¿A qué se semeja ahora el cubo?, etc.

—¿Cuándo se dice que un cuerpo gira sobre sí mismo?—¿Cómo se llama este movimiento?—¿Varía la esfera cuando tiene el movimiento de rotación?—¿Y el cilindro? —¿Cuándo varía y cuándo no? — ¿De cuántas maneras podemos hacer que el cubo gire sobre sí mismo?—¿Se parece alguna vez al cubo?—¿Cuándo se semeja al cilindro?, etc.

Según la edad y el adelanto de los niños, debe insistirse en este juego y sacar de él más o menos partido por lo tocante a la enseñanza. Al principio debe tenderse a hacerles observar las variaciones de formas, a fin de que vayan iniciándose en el principio de la transformación y educando el sentido de la vista, pues que este juego es un ejercicio que requiere prontitud en el golpe de vista.

Si se aspira a dar a los niños verdadera instrucción, puede lograrse por medio de los tres sólidos que nos ocupan, según se deduce de los ejercicios que a continuación indicamos:

—¿Cuántas superficies o caras tiene el cubo?—¿Cuántas caras tiene verticales y cuántas horizontales?—Mostradme en el cubo dos superficies verticales paralelas. — Indicadme otras dos perpendiculares entre sí. — ¿Qué superficies de las que tiene esta sala son verticales y cuáles horizontales? — Mostradme dos que sean verticales y paralelas y otras dos que sean perpendiculares una a otra. — ¿Qué forma tienen las superficies o caras del cubo?—¿Cuál es la superficie de un cuadro y cuál el contorno?

— ¿Sabéis cómo se llaman los bordes de las caras del cubo? (Hará la profesora que los niños pasen los dedos sobre las *aristas* y les dará el nombre.)—¿Cuántas aristas tiene un cubo?—¿Cuántas verticales, cuántas horizontales y cuántas paralelas?—Mostrádmelas.—Decidme cuáles son las aristas de esos bancos y de esta mesa. — Decidme cuáles son verticales, cuáles horizontales y cuáles paralelas. (Aquí puede la profesora hacer que los niños comparen las aristas a la línea que ya conocen.)

Por el mismo procedimiento se darán a conocer los ángulos, que los niños deberán tocar con sus dedos y contar:

—¿Cuántos ángulos tiene un cubo?—¿Cómo se llaman?—¿Cuántos son opuestos?, etc.

—¿Qué formas tienen las superficies planas o bases del cilindro?—¿Cómo se llama este plano redondo?—¿Y la línea que forma el contorno del círculo?—¿Es recta esta línea?—¿Pues cómo es?—¿Son así las aristas del cubo?—¿Cómo se lla-

mará el punto que está en medio de un círculo?—¿Me podréis citar algunos objetos que tengan la forma de un círculo?—¿Cuál será el centro de la rueda?—¿Cómo se llamará la parte de la rueda que toca al suelo?, etc.

Debe advertirse que esta clase de ejercicios no ha de practicarse, sobre todo si con ellos se aspira a dar a los niños alguna enseñanza, sino cuando los alumnos hayan ya adquirido las nociones de línea, ángulo, cuadrado, etc., mediante alguno de los ejercicios de que más adelante se hablará, a cuyo fin debe tenerse en cuenta lo que decimos en la Sección última. Para refrescar la memoria de los niños y hacerles recordar cuanto se les ha hecho conocer en el presente capítulo (párrafos II, III, IV, V y VI), puede repetirse, ampliándolo, el primero de los ejercicios propuestos en el párrafo VII. He aquí algunas indicaciones a este propósito:

—¿En qué se parecen la esfera, el cubo y el cilindro?—¿Tiene caras la esfera?—¿Y el cilindro?—¿Y el cubo?—¿Cuántas tiene el cilindro y cuántas el cubo?—¿De qué forma son las de uno y las de otro?—¿Cómo es la superficie de la esfera?—¿A qué otra superficie se parece?—¿Tiene aristas la esfera?—Cuántas tiene el cubo?—¿Y cuántos ángulos?—¿Los tiene la esfera?—¿Y el cilindro?, etc.

A pesar de lo que aquí apuntamos, y sin olvidar la importancia que tiene para la educación de los párvulos la enseñanza de las formas geométricas, como ya reconociera nuestro Montesino, importa que el educador no pierda de vista que el objeto principal de los ejercicios que hemos indicado es la educación propiamente dicha, por lo que ante todo ha de aspirar con ellos a despertar la inteligencia de sus educandos, a ejercitar y desenvolver su atención y su juicio, a hacerles observar y pensar, así como a expresar bien lo que observen y piensen, por lo que han de tomarse dichos ejercicios, más que como medios de suministrar determinada suma de conocimientos positivos, como *ejercicios de inteligencia* y *de lenguaje*, basados en las llamadas *lecciones sobre objetos*, según dijimos al final del capítulo precedente, cuidando siempre de no circunscribir a los dones ni a determinados objetos los análisis y las comparaciones, que han de tomarse siempre como verdadera *gimnasia intelectual* y, por lo tanto, han de extenderse todo lo posible.

CAPÍTULO IV

LAS CAJAS DE ARQUITECTURA

(DONES TERCERO, CUARTO, QUINTO Y SEXTO)

I. Explicación del material que constituye estos dones.—II. Su objeto principal y fines a que deben tender los ejercicios que con él se practiquen.—III. Indicaciones generales acerca de las clases de ejercicios que pueden realizarse con los expresados dones.—IV. Idea y ejemplos de los que se pueden llevar a cabo con la primera caja de Arquitectura.—V. Idem ídem con la segunda. — VI. Idem íd. con la tercera y la cuarta. — VII. De lo que debe hacerse para suplir la falta de estas dos cajas, y del partido que puede sacarse de las construcciones en común.

I

Estas cajas son cuatro. La *primera*, o sea el *tercer don*, consiste en una caja de forma cúbica, que contiene un cubo de madera dividido en otros ocho iguales. Para cada alumno deberá haber precisamente una de estas cajas, de las que la profesora necesita otra para realizar por sí misma, a presencia de los educandos, las operaciones que indique. El cubo entero de las cajas destinadas a los alumnos debe tener las mismas dimensiones que el del don anterior.

La segunda *caja de Arquitectura*, o *cuarto don*, consiste en una caja como la del don tercero, que contiene un cubo de las mismas dimensiones dividido en ocho prismas rectangulares, que en las escuelas de párvulos reciben con frecuencia el nombre de *ladrillos*. La latitud de estos prismas ha de ser igual a la mitad de su longitud, y su grueso como la mitad de su latitud, pues estas proporciones, reconocidas como las más favorables para la construcción, son las que comúnmente se dan a los ladrillos. La caja destinada a la profesora será de doble tamaño.

La tercera *caja de Arquitectura*, o *quinto don*, consiste en una caja mayor que la del anterior, y que contiene otro cubo dividido en 27 cubos iguales a los en que se divide el don tercero, de los que tres están divididos en dos partes iguales o prismas triangulares, mediante una diagonal en una de sus caras, y otros tres en cuatro partes también iguales, por dos diagonales en la misma cara; de modo que la caja contiene 39 piezas de dos formas diferentes: cubos y prismas triangulares.

Por último, la cuarta *caja de Arquitectura*, o *sexto don*, es igual en tamaño a la del quinto, y el cubo que encierra se halla dividido en 27 paralelepípedos iguales a los del don cuarto, y de ellos seis se hallan divididos en dos cuadrados cada uno, y tres en otros dos paralelepípedos de la

mitad de la anchura; esta caja contiene, pues, 36 piezas de tres formas diferentes.

Estas cuatro cajas, de cada una de las cuales debe haber una para cada niño de la sección que con ellas trabaje, se distribuirán del mismo modo que se ha indicado respecto de los dones precedentes. Para la maestra habrá una de cada clase, de tamaño mayor al de las destinadas a los alumnos.

II

Los ejercicios que se practican con las cajas de Arquitectura están ya indicados en el capítulo anterior, y son como el natural desenvolvimiento de éstos; por eso se prescribe que el cubo que primeramente se pone ahora en manos de los niños sea igual en tamaño al del segundo don. Tienen, pues, por principal objeto la construcción, formar un todo con partes, enseñando al niño que el trabajo intelectual tiene por fin la *transformación,* y que el hombre no está destinado únicamente a consumir, sino a trabajar para producir. Consíguese esto alimentando la tendencia hacia el análisis, la necesidad de conocer que desde un principio manifiestan los niños, así como su deseo de realizar de una manera plástica sus infantiles concepciones.

Si se tienen en cuenta estas indicaciones y lo que acerca de la naturaleza infantil hemos dicho en la Parte primera (capítulo II, párrafo III), y se considera además que, como dice M. Jacobs, los nuevos juguetes son unos objetos que el niño puede analizar y descomponer libremente para transformarlos en seguida según sus propias ideas, se comprenderá desde luego que los juegos que tienen lugar con las cajas de Arquitectura satisfacen enteramente la actividad investigadora e inventiva de los niños.

Los fines a que deben tender los ejercicios que se haga practicar a éstos con dichas cajas, son:

1.° Proseguir el desenvolvimiento en el niño de la tendencia al análisis y la comparación de las formas, así como del espíritu de investigación iniciado ya con el segundo don, según ha podido verse y dijimos en el capítulo precedente (párrafos II y VII).

2.° Completar y ampliar las ideas que han empezado a iniciarse con dicho segundo don, acerca del todo y las partes, de la construcción y de la transformación, así como respecto del Cálculo y de la Geometría, dando idea más completa del organismo y de la armonía de las formas.

3.° Favorecer por estos medios el desenvolvimiento de la facultad creadora, educar la vista, habituándola a juzgar, mediante la simetría, de la regularidad de las combinaciones, e iniciar al niño en ciertos trabajos industriales y estudios profesionales, favoreciendo con todo ello la manifestación de las aptitudes especiales, y por lo tanto de las vocaciones.

4.° Suministrar al niño nuevas ideas y nuevos conocimientos, necesarios para proseguir el desenvolvimiento del lenguaje y de la inteligencia, así como para la práctica de la vida.

Esto se refiere, en general, a las cuatro cajas de Arquitectura.

Respecto de la segunda, o cuarto don, debe tenerse en cuenta que las piezas que lo constituyen (paralelepípedos) presentan en los elementos de su forma una variedad que el cubo no tiene, por lo que, si se prestan menos que éste a las agrupaciones simétricas, ofrecen en cambio más recursos para

las construcciones representativas de objetos, razón por la que sirven también mejor al desenvolvimiento de la inteligencia, porque, como dice M. Jacobs, «la diferencia de las caras de los ladrillos obliga al niño a comparar y a calcular más, para producir la armonía, establecer la simetría y conservar el equilibrio». A las indicaciones, pues, que acabamos de hacer, hay que añadir la de que si hasta aquí no han visto los niños las dimensiones de diferentes tamaños, en cada uno de los paralelepípedos del cuarto don verán estas diferencias, con lo que les será más fácil conocer y apreciar, y por lo tanto distinguir mejor las tres dimensiones que antes confundían por ser todas iguales. Por otra parte, y por consecuencia de esta variedad a que hemos aludido, las piezas del cuarto don permiten llevar más lejos el estudio de las formas geométricas y el desenvolvimiento del espíritu de invención en el niño, facilitando a éste la creación de nuevas y más variadas formas y construcciones.

En cuanto a las cajas tercera y cuarta (dones quinto y sexto), no son en realidad más que una ampliación de los dos que le preceden : el quinto es el desenvolvimiento del tercero, y el sexto una progresión del cuarto. El primer desenvolvimiento del cubo (dones tercero y cuarto) se ha obtenido dividiéndolo una vez en su altura, otra en su ancho y otra en su longitud; al paso que ahora, siguiendo una progresión natural, dividimos cada una de esas tres dimensiones dos veces en tres partes iguales.

Los ejercicios que los niños practiquen con las cajas a que nos referimos deben tender a realizar los fines generales que se han indicado; la novedad que ahora se presenta no es otra que la de facilitar más la construcción, aumentando el número de piezas y los elementos que éstas suministran. Hasta aquí sólo ha dispuesto el niño para sus construcciones de ocho cubos o de ocho paralelepípedos, y ahora no sólo se le da mayor número de dichos sólidos, sino que algunos de éstos tienen formas diferentes de las conocidas por los educandos.

El objeto capital de los dones quinto y sexto (tercera y cuarta cajas) es, pues, la construcción, lo cual no obsta para que se aprovechen con el fin de proseguir y cimentar las ideas y nociones que hayan podido suministrarse a los alumnos con los dones precedentes respecto de las Matemáticas y demás conocimientos indicados en los capítulos anteriores. Esto corresponde determinarlo a la profesora en vista de las circunstancias y del estado de sus alumnos, así como de la mayor o menor extensión que con los anteriores dones haya dado a los ejercicios.

Recordemos que las construcciones que los niños realicen deben servir como base de partida para conversaciones de carácter instructivo o más bien educador, y que desde este último punto de vista concede Frœbel una gran importancia a la construcción, respecto de la cual dice una de sus mejoras expositoras :

«*Construir* es la actividad por excelencia, y debe ser el primer trabajo del niño. *Construir* impide *destruir*, enseña a ver el conjunto, el equilibrio y la simetría, ejercita la vista y hace que la mano sea firme y segura. *Construir* es la misión del hombre sobre la tierra, donde debe erigir el templo de la Humanidad.»

Por lo tanto, ejercitar al niño en la construcción con el sentido de desenvolver toda su actividad y principalmente su inteligencia e iniciarlo en las primeras nociones del arte y de la industria, y aun de los estudios profesionales, de cuyo modo empieza a despertársele la vocación, es el fin principal de los juguetes que ahora nos ocupan. Téngase, por otra parte,

en cuenta que la construcción reviste también importancia en cuanto contribuye a variar las impresiones y las intuiciones que mediante ella pueden suministrarse a los educandos.

III

Indiquemos ahora los ejercicios que pueden y deben practicarse con el auxilio de las cuatro cajas de Arquitectura.

Los primeros que se hagan practicar con cada una de dichas cajas deben tender a que los alumnos prosigan las operaciones de comparar y analizar, así como a que fortifiquen y ensanchen las nociones que han adquirido en los juegos anteriores: hacerles que conozcan el nuevo juguete, que lo comparen con los que ya conocen y con otros objetos, estén o no presentes, y que al efecto lo analicen, es, por lo tanto, lo primero que debe proponerse el educador, siempre teniendo en cuenta los demás fines que se indican en los números 3.° y 4.° del párrafo precedente.

Mas estos intentos deben realizarse siempre seguidos de juegos de construcción, y todavía mejor con ocasión de ellos. Haciendo que el niño haga y deshaga formas variadas, se divierta en dar cuerpo a sus concepciones, alimentando así su instinto plástico, es como debe caminarse a la realización de los fines educadores ya indicados. La construcción, pues, juega aquí un papel importantísimo, que a primera vista parece el capital y exclusivo del nuevo juguete.

Estos ejercicios de construcción deben ser, según queda establecido en el capítulo I de esta Sección (párrafo II), de tres clases: unos que consistan en realizar formas de objetos comunes, de esos que constantemente están viendo los niños, como una mesa, una silla, una escalera, una casa, etc.; otros que tengan por objeto la realización de formas artísticas y simétricas, como rosetones, estrellas de diversas clases, etc., y otros, en fin, que consistan en la realización de formas matemáticas: en las tres clases se hará que alternativamente el niño *copie* o *imite* y que *invente* libremente, como en el mismo lugar dejamos dicho, siguiendo en todos los casos el orden que allí mismo quedó establecido; a saber: que de las formas que le son más conocidas pase a las más desconocidas; de las más sencillas, de las que menos dificultades ofrezcan, a las que más difíciles de ejecutar sean, y de las que requieran menos piezas, a las que exijan más. Debe también hacerse que los niños restablezcan *de memoria* las figuras que antes hayan formado.

La realización de formas matemáticas tiene por objeto ejercitar a los alumnos, haciéndoselas comprender de una manera plástica, en algunas de las operaciones más rudimentarias del Cálculo, de cuyo modo se prosiguen algunas de las nociones que en ejercicios anteriores se han suministrado a los educandos. Los ejercicios a que ahora aludimos, ya iniciados con el segundo don, empiezan en éste cuando se hace observar al niño el cubo dividido, y se prosiguen ampliando la idea que tiene del todo y de las partes, hablándole del entero y sus fracciones en la forma que más adelante decimos.

Hechas estas indicaciones generales, pasemos a determinar más el número, la índole y el sentido de los diversos ejercicios que pueden tener lugar a propósito de cada una de las cuatro cajas de Arquitectura.

IV

Con la primera caja *(tercer don)* puede hacerse practicar a los niños las siguientes clases de ejercicios:

a) *Ejercicios preliminares.* — Hecha la distribución de las cajas, hará la profesora que cada niño coloque la suya con la cubierta o tapa pegando a la mesa, y el lado por donde se abra mirando hacia sí; luego hará por que saquen la tapa y levanten la caja de modo que el cubo dividido aparezca a la vista entero sobre el tablero de la mesa.

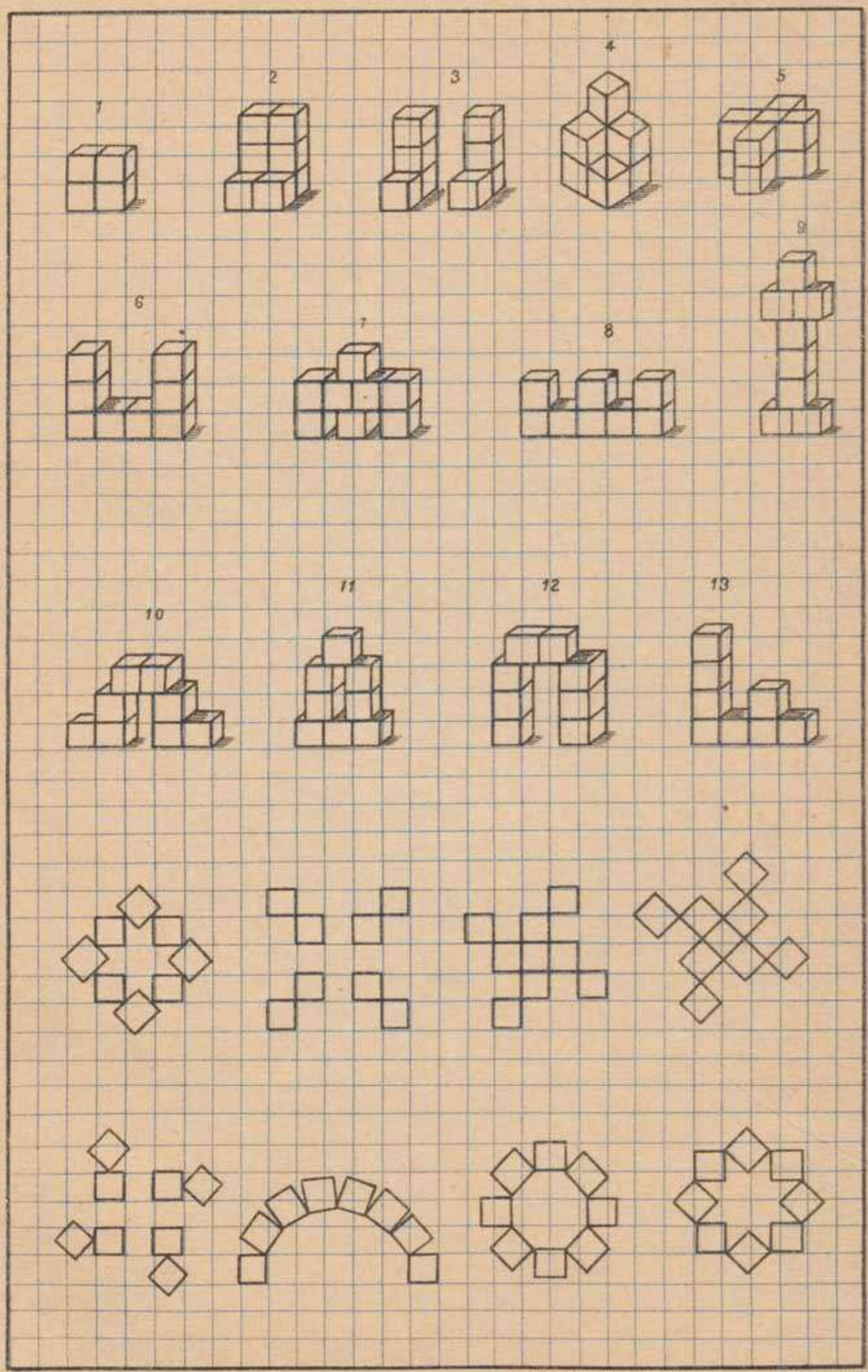
En seguida de esto empezará el ejercicio, que debe tener por objeto hacer que los niños se fijen bien en el nuevo juguete, y reconozcan en él el cubo con todas las condiciones que ya se les ha hecho analizar durante los juegos con el segundo don. Así es que, en realidad, este primer ejercicio ha de limitarse a hacer que los niños recuerden lo que ya se ha dicho acerca y con ocasión del cubo. He aquí las preguntas que al efecto pudieran hacerse:

— ¿Cómo se llama, queridos niños, ese objeto que tenéis delante? — ¿Qué es un cubo?—¿Cuántas superficies tiene?—¿Cuántas caras tiene y cómo se llaman?—¿Son las superficies del cubo como las de la esfera? — ¿Cómo es la superficie de la esfera? — Mostradme algunas superficies que sean como las del cubo y como las de la esfera.—¿A qué se parece un tambor por su forma? — ¿Cuántas superficies tiene el cilindro?—¿Se parecen a las del cubo?—¿Y a las de la esfera?, etc.

Después de entretener a los niños con preguntas de esta naturaleza, en la extensión que se crea más conveniente, se les hará otras relativas a las nociones del todo y las partes, de que tratamos en la segunda mitad del párrafo VII del capítulo precedente; se les recordará lo que es la construcción y se les dirá que con el cubo que tienen delante, que es un *todo* compuesto de varias *partes*, van a *construir*. Y, en efecto, se les hará que realicen formas usuales y artísticas de las más sencillas, según se indica en la lámina 1.ª. En este primer ejercicio de construcción deberá siempre hacer indicaciones la maestra, pues es pronto para las invenciones libres.

b) *Ampliación de las nociones dadas sobre el todo y las partes, la construcción y la descomposición, e indicaciones relativas a los ejercicios de construcción.* — En un segundo ejercicio debe insistirse sobre las nociones del *todo* y de las *partes*, a cuyo efecto pudiera procederse de este modo, una vez que los niños tengan delante y fuera de la caja el cubo del tercer don:

Maestra: ¿Qué fué, mis queridos niños, lo que hicisteis ayer con el cubo dividido?—*Niño:* Construir.—*Maestra:* Y ¿qué es construir?—*Niño:* Formar un todo con varias partes.—*Maestra:* ¿Cuál es el todo en ese objeto que tenéis delante?—*Niño:* El cubo entero.—*Maestra:* ¿Y las partes?—*Niño:* Cada uno de los pequeños cubos. — *Maestra:* ¿Cuántas partes tiene ese todo (el cubo) de que hablamos? — *Niño* (separando los cubos pequeños y contándolos por indicación de la profesora): Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho; ocho partes.—*Maestra:* ¿Qué es lo que acabáis de hacer con el todo, o sea con el cubo grande? — *Niño:* Deshacerlo. — *Maestra:* Es verdad; deshacerlo o descomponerlo, que es lo mismo. Descomponer un todo es dividirlo en partes: ¿cómo hemos llamado al trabajo de formar un todo?—*Niño:* Construir.—*Maestra:* ¿Y cómo llamaremos



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal, 11 Madrid*

al trabajo contrario, al que acabáis de hacer deshaciendo el cubo grande? — *Niño:* Destruir. (A este propósito puede la profesora, valiéndose de las conversaciones o lecciones sobre cosas, hacer a los niños algunas oportunas reflexiones acerca del trabajo, de la construcción, etc.; puede, por ejemplo, decirles: «Un buen trabajador nunca destruye inútilmente lo que ha construído, y si se ve obligado a ello, lo hace con precaución, conservando lo que pueda y recogiendo con cuidado los materiales»; y a este tenor e insistiendo en que más que destruir lo que deben hacer es transformar, les hablará de otros asuntos pertinentes; después les hará que reconstruyan el cubo grande.) (1).

De este modo y a la vez que se prosigue el desenvolvimiento intelectual por la repetición de las operaciones de analizar, comparar, etc., adquirirán los educandos una idea más clara del todo y de las partes, de la construcción y de la descomposición, ejercitándose de paso en los rudimentos de la numeración. Después de ello podrán tener lugar los juegos de construcción, según se desprende de las indicaciones siguientes:

—Vamos ahora a construir algunos objetos. — Construir un sillón (fig. 2.ª, lámina 1.ª). — Dividirlo en dos (fig. 3.ª). — ¿Qué resulta? — ¿Para qué sirven las sillas? — ¿De qué son las sillas? — ¿De dónde se saca la madera? — Construir un trono (fig. 4.ª). —¿Para qué son los tronos?—¿De qué están hechos los tronos? — ¿Conocéis algún trono mejor y más hermoso que el de los reyes?, etc. (Harto se comprende que estas preguntas entrañan varias lecciones de cosas.)

En estos y otros ejemplos, que pueden ofrecerse siguiendo la construcción, ya de objetos usuales, ora de formas artísticas — según se indican en la lámina 1.ª—, la profesora tendrá siempre presente este consejo de Fenelón: «Herid vivamente la imaginación de los niños, y no les propongáis nada que no esté revestido de imágenes sensibles. Representadles a Dios sentado sobre un trono, con ojos más brillantes que la luz del sol y más penetrantes que el rayo.»

Después de que los niños realicen las formas usuales y artísticas que la maestra les indique, se les dejará ejercitarse en invenciones libres (sobre las cuales les hará preguntas y entablará conversaciones); y cuando ya se haya pasado el tiempo que deba emplearse en el ejercicio, o la profesora note en los educandos los movimientos que revelan el cansancio, hará que reconstruyan los cubos y los guarden en las respectivas cajas, que se recogerán por el procedimiento ya aconsejado.

c) *Nociones de Cálculo: ejercicio relativo al entero y las fracciones.*—Adquiridas por los niños las nociones relativas al todo y las partes, que es sobre lo que versa principalmente el ejercicio que acabamos de indicar, fácil será darles una idea de lo que es *entero* y *fracción,* máxime si con los dones anteriores y con el material que representa las líneas, ha adquirido ya

(1) Para esto debe tenerse en cuenta lo que acerca de los ejercicios de construcción dice M. Goldammer; a saber: «La regla más esencial, a la que es preciso conformarse rigurosamente, y cuya observancia debe convertirse poco a poco en un hábito inveterado del niño, es la de que nunca debe destruir nada, sino que cada nueva figura debe, en cuanto sea posible, nacer de la precedente, merced a ligeras modificaciones.» Esta regla, que es de rigor tener en cuenta tratándose de todas las construcciones que los niños realicen, se funda en la ley de las transformaciones (capítulo I de la Parte primera, párrafo III, 4.ª), y tiene su ejecución en la aplicación de la ley de los contrastes, que tanto se facilita con el auxilio de la cuadrícula.

alguna noción de las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética.

Al efecto, la maestra les dirá que lo que se llama *todo* recibe también el nombre de *entero*, y que las partes de éste se denominan asimismo *fracciones;* estas ideas las referirá al cubo del tercer don, que los niños deberán tener delante sin dividir. Para que la práctica acompañe a la teoría, la maestra levantará con una mano, y sin derribarlos, los cuatro cubos pequeños superiores y los colocará cerca de los otros cuatro, invitando a hacer lo mismo a los alumnos, a los cuales dirigirá preguntas como las que siguen; las respuestas que las acompañan las dará la misma profesora si a los niños no se les ocurrieren, haciendo luego que las repitan éstos:

— ¿Qué he hecho? — Dividir el entero en dos partes. — ¿Son iguales estas partes? — Sí. (Lo hará ver gráficamente.) — ¿Cómo se llaman? — Mitades. — ¿Cuántas mitades tiene este cubo, como todo entero? — Dos. — Dividamos cada una de estas mitades en otras dos partes: ¿en cuántas partes quedará dividido el entero? — En cuatro. — ¿Cómo se llaman estas partes? — Cuartos. — ¿Cuántos cuartos tiene un entero? — Cuatro. — Helas aquí (contándolas): una, dos, tres y cuatro. — ¿Cuántos cuartos hay en una mitad? — Dos. — ¿Se puede descomponer un entero en tres partes? — Sí. — ¿Cómo se llamarán estas partes? — Tercios. — ¿Cuántos de éstos tiene un entero? — Tres. — Cuando un entero se divide en dos o más partes iguales, ¿cómo se llamará cada una de estas partes? — Fracción, etc.

De este modo se procederá hasta llegar a los octavos, haciendo que los educandos descubran mediante sus observaciones y aprendan bien que el entero que tienen delante, como todo entero, vale dos mitades, cuatro cuartos y ocho octavos; que una mitad vale dos cuartos, y que un cuarto está formado de dos octavos, etc.

d) *Ejercicios sobre las ideas de forma, dimensiones y volumen.* — Los ejercicios que quedan indicados, por los cuales adquieren los niños de una manera práctica la noción de la divisibilidad de los cuerpos, hacen también que los alumnos se fijen más en las ideas de *forma, tamaño, dimensiones* y *volumen,* propiedades que no pueden menos de llamar su atención, y mediante las cuales debe acostumbrárseles a distinguir, prosiguiendo el ejercicio de la operación de comparar, y habituándolos a formar juicios.

Relativamente a los puntos señalados, deben practicar los alumnos varios ejercicios, acerca de los cuales creemos oportuno hacer algunas indicaciones para que sirvan como de guia.

Se hará reconocer al niño la forma *cúbica* de cada una de las partes que constituyen el cubo dividido, lo cual no costará trabajo, pues por poco que se comparen entre sí ambos cubos, la distinguirá. Al efecto, debe hacerse que descomponga el cubo y que diga cuál es la forma de una cualquiera de sus partes, o sea de los cubos pequeños, que analizará, como hizo al principio con el cubo total. Hecho esto se le dirá que la diferencia de *tamaño* no altera la forma, pues «dos cosas pueden tener la misma forma y un tamaño diferente»:

— ¿En qué son iguales los cubos pequeños al grande? — ¿En qué se diferencian? — ¿Puede un objeto pequeño tener la misma forma que uno grande? — Decidme objetos que tengan la misma forma y que unos sean más grandes que otros. — Decidme algunos que sean iguales, poco más o menos, por el tamaño y varíen por la forma. — Un objeto grande puede tener la misma forma que uno pequeño, y al contrario. — El tamaño no altera la forma, etc.

Debe hacerse que todo esto lo comprueben los niños prácticamente, superponiendo las caras de los cubos pequeños entre sí, y las de éstos y el grande.

De aquí puede pasarse fácilmente a dar idea de las *dimensiones*, diciéndoles que «son las que constituyen el tamaño de las cosas». Teniendo el cubo delante, se les dirá que la distancia que hay desde la tabla a arriba es la dimensión que se llama altura, profundidad o grueso; que las que hay de izquierda a derecha y de delante a atrás, se denominan largo y ancho; estas tres dimensiones se les hará conocer y decir en otros cuerpos, a fin de hacerles comprender que todos las tienen: un armario, una caja, un libro, etc. Para comprender si los alumnos han entendido bien la idea de las dimensiones, se les hará ejecutar operaciones por este estilo:

Dividid vuestro cubo en dos partes iguales por su altura. — Ponedlas otra vez como estaban. — Dividid ahora el cubo en la mitad de su anchura. — Componedlo de nuevo. — Divididlo en la mitad por su largo. — ¿Cuál es la altura de esta mesa? — ¿Cuál lo ancho? — ¿Cuál lo largo?, etc.

Como el *volumen* en los cuerpos tiene relación tan estrecha con las dimensiones, puede hablarse de él a los niños después de tratar de éstas. Valiéndose, como términos de comparación, de la caja y de uno de los pequeños cubos, se hará notar la diferencia de tamaño, y que la caja, que es mayor, ocupa más lugar que el cubo. «El lugar o espacio más o menos grande — se les dirá — que ocupa un objeto, como esta caja o este cubo, se llama volumen.» Se les hará observar que, aunque el cubo pequeño tiene las mismas caras, las mismas aristas y los mismos ángulos que el cubo completo y la caja, es más pequeño, y que lo es a pesar de ser semejante a ambos objetos, porque su volumen, el lugar que ocupa, es también más pequeño, precisamente porque es menos alto, menos largo y menos ancho que lo son la caja y el cubo grandes. Sobre este punto deben hacerse a los niños preguntas, así como proponérseles cuestiones por el estilo de las que hemos indicado para los ejercicios anteriores.

En todos los ejercicios que indicamos en este párrafo ha de hacerse que los niños se ejerciten en la construcción, así de objetos comunes como artísticos, y lo mismo siguiendo los modelos o las indicaciones de la maestra, que realizándolos con arreglo a las concepciones de los escolares, es decir, libremente. De más nos parece advertir que cuanto hemos indicado en este párrafo no ha de ser objeto de un solo ejercicio o lección única, sino que debe dar lugar a varias, tenidas en días diferentes. No creemos, por último, necesario repetir que las conversaciones instructivas, las lecciones de cosas, han de mezclarse en cuantos ejercicios o juegos indicamos en todo el presente capítulo, dándolas el carácter atractivo que tanto hemos recomendado, y que tan necesario es cuando se trata de la educación de la infancia, por las razones que en más de una ocasión hemos dicho.

V

Con la segunda caja de Arquitectura *(cuarto don)* pueden practicarse los ejercicios de que a continuación damos idea:

a) *Ejercicios preliminares de análisis, comparación, etc.* — Después de haber distribuído a los niños las correspondientes cajas y de darles a cono-

cer el nuevo juguete, deberá hacer observar la maestra que, a pesar de que también este cubo se halla dividido, como el anterior, en ocho partes iguales, sólo se puede dividir en dos direcciones diferentes, y no en tres, como el de la primera caja de Arquitectura. Luego deberá hacerles conocer el paralelepípedo; pero sin emplear este nombre, sino valiéndose de otro, tal como el de *ladrillo*. Tomando uno de éstos y uno de los pequeños cubos del tercer don, hará que los niños comparen entre sí ambos sólidos, señalando sus semejanzas y diferencias. De aquí, y después de hacer que los alumnos comprendan que los dos sólidos son iguales en volumen (a cuyo efecto es necesario valerse de una demostración material, como la de hacer que se superpongan las superficies), les hará reconocer que la diferencia de forma no altera el volumen, o que objetos de un mismo tamaño pueden tener formas diferentes.

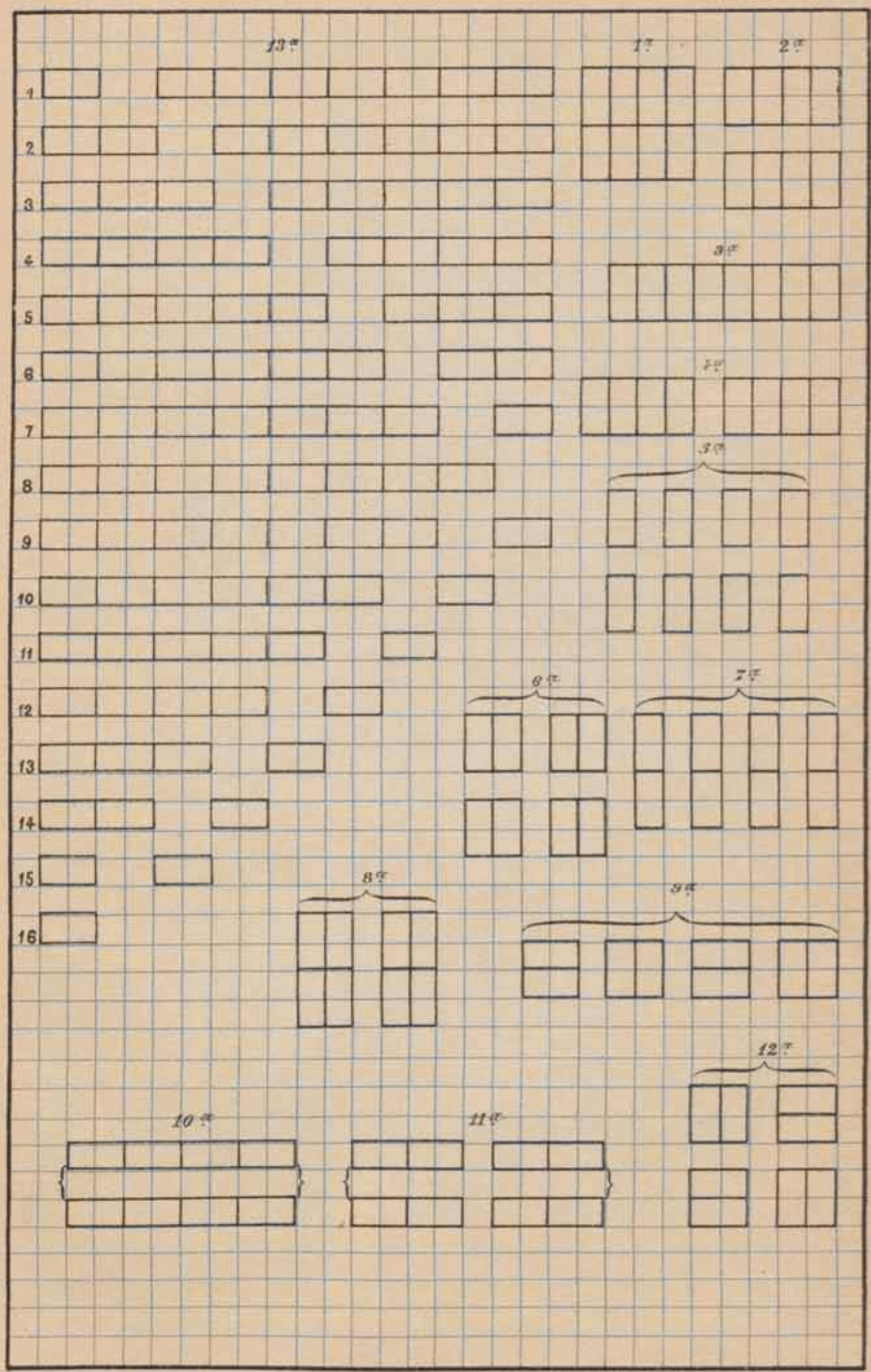
Para mayor claridad damos a continuación formulados los ejercicios a que acabamos de referirnos, los cuales se pueden y deben dividir en varias lecciones, cuyo número está sujeto a circunstancias que no es posible indicar aquí, y que sólo al educador toca apreciar:

— ¿Cómo se llama esta figura que tenemos delante? (el cubo entero del cuarto don). — ¿Cuántas caras tiene? — ¿Cómo son? — ¿Son iguales estos cuadrados? — ¿Cuántas dimensiones tiene este cubo? — ¿Son iguales? — También este cubo es un todo: ¿se puede descomponer? — ¿Por qué? — Veamos las partes de que consta. (Se hará que los niños vayan descomponiendo el cubo por mitades, cuartos y octavos, contando siempre.) — Tomad una de esas ocho piezas o partes: ¿es un cubo? — ¿En qué conocéis que no lo es? — Tenéis razón; no es un cubo, pues tiene otro nombre. — ¿Sabéis a qué se parece? — ¿No tiene la misma forma que un ladrillo? — Pues éste será el nombre que le daremos en adelante. — Componed ahora el cubo, etc.

— ¿En cuántos ladrillos está dividido el cubo que tenéis delante? — ¿Son iguales? — ¿De cuántas maneras podíamos dividir el cubo del don anterior? — ¿Se puede dividir éste de las tres mismas maneras? — ¿En qué consiste que sólo puede dividirse en dos direcciones diferentes? — Según esto, la forma de estas piezas ¿no es igual a la del otro cubo? — ¿Cuántas caras tiene uno de esos ladrillos? — ¿Son todas iguales, como lo son las de los cubos? — ¿Hay algunas que sean iguales? — Mostrádmelas. (La profesora hará observar que las caras que son iguales son a la vez paralelas, y de paso dirá los nombres de las figuras y de las dimensiones a que corresponden las caras; un estudio análogo al de las superficies se hará de las aristas, de modo que resulte el estudio del prisma), etc.

— Tomad un cubo y uno de esos ladrillos. — ¿Cuántas caras o superficies tiene cada uno de ellos? — ¿Son iguales todas las del cubo? — ¿Y las del ladrillo? — ¿Cómo son las caras del cubo? — ¿Son también cuadradas las del ladrillo? — ¿Qué forma tienen las de éste? — ¿Tiene el ladrillo las mismas aristas que el cubo? — ¿Son iguales a las de éste? — ¿En qué es semejante el ladrilo al cubo? — ¿En qué se diferencia de él?, etc.

— Los ladrillos que tenéis delante, ¿cómo se llamarán? — Poned uno sobre otro por la superficie mayor. — Aquí tenéis otro sólido de la misma forma que el anterior, pero que es más grueso. — Poned otros dos ladrillos, unido uno con ótro por uno de sus cantos más largos. — He aquí otro sólido de forma diferente al que acabáis de formar. — Estos dos sólidos tienen el mismo volumen. — Observad que ambos están compuestos de dos ladrillos iguales, y que lo que el uno tiene de más grueso tiene el otro de más ancho. — De esto se deduce que el volumen de dos sólidos puede ser igual, aunque la forma sea diferente, etc.



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

Los ejercicios que acabamos de indicar pueden variarse y ampliarse considerablemente, teniendo siempre por objetivo la enseñanza de la Geometría, por más que el fin principal de ellos sea el de seguir ejercitando al niño en el análisis y la comparación de las formas, y en cuanto dejamos indicado más arriba. Se entiende que, según la extensión que quiera darse a la enseñanza geométrica, y según también los conocimientos que al llegar a este don tengan los niños, así podrán variarse y ampliarse los ejercicios de que tratamos, mediante los cuales puede insistirse en el estudio del prisma y en la comparación de las superficies, de las dimensiones y de los volúmenes.

b) *Ejercicios de carácter geométrico y aritmético a la vez.* — Partiendo de la composición y descomposición del cuadrado, puede llevarse a los alumnos a las formas matemáticas, que así como en el don anterior se referían a la división de los sólidos, ahora se referirán a la división de las superficies, dándoles de paso idea de algunas figuras planas y de la operación de contar, o mejor, afirmando las nociones que sobre esto tengan adquiridas. Los ejercicios que a este nuevo intento pueden tener lugar son fáciles de deducir examinando la lámina 2.ª; pero para mayor claridad haremos las indicaciones que siguen acerca de algunos de ellos :

—Formad un cuadrado con las piezas del cubo que tenéis delante (fig. 1.ª).— Divididlo ahora en dos partes iguales, siguiendo una línea vertical (fig. 8.ª). — ¿Cómo se llaman estas partes con relación al entero? — ¿Cuántas mitades tienen dos enteros? — ¿Son estas mitades iguales al cuadrado? — ¿Son lo mismo de largas? — ¿Y de anchas? — ¿Qué anchura tiene cada una de ellas, comparada con el cuadrado? — ¿Qué clase de figura forma cada una de estas mitades? (Si los niños no lo saben todavía, la profesora les dirá que es cuadrilátero, y que cada uno de los dos que forman dichas mitades se llaman rectángulos.) — Mostradme algunas superficies o figuras que tengan la forma de rectángulo. (Después de insistir en las comparaciones de objetos cuadrados y rectangulares, de lo cual puede la profesora sacar partido para conversaciones instructivas y amenas, se hará que los niños compongan el cuadrado; y preguntándoles si se puede dividir de otra manera, pero también en dos partes iguales, se les hará que lo dividan en sentido horizontal (fig. 2.ª).

— Dividid ahora en dos partes iguales cada uno de vuestros rectángulos, siguiendo la dirección horizontal (fig. 6.ª). — ¿Cuántas partes resultan? — ¿Cómo se llaman? — ¿Cuántos cuartos corresponden a cada rectángulo? — ¿Cuántos cuartos tiene un medio? — ¿Y dos mitades? — ¿Qué figura tienen estas partes? — ¿Son rectángulos? — No, que son cuadrados.—Volved a formar el cuadrado grande.— ¿Lo podréis dividir en cuatro partes iguales que no sean cuadrados? — Hacedlo (fig. 7.ª). — ¿Cómo se llaman estas figuras? — ¿Son iguales en volumen estos rectángulos a los pequeños cuadrados? — Dividid ahora cada uno de estos rectángulos en partes iguales (fig. 5.ª). — ¿Cuántas partes resultan del cuadrado grande? — ¿Cómo se llamarán? — ¿Cuántos octavos tiene un entero? — ¿Y dos mitades? — ¿Y una mitad? — ¿Y dos cuartos?, etc.

Partiendo del mismo cuadrado, puede hacerse que el niño forme otras figuras geométricas para ver si ha comprendido lo que es rectángulo:

—Transformad vuestro cuadrado en un rectángulo en el cual entren las ocho piezas (fig. 3.ª).—Transformadlo en dos (fig. 4.ª).—En cuatro (fig. 7.ª).—Otra vez en dos, pero de diferente modo que antes (fig. 10.ª).—Ahora en cuatro (fig. 11.ª). Transformadlo en cuatro cuadrados (figs. 9.ª y 12.ª).—Divididlo en ocho partes.—¿Cómo se llaman estas partes? — ¿Qué son estos rectángulos con relación al entero?, etc.

Descompuesto el cuadrado en sus ocho partes, y reuniendo varias cajas, puede ejercitarse a los niños en la operación de contar y en otras aritméticas, que fácilmente se comprenden examinando la tabla que figura en la lámina 2.ª (fig. 13.ª), y que tomamos del *Manual* de M. Jacobs. Mediante dicha tabla puede hacerse que los niños cuenten hasta 16, como indica la columna de la izquierda, y que sumen y resten, según puede hacerse con las otras columnas, a tenor de las indicaciones que siguen, y que también tomamos de dicho *Manual:*

1.	1	9.	8 — 1 = 7
2.	1 + 1 = 2	10.	7 — 1 = 6
3.	2 + 1 = 3	11.	6 — 1 = 5
4.	3 + 1 = 4	12.	5 — 1 = 4
5.	4 + 1 = 5	13.	4 — 1 = 3
6.	5 + 1 = 6	14.	3 — 1 = 2
7.	6 + 1 = 7	15.	2 — 1 = 1
8.	7 + 1 = 8	16.	1

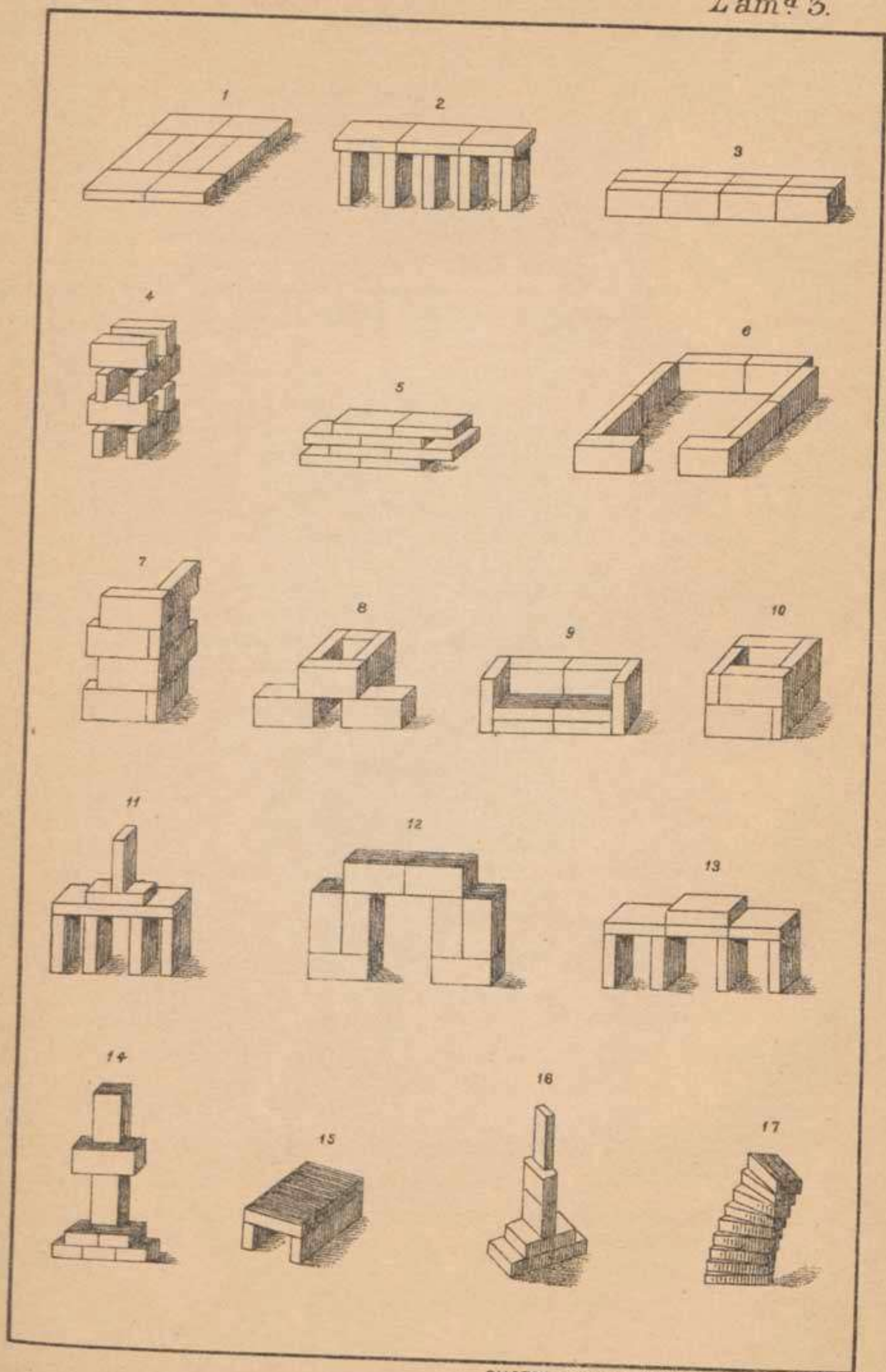
Se comprende que pueden ampliarse estos ejercicios de Cálculo con el material del don que nos ocupa.

c) *Construcciones con los paralelepípedos y conversaciones con ocasión de ellas.*—Tomando también por base el cuadrado formado con los ocho paralelepípedos del modo que indica la figura 1.ª de la lámina 2.ª, y haciendo que los niños se ejerciten en formas simétricas y artísticas por el estilo de las que se presentan en la lámina 1.ª, puede entretenérselos en la construcción de formas referentes a objetos comunes, según las indicaciones de la lámina 3.ª

Desde que los niños empiecen a manejar el cuarto don, han de ejercitarse en toda clase de construcciones, debiendo la maestra tener en cuenta siempre lo que acerca del orden y progresión de los ejercicios hemos dicho antes, así como que al mismo tiempo que los niños se entretengan realizando construcciones, es conveniente que, aprovechándose de éstas, la maestra suministre a los educandos ideas nuevas y conocimientos útiles, valiéndose del medio de las conversaciones amenas e instructivas, que tan gran papel juegan en todo el método de que tratamos.

Supongamos, por ejemplo, que están los niños ocupados en el primer ejercicio, en el que se les dice que el paralelepípedo es un ladrillo. De aquí puede tomarse pie para explicar la fabricación de este material y los usos más generales a que se destina. La maestra dirá a los alumnos, en estos o parecidos términos:

—Con arcilla o tierra se forma barro, el cual se amasa bien.—Después de esto se cogen porciones de ese barro, a las que se les da la forma del ladrillo, rellenando el vacío de un molde como éste (la maestra construirá con sus paralelepípedos y hará construir a los niños con los suyos la figura 1.ª de la lámina 3.ª), y pasando por encima una plancha, a fin de que el barro adquiera la forma del hueco del molde. (La maestra imitará con otro paralelepípedo y hará que los niños imiten el movimiento que aquí se indica.) —Después se ponen los ladrillos al aire para que se sequen, colocándolos al efecto sobre tablas, y para que acaben de secarse con más facilidad se ponen unos sobre otros, dejando entre ellos un espacio por donde pueda circular el aire: he aquí cómo se colocan. (La maestra colocará sus paralelepípedos de la manera que indica la figura 4.ª, que hará que imiten los educandos.)—Cuando los ladrillos están secos, se hallan ya bas-



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal, 11 Madrid.*

tante formados; pero para que resistan mejor, es decir, para que sean más duros y no se desbaraten con el agua, se los cuece en un horno.—Después de cocidos toman los ladrillos el color amarillo o el rojo, etc.

Aquí puede darse a los niños idea del horno, haciéndoselo construir, y de la cocción, después de lo cual podrá hablárseles algo acerca del uso del ladrillo en las construcciones. A este efecto, puede decírseles:

—¿Sabéis de algo que esté hecho con ladrillos?—Las paredes.—Es verdad; las paredes o muros de las casas se construyen con hileras o tandas de ladrillos puestos unos sobre otros de plano o de canto, pero de modo que las junturas no sigan unas a otras formando una misma línea, pues sucediendo esto resultaría la construcción menos segura, menos sólida.—Para construir los muros principales, como, por ejemplo, los que dan a la calle, se colocan los ladrillos de plano.—Construid uno de estos muros. (Se dirigirá a los niños de modo que formen la figura 5.ª)—Cuando lo que se trata de construir es una pared interior o tabique, se colocan los ladrillos de canto.—Hagamos una. (Maestra y alumnos construirán la figura 7.ª)—También se emplean los ladrillos para otros usos. Indicadme alguno.—Para los suelos o pavimentos de las habitaciones. (Explicación de las diversas clases de materiales que se emplean en los pavimentos, formas, etc.)

No insistimos en esta clase de indicaciones, porque con las hechas basta para que se comprenda el partido que puede sacarse de los ejercicios que nos ocupan, y cuál debe ser el sentido de éstos, y porque al tratar de los dones quinto y sexto tendremos ocasión de ampliar lo expuesto hasta ahora. La construcción de una cruz, una columna monumental y un arco de triunfo, por ejemplo, pueden servir de pretexto a una buen profesora para tener con sus discípulos conversaciones que, a la vez que les entretengan, les suministren útiles y fecundas enseñanzas. La facilidad de poder construir casi todo lo que se desee y convenga es una gran ventaja que ofrecen las conversaciones a propósito del material de Frœbel, sobre las lecciones de objetos que generalmente se dan en las escuelas de párvulos.

VI

En cuanto a las cajas de Arquitectura tercera y cuarta *(dones quinto* y *sexto)*, ya hemos indicado que pueden utilizarse con los mismos fines que las otras dos; en tal concepto, los ejercicios que con el auxilio de ellas se realicen deberán corresponder a los que hemos expuesto con ocasión de los dones tercero y cuarto, dividiéndolos en las mismas series.

Que los niños recuerden, afirmen y amplíen las nociones relativas al cubo y al paralelepípedo; al todo, a las partes y a la construcción; a la forma, al tamaño, a las dimensiones y al volumen; a la Geometría y la Aritmética, etc. Todo esto pudiera hacerse, si conviniere, siguiendo una marcha análoga a la indicada respecto de los dones tercero y cuarto, con las dos últimas cajas de Arquitectura, las cuales ofrecen, por su mayor número de piezas y por los nuevos elementos de que constan, un campo más vasto para las comparaciones, el análisis y la síntesis, así como para las construcciones.

He aquí algunos de los varios ejercicios que puede hacerse practicar a los niños con las cajas de Arquitectura tercera y cuarta:

a) *Ejercicios de análisis y comparación.* — Hecha la distribución de las cajas, y después de que cada niño tenga fuera de la suya y delante de sí el cubo respectivo, podrá la maestra hacer preguntas análogas a las siguientes:

Respecto del quinto don:

—¿Tiene este cubo el mismo tamaño que el del tercer don?—¿Tiene la misma forma?—¿Cuántas caras tiene?—¿Cómo son?—¿Son iguales todas ellas?—¿En qué se diferencia este cubo de los que habéis visto antes de ahora?—Luego según esto, ¿pueden dos objetos tener la misma forma, a pesar de ser desiguales en tamaño?—¿Podríais colocar este cubo dentro de la caja del don tercero?—¿Y por qué no?—¿Y el del tercer don dentro de la caja que tenéis delante?—¿Por qué?, etc.

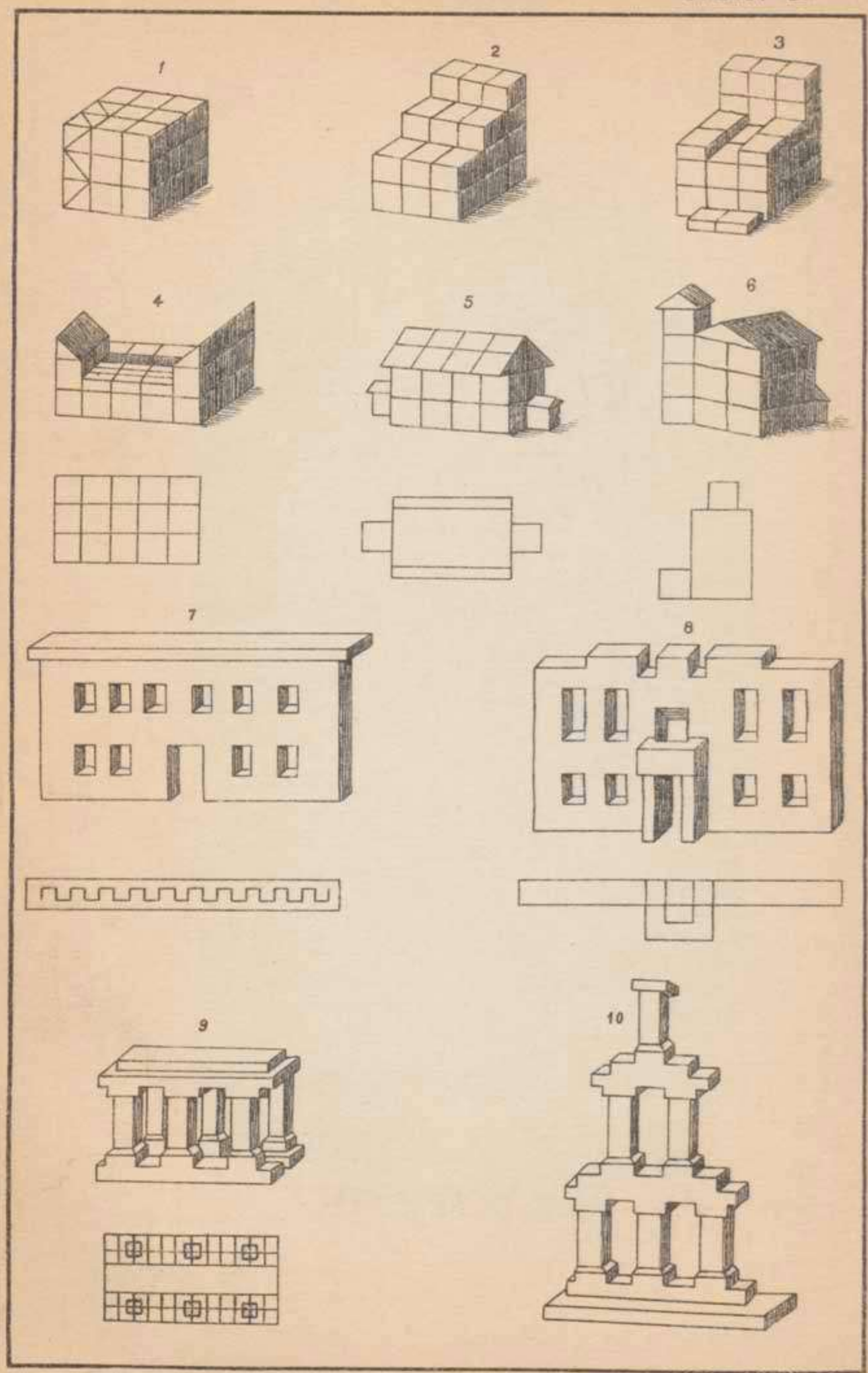
—¿En cuántas partes está dividido en su altura el cubo?—¿Y en su ancho?—¿Y en su largo?—¿Cuántos cubos pequeños tiene de abajo a arriba?—¿Y de delante a atrás?—¿Y de derecha a izquierda?—Contadlos; hay nueve veces tres.—¿Cuántos cubos resultan?—¿Están todos estos cubos enteros?—¿Cuántas piezas hay con todas?—¿Cómo se llaman las líneas que separan en dos y en cuatro partes los seis cubos pequeños que habéis dicho que están divididos?—¿Cómo son las caras de estos cubos pequeños?—¿Cuántas caras tiene cada uno?, etc.

Estas preguntas, que pueden ampliarse cuanto convenga, haciendo siempre que el niño analice y compare, son aplicables, con las modificaciones consiguientes, al sexto don, respecto del cual debe hacerse que los alumnos comparen entre sí los diferentes elementos de que consta, para lo que debe ejercitárseles, después de que conozcan y distingan bien las 36 piezas de que se compone, en operaciones como las que a continuación indicamos:

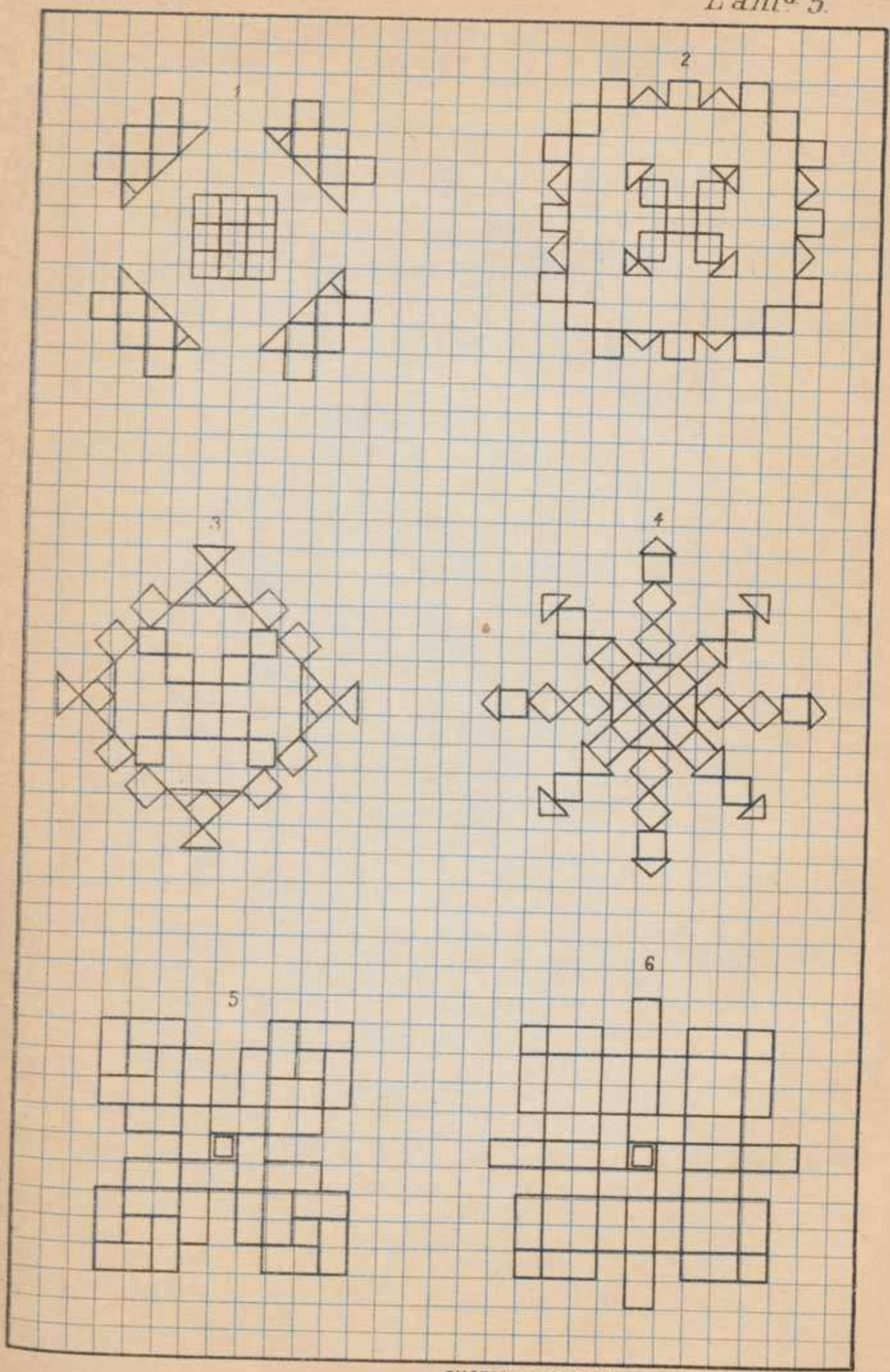
—Reunid todos los ladrillos enteros que tiene este cubo.—¿Cuántos hay? Contadlos.—Haced lo propio con los cuadrados.—Haced otro tanto con las columnas.—¿Cuántas piezas hay con todas?—Decidme en qué se diferencian los cuadrados de los ladrillos, y ambas clases de las columnas. (Se hará que los niños vayan notando las diferencias y las semejanzas.)—¿Cuántos cuadrados tiene un ladrillo?—Probadlo. (Se hará que los alumnos superpongan, de modo que lo cubran, dos cuadrados sobre un paralelepípedo, y que comprueben además que ambos cuerpos tienen la misma altura.)—¿Cuántas columnas se necesitan para tapar la parte superior del ladrillo?—¿En qué se diferencian entonces los cuadrados de las columnas?—Es verdad, en la forma, porque ambos son mitades de un mismo ladrillo.—Según esto, ¿pueden dos objetos tener el mismo tamaño ó volumen, a pesar de ser desiguales en la forma?, etc.

Como en los dones anteriores, los ejercicios que dejamos indicados pueden, o practicarse a propósito de las construcciones, o servir a éstas como de introducción.

b) *Generalización de las iaeas de cuerpo y sólido.* — Como al llegar aquí han analizado ya los niños diferentes cuerpos sólidos y hecho multitud de comparaciones entre los que constituyen los dones primero, segundo, tercero y cuarto, y éstos y otras clases de objetos, puede llevárseles ya a *generalizar las ideas de cuerpo y de sólido,* cuyas palabras conocen bien por lo mucho que las han oído y aun empleado, pero que es menester hacer que no apliquen sólo a los objetos dichos, sino a todos aquellos a que convienen. Debe, pues, hacérseles comprender que son *cuerpos sólidos,* no sólo



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

la esfera, el cubo, el cilindro, los ladrillos, etc., sino los objetos que, como la mesa, un libro, el tintero, la pluma y otros que se les mostrarán o nombrarán, reunen las tres dimensiones, procurando llevarlos gradualmente hasta aquellos objetos en que éstas no se distinguen tan bien; como una hoja de papel, la de un vegetal, un hilo, etc.

Cuando, mediante las oportunas explicaciones, enumeraciones de objetos, distinciones y comparaciones, se considere que los alumnos han comprendido lo que es cuerpo y sólido y pueden generalizar su idea, se les harán las preguntas necesarias a fin de afirmar en ellos ambas nociones, de las que pueden servir como de indicación las siguientes, que entrañan verdaderas lecciones de cosas:

—¿Qué es cuerpo sólido?—¿Es la pelota un cuerpo sólido?—¿Y el cubo?—¿Y el cilindro?—¿Por qué?—¿Y este libro?—¿Y esta pluma?—¿Y esta hoja de papel?—¿Y una flor?—¿Y el agua?—¿Y el aire?—¿Por qué?, etc.

Cuando no se den a los niños las cajas tercera y cuarta, este ejercicio tendrá lugar con ocasión de las dos primeras, sobre todo con la segunda; caso de haberlas, debe practicarse con la cuarta, o sea el sexto don.

c) *Ejercicios de construcción: ejemplos de conversaciones morales a propósito de ellos.*—Con recordar lo que hemos dicho en el presente capítulo y pasar la vista por las figuras que contiene la lámina 4.ª, es fácil comprender las construcciones en que deben ejercitarse los niños, por lo que atañe a la realización de las formas de objetos usuales, y en la 5.ª de los artísticos, mediante el material que les suministran los dones de que ahora tratamos. Insistiendo sobre lo que repetidamente hemos dicho refiriéndonos al partido que una buena maestra puede sacar de las conversaciones a que se prestan los juegos de construcción, ampliaremos con algunos nuevos los ejemplos puestos antes de ahora.

Supongamos que se hace construir a los niños la figura 6.ª (lám. 4.ª), que representa la iglesia del pueblo; después de acabada podrá hacérseles las siguientes preguntas, cuyas respuestas indicamos para mayor claridad:

—¿Qué es una iglesia?—La casa de Dios; un monumento religioso.—¿Qué otro nombre recibe la iglesia?—El de templo.—¿Para qué sirven las iglesias?—Para adorar y pedir a Dios.—¿Son necesarios, hijos míos, los templos?—Sí, porque los hombres tienen el deber y la necesidad de adorar y pedir a Dios.—¿Cómo deben ser los templos o iglesias?—Espaciosos y severos, de modo que resulten tan dignos como sea posible de Dios, a quien están consagrados.—¿Cómo se llama el conjunto de los actos que tienen lugar en la iglesia?—Culto.—(A propósito de esto puede la maestra conversar con los educandos acerca de la importancia de la Religión y de los deberes religiosos.)—¿Qué otro nombre puede darse a las iglesias o templos?—El de edificios públicos.—Citadme algunos otros edificios públicos.—La escuela, la cárcel, la casa Ayuntamiento, etc.

La profesora hará que los niños construyan un edificio por el estilo de la figura 5.ª de dicha lámina, que sea representación de la casa Ayuntamiento del pueblo, y luego podrá explicarles para qué sirven las Casas Consistoriales; quiénes son y qué representan los que en ellas se reunen; qué deberes tenemos para con ellos y para con los magistrados, así como para con toda autoridad; qué es el Gobierno; qué son y para qué sirven las leyes, y cuanto sobre estos puntos de la moral social crea oportuno, al intento, sobre todo, de inculcar en el corazón de los niños la idea y el sen-

timiento de sus deberes como miembros de la nación. De aquí puede venir a parar a conclusiones como éstas:

— Uno de los primeros deberes que tienen los ciudadanos es el de respetar las leyes del país en que viven. — El mismo deber tienen para con las autoridades y los magistrados que están encargados de aplicar dichas leyes. — Las leyes están hechas para proteger la sociedad, nuestras vidas, nuestra propiedad y nuestro trabajo, etc.

Con motivo de la construcción de la figura 10.ª de la misma lámina, que representa un pequeño monumento, puede hablarse a los niños de la gratitud que la patria y los ciudadanos deben a los hombres superiores que en algún concepto han honrado y favorecido a sus semejantes. Nombres como los de Cervantes, Cristóbal Colón, Murillo, Calderón y otros pueden citárseles a este intento. Pestalozzi, Frœbel, Ponce de León y Montesino, que tanto se han desvelado por el bienestar de los niños, a los que han colmado de beneficios, son otros tantos nombres que deben traerse a cuento para acostumbrar a los alumnos a amar y respetar a sus bienhechores. Que los educandos se acostumbren a asociar estos nombres ilustres a sus juegos infantiles y a rendirles mediante ellos el homenaje de su cariño y admiración. Al efecto, y después de que los niños hayan construído uno de esos pequeños monumentos a que nos referimos, deberá decirles la maestra:

— Habéis construído un monumento.—Ya sabéis que los pueblos suelen erigirlos para perpetuar la memoria de aquellos de sus hijos que por sus virtudes o talentos han sobresalido sobre los demás, o les han proporcionado algunos beneficios. También vosotros debéis honrar, aunque no sea más que con el recuerdo, la memoria de vuestros bienhechores.—¿Recordáis los nombres de esos ilustres varones que os he dicho que se consagraron al bien de los niños? — Es verdad; esos hombres trabajaron sin descanso por vuestro bien, por vuestra felicidad; por lo mismo debéis mostrarles de alguna manera vuestro cariño y vuestra gratitud.—¿A cuál de esos hombres consagrarías tú, Periquito, tu bonito monumento? — Está bien: Frœbel fué el fundador de los *Jardines de la Infancia*, en que tanto bien se os proporciona y con tan alegres juegos se os entretiene. — Y tú, Luisito, ¿a quién dedicarías el tuyo? — Me alegro que te hayas acordado del español Montesino, que tanto hizo por los niños españoles, a los que quería como un padre, etc.

No son necesarios nuevos ejemplos para que se comprenda todo el partido que puede sacarse de las construcciones, y cuál debe ser la intención y la naturaleza de las conversaciones que con motivo de ellas entable la maestra con sus educandos, y en las cuales siempre debe haber un fin educador, perseguido sin violencia de ninguna clase y expuesto de modo que los niños no lo descubran, y que en vez de hastío les cause deleite, sirviéndoles, no de mortificación, sino como de ameno entretenimiento.

d) *Ejercicios matemáticos.* — Con los dos dones de que ahora tratamos pueden darse a los niños nociones de Geometría, según queda indicado más arriba. Puede también hacérseles construir cuadrados y rectángulos de diversos tamaños, figuras que, afectando diferente forma, tengan el mismo volumen y viceversa, con lo cual habrá ocasión para ampliar, si así conviniere, las nociones indicadas. Los ejercicios relativos al entero y las fracciones, que indicamos con ocasión de los dones tercero y cuarto, pue-

den proseguirse y recibir algún desarrollo con el material de las dos últimas cajas de Arquitectura; lo mismo decimos respecto de las operaciones aritméticas indicadas con ocasión de los paralelepípedos. No sólo la multiplicación y la división, sino la elevación al cuadrado y la extracción de la raíz cúbica, pueden realizarse con los cubos del quinto don.

VII

Los dones quinto y sexto no son más que una ampliación del tercero y el cuarto, por lo que en las clases numerosas suele prescindirse de ellos, por razón de economía. También influye a veces en esta determinación la posición social de los niños que concurren a la escuela, que suelen abandonarla muy pronto cuando pertenecen a las clases menos acomodadas.

Pero no por esto se estancarán los niños en construcciones en que sólo entren las ocho piezas de que constan las cajas de los dones tercero y cuarto (primera y segunda cajas de Arquitectura), pues hacerlo así sería limitar demasiado el campo de las construcciones que los niños deben realizar, y de los conocimientos que pueden adquirir con mayor número de piezas. Para que esto no suceda, se hace que varios niños, los de una mesa, por ejemplo, se reunan para la construcción de formas que requieran más de ocho piezas (como las comprendidas en las láminas 7.ª, 8.ª, 9.ª y 10.ª), supliéndose de este modo la falta de elementos, y haciendo que los escolares empiecen a acostumbrarse a trabajar en común y con un mismo fin.

Al menos perspicaz se le ocurre desde luego el partido que una buena profesora puede sacar de estos ejercicios de construcción hechos en común. Despertar en los niños el espíritu de asociación; mostrarles prácticamente sus ventajas; enseñarles que en esta vida debemos ayudarnos los unos a los otros, y que las fuerzas individuales no bastan siempre para la realización de las empresas que el hombre se propone; hacerles comprender todo esto sin esfuerzo y sin dificultad, sino de una manera sencilla y tangible, si nos es permitida la palabra, nos parece que tiene una gran importancia, sobre todo tratándose de la educación de las tiernas plantas que están llamadas a cultivarse en los *Jardines de niños*. Y porque así lo creemos, apuntaremos las ideas que la profesora debe inculcar en sus educandos, una vez que hayan construído en común:

— Si no os hubierais reunido o asociado, mis queridos niños, no hubierais podido ejecutar esta obra. — Lo que cada uno de por sí, aislado, no hubiera podido hacer, lo habéis hecho todos juntos, auxiliándoos unos a otros. — Por la unión o asociación hacen los hombres las más grandes cosas y vencen los mayores obstáculos: la unión constituye la fuerza.— Todos debemos ayudar al prójimo, si queremos que nos ayuden a nosotros cuando necesitemos del auxilio de otras personas, etc.

(Como se ve, no se habla a los niños de estas ideas sino después de haberles dado en cierto modo la intuición de ellas.)

Así, pues, aunque en la escuela haya para todos los niños las cajas de los dones quinto y sexto, debe hacérseles que de vez en cuando construyan en común, con el fin de inculcarles las ideas que acabamos de indicar.

CAPÍTULO V

DE LAS SUPERFICIES

(DONES SÉPTIMO, OCTAVO Y NOVENO)

I. Idea del variado material representativo de las superficies. — II. Razón en que dentro del método de Frœbel se funda este nuevo juguete y fines a que deben tender principalmente los ejercicios que con él se practiquen. — III. Indicaciones relativas al primer ejercicio en que sólo intervienen los cuadrados. — IV. Ejercicios con el triángulo rectángulo isósceles. — V. Idem con otras clases de triángulos. — VI. Ejemplos de ejercicios con cada una de las tres cajas matemáticas: advertencias sobre la aplicación de éstas.— VII. Generalidades relativamente a las construcciones y dibujos que se realicen con el material que representan las superficies.

I

Consiste primeramente el material que representa las *superficies* en tablillas, de las cuales son seis cuadrados iguales y del tamaño de una de las caras del cubo del segundo don, y las restantes cuadrados más pequeños y triángulos rectángulos (isósceles y escalenos), acutángulos y obtusángulos iguales entre sí. De cada una de estas clases de figuras se entrega a los niños una colección en número que varía de 8 a 64, según lo exija la índole del ejercicio de que se trate; no es necesario que para cada niño haya 64 cuadrados o rectángulos de cada una de dichas clases, pues cuando las figuras que hayan de realizar requieran mayor número del que tengan podrán reunirse para hacerlas varios alumnos, a la manera que indicamos que podía hacerse con los cubos y los paralelepípedos. (Véase el capítulo anterior, párrafo VII.)

Tanto los cuadrados como los triángulos deben tener una cara de un color y la otra de otro diferente, a fin de dar lugar a combinaciones.

Además de estos cuadrados y triángulos, ideó Frœbel tres series más de superficies, que denominó *cajas matemáticas*, y que se componen de las piezas siguientes:

PRIMERA CAJA.—Contiene ocho cuadrados iguales, partes de otros dos mayores divididos en cuatro.

SEGUNDA CAJA.—Consta de un cuadrado entero, igual a uno de los dos grandes de la caja anterior, y de otros siete cuadrados más del mismo tamaño, divididos: uno en dos rectángulos iguales, otro en tres, otro en cuatro, otro en cinco, otro en seis, otro en siete y otro en ocho, todos de la longitud de uno de los lados del cuadrado entero.

Tercera caja. — Es la más numerosa en piezas y complicada de las tres. Consta de veintiún cuadrados del tamaño de los anteriores, y de los que uno está entero y los demás divididos en dos, en tres, en cuatro, en cinco, en seis, en siete, en ocho, en diez y en doce partes iguales, de esta manera: uno en dos rectángulos y otro en dos triángulos; uno en tres rectángulos; uno en cuatro cuadrados; otro en cuatro triángulos rectángulos isósceles; otro en cuatro rectángulos y otro en cuatro triángulos rectángulos escalenos; uno en cinco rectángulos; uno en seis rectángulos de la mitad de la longitud del cuadrado; otro en seis triángulos rectángulos escalenos y otro en seis rectángulos de la longitud del cuadrado; uno en siete rectángulos; uno en ocho rectángulos de la mitad de la longitud del cuadrado; otro en ocho triángulos rectángulos isósceles; otro en ocho rectángulos de la longitud del cuadrado, y otro en ocho triángulos rectángulos escalenos; uno en diez rectángulos de la mitad de la longitud del cuadrado, y otro en diez triángulos rectángulos escalenos, y en fin, uno en doce rectángulos de la mitad de longitud, y otro en doce triángulos rectángulos escalenos.

Las superficies de las piezas que constituyen las tres cajas matemáticas deben estar pintadas de un color diferente para que puedan notarse mejor las divisiones: es conveniente que los colores de cada caja sean diferentes de los de las otras dos.

II

Hasta aquí sólo se han presentado al niño objetos con las tres dimensiones, es decir, cuerpos, que es por donde debe empezarse la Geometría, por lo mismo que lo primero que el niño observa son cuerpos en los cuales va descubriendo, mediante la observación, el análisis y la abstracción, las superficies y las líneas. El material que ahora va a entregársele no tendrá más que dos dimensiones, la longitud y la latitud, por lo que, en cuanto con objetos materiales puede hacerse, representará superficies. Obedece esto a la idea de Frœbel de llevar al niño a la abstracción mediante transiciones suaves, que no bruscas, y siempre por la observación del objeto mismo cuando éste pueda ponérsele ante la vista. Las mismas figuras, los mismos objetos que el niño ha visto aquí representados por cubos, deberá ver en adelante meramente dibujados, para de este modo aproximarse todo lo posible a la abstracción. Se empezará a dársele estos dibujos mediante superficies, es decir, por las tablillas que quedan descritas en la primera parte del párrafo que precede.

Proseguir las operaciones de comparar, analizar y reconstruir, para que los alumnos continúen observando y comprendiendo los objetos en su parte y en su conjunto, y fortificar y aumentar las nociones matemáticas adquiridas anteriormente, son los fines principales de los ejercicios que deben practicar los educandos con las tablillas, fines en los cuales entra también el de proseguir el desenvolvimiento del lenguaje, de los sentidos, y especialmente de la facultad creadora, mediante la realización de formas simétricas y artísticas y las combinaciones de colores a que dan lugar dichas formas, y el de aumentar el caudal de conocimientos por la copia y creación de dibujos relativos a objetos usuales, haciéndolo todo de una manera atractiva para el niño, al mismo tiempo que grandemente provechosa para su educación, en cuanto que, como ha dicho la baronesa de Marenholtz, «la

imaginación del niño se desenvuelve mucho menos por lo que está ya hecho que por lo que ella misma crea» (1).

III

Los ejercicios relativos a las superficies deben comenzar con los seis cuadrados, y deben tener por objeto hacer comprender a los niños que la superficie proviene del análisis del cubo, y en general de los cuerpos, así como darles idea de algunas otras figuras geométricas, seguir ejercitándolos en la comparación y el análisis y hacerles recordar las nociones de Geometría que ya han adquirido.

Se distribuirán a los niños los cuadrados siguiendo un procedimiento análogo al empleado respecto de los dones en que ya nos hemos ocupado.

La profesora hará que los niños apliquen a cada una de las caras del cubo del segundo don uno de los cuadrados, y después que tengan colocado sobre la mesa el cubo, les dirá que tomen el cuadrado puesto sobre la cara superior y que dejen caer los cuatro cuadrados laterales de modo que, levantando el cubo, resulte la figura 1.ª de la lámina 6.ª

Si entonces lo cree conveniente, dirigirá a los niños, con motivo del cuadrado que cada uno conserva en la mano, preguntas por el estilo de las siguientes:

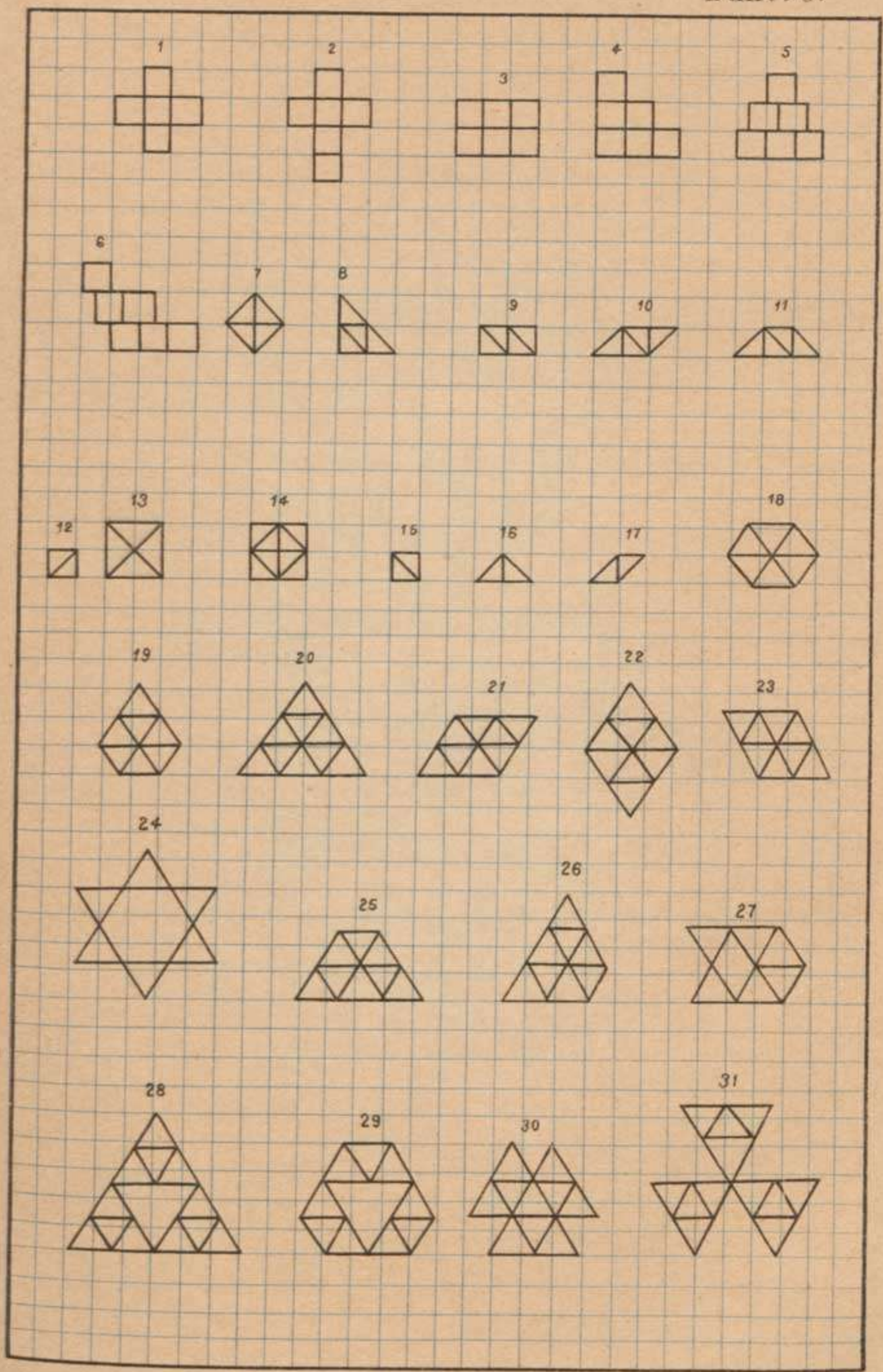
—¿Qué figura representa la tablilla que tenéis en vuestras manos? —¿Qué otras cosas conocéis que sean cuadradas?—¿Cuántas caras tiene un cubo?—¿Cuántos bordes tiene vuestro cuadrado?—¿Son todos iguales?—¿Tienen todos la misma dirección?—¿Me podréis decir cuáles son los que están en igual dirección?—¿Cómo se llaman las líneas que están en una misma dirección?—¿Quién de vosotros me podrá mostrar en esta habitación algunas líneas paralelas?—¿Qué tiene más esquinas o ángulos, una cara del cubo o el cuadrado que tenéis en las manos?—Las superficies curvas, como la de la esfera, ¿tienen ángulos?—¿Y el cilindro?—¿Y los ladrillitos?—¿Cuántos tiene uno de éstos?—¿Y cuántas caras?, etc.

La profesora dará a estas preguntas la extensión mayor o menor que consienta el estado de los alumnos y el carácter que se haya propuesto dar a las nociones de Geometría; pero no debe olvidar que se trata, no sólo de instruir al niño, sino principalmente de desenvolver sus facultades intelectuales.

Cuando haya terminado el ejercicio de preguntas, hará que los niños añadan a los cuadrados que tienen sobre la mesa el que conservan en sus manos, de modo que resulte la cruz que representa la figura 2.ª de dicha lámina, y después de hacerles observar que todos los cuadrados son igua-

---

(1) En algunos *Jardines,* sobre todo en los que hay establecidos en Francia y Bélgica, se prescinde de las tablillas, y por lo tanto, de los ejercicios que con ellas pueden practicar los niños. Pero, aparte de que no vemos la razón en que se apoya semejante omisión, creemos que ésta es tanto más arbitraria en cuanto que rompe la marcha progresiva del objeto a la abstracción, que da carácter a los juegos manuales, al mismo tiempo que da lugar a transiciones bruscas. La circunstancia de que los cuadrados y triángulos en la forma que hemos descrito al principio de este capítulo (no nos referimos aquí a las *cajas matemáticas)* se han generalizado mucho como juguetes, que los padres se complacen en poner en manos de sus hijos, quita toda razón de ser a la omisión de que tratamos. Opinamos, por lo tanto, que en un *Jardín de niños* bien organizado no debe prescindirse del material en cuestión.



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

les y que son seis (deberán contarlos los niños), les dirá que dichos seis cuadrados son las seis caras del cubo desenvueltas en una superficie plana.

Si hubiese tiempo, podrá terminarse el ejercicio haciendo que los educandos formen con sus seis cuadrados formas geométricas, como un rectángulo (fig. 3.ª), un triángulo rectángulo (fig. 4.ª), otro acutángulo (fig. 5.ª) y otro obtusángulo (fig. 6.ª), cuyos triángulos representan también una escalera, una doble escalera y un gradín, respectivamente. Estos ejercicios podrán ampliarse dando al niño, para que realice nuevas figuras por el orden de las indicadas y de otras clases, mayor número de cuadrados, los cuales deben ser ya más pequeños que los seis primeros.

IV

El segundo ejercicio relativo a las superficies debe practicarse con triángulos rectángulos isósceles, si se aspira a no interrumpir la marcha progresiva a que tan rigurosamente se sujeta en sus procedimientos el método de Fœbel.

En efecto: si después del cubo entero hemos mostrado al niño el cubo dividido, después del cuadrado entero debemos mostrarle el cuadrado dividido también; si le hemos enseñado que el cuadrado proviene del cubo, debemos hacerle ver que el triángulo proviene a su vez del cuadrado.

Se hará que los educandos formen un cuadrado con dos de sus triángulos rectángulos isósceles, y a continuación se les dirá:

—¿En cuántas partes está dividido ese cuadrado?—¿Cómo se llama la línea que separa las dos partes?—Indicadme alguna diagonal que pueda tirarse en la mesa o en esta habitación.—¿Cómo se llaman los puntos donde empieza y donde termina la diagonal?—¿Qué otro nombre recibe la línea diagonal?—¿Empiezan y terminan todas las oblicuas en ángulos?, etc.

Después de estas preguntas, que podrán ampliarse hasta donde lo crea oportuno la profesora, deberá ésta decir a los niños lo que es un triángulo, haciendo el análisis del triángulo isósceles, llevándoles a notar la diferencia de sus lados y ángulos, y dándoles, si lo creyera oportuno, los nombres de unos y otros: catetos, hipotenusa, ángulos rectos y ángulos agudos. Este análisis se hará de una manera práctica, mediante comparaciones y haciendo que los alumnos señalen los lados o ángulos que se les indique.

Una vez que los niños conozcan bien los elementos del triángulo, se les ejercitará en la formación, con los triángulos de que se trata, de otras figuras geométricas, como un cuadrado construído con dos y con cuatro triángulos (figs. 7.ª y 13.ª de la lámina 6.ª), un triángulo mayor (fig. 8.ª), un paralelogramo (fig. 9.ª), un romboide (fig. 10.ª) y un trapecio (fig. 11.ª). La profesora hará notar las diferencias que existen entre cada una de estas figuras, dando la definición de todas ellas en particular.

Esta clase de ejercicios podrá servir también para hacer comprender al niño prácticamente que figuras de la misma forma tienen tamaños diferentes, y viceversa. En el primer caso les hará construir las figuras 12.ª, 13.ª y 14.ª, que representan tres cuadrados, de los que el primero es la mitad del segundo, y éste la mitad del tercero: contando los triángulos que entran en la composición de cada cuadrado, se hará comprender al niño estas diferencias. Las figuras 15.ª, 16.ª y 17.ª son diferentes y tienen un mis-

mo tamaño, como lo prueba el que las tres están formadas por dos triángulos iguales; en el mismo caso se hallan las figuras 7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ª y 11.ª de la misma lámina, formadas todas por cuatro triángulos iguales en su forma y sus dimensiones.

V

Así que los niños conozcan bien y sepan analizar el triángulo rectángulo isósceles, se les dará a conocer las otras clases de triángulos, empezando por el rectángulo escaleno, división de una de las caras mayores del paralelepípedo, como el isósceles lo es de una de las del cubo; se continuará luego con el acutángulo y el obtusángulo, terminando por el rectángulo escaleno. El niño tenía al terminar con los cuadrados una idea incompleta, como lo era la representación que se le dió, de algunas de las clases de triángulos (rectángulo, acutángulo y obtusángulo), representados por las figuras 4.ª, 5.ª y 6.ª de la lámina 6.ª, figuras que, según Jacobs, son los elementos fundamentales de la teoría de las superficies.

Supongamos en poder de los niños la colección de triángulos acutángulos. La profesora les dirá que estos triángulos se denominan también equiláteros por tener sus tres lados iguales; y después de completar la definición haciéndoles observar la diferencia que hay entre el nuevo triángulo y el que ya conocen, hará que los mismos alumnos analicen y comparen las dos clases de triángulos, pudiéndoles hacer preguntas como las siguientes:

—¿Cuántas líneas o lados tiene el triángulo rectángulo isósceles?—¿Y el acutángulo?—¿Son iguales todos los lados en uno y otro triángulo?—¿Y los ángulos? ¿Cómo se llama en el triángulo rectángulo el lado mayor?—¿Y los otros?—¿Cómo se llama en el mismo triángulo el ángulo mayor? — ¿Tiene ángulo recto el triángulo acutángulo?, etc.

Análogas preguntas pueden hacerse con motivo de los demás triángulos, comparándolos unos con otros y todos entre sí. Claro es que estos ejercicios no han de verificarse en un solo día, sino que para cada triángulo se dedicará uno cuando menos; pero quien puede determinar esto mejor es la maestra.

En cuanto a la construcción de formas geométricas, puede también tener lugar con los triángulos acutángulos, obtusángulos y rectángulos escalenos, procurándose que se acostumbren los niños a formar figuras de más de cuatro lados y que aprendan a designarlas y a analizarlas. Si se les presentase, por ejemplo, el exágono que representa la figura 18.ª de la lámina antes citada, podría preguntárseles:

—¿Qué figura es ésa que tenéis delante?—¿Es un cuadrado?—¿Y un triángulo? ¿Y por qué no es lo uno ni lo otro?—¿Pues cuántos lados tiene?—¿Son todos sus lados iguales? — ¿Y sus ángulos? — ¿Son rectos los ángulos de esa figura de seis lados o exágono?—¿Y agudos?—El triángulo rectángulo, ¿tiene algún ángulo como los de ese exágono?—¿Y el acutángulo?—¿Cómo se llamará el triángulo que tenga algún ángulo como los de esa figura?, etc.

VI

Hasta aquí no hemos tratado en realidad sino de ejercicios de carácter geométrico, cuyo principal sentido es el desenvolver la inteligencia. Indiquemos ahora otros ejercicios matemáticos, cuyo capital intento es la enseñanza, como asignaturas, de la Geometría y la Aritmética.

Este objeto tienen las *cajas matemáticas* que hemos descrito al principio de este capítulo.

Los ejercicios que se verifican con la primera son los más sencillos, y se encaminan a fortificar y ampliar las nociones relativas al entero y las fracciones, en caso de que ya se hayan suministrado algunas a los niños, o a enseñárselas por vez primera, si esto no hubiese tenido lugar. Al efecto, se hará que los niños formen con los ocho cuadrados pequeños los dos de que éstos son partes o fracciones, y se les dirá en estos o parecidos términos:

— Dividid cada cuadrado en dos: ¿qué tendréis ahora? — ¿Qué otro nombre reciben las partes con relación al entero? — ¿Cómo se llaman las fracciones en que acabáis de dividir los dos cuadrados? – ¿Cuántas mitades hay en vuestros dos grandes cuadrados? — ¿Cuántas mitades se reunen en dos enteros? — ¿Y en tres?, etc.

— ¿Se puede hacer todavía alguna otra división en vuestros cuadrados?— Hacedla.—¿Cuántas partes resultan en cada cuadrado? –¿Cómo se llamarán estas nuevas fracciones de entero?—¿Cuántos cuartos tiene un entero? – ¿Y dos? - ¿Y tres?—Y una mitad, ¿cuántos cuartos tiene?—¿Y dos mitades?—¿Y tres? - ¿Y cuatro?—¿Cuántos cuartos habrá en un entero y una mitad?, etc.

Las operaciones a que acabamos de referirnos deben hacerse siempre prácticamente, esto es, que los niños vayan contando las piezas con arreglo a las preguntas que se les haga, y las comparen para probar que son iguales, colocando unas sobre otras, por ejemplo. No debe olvidarse nunca que se trata de niños de muy corta edad, y que se aprende mejor aquello que de algún modo podemos hacer por nosotros mismos.

Los ejercicios con la segunda caja son una ampliación de los ejecutados con la primera. Las fracciones no se limitarán ahora a las mitades y a los cuartos, sino que habrá además tercios, quintos, sextos, séptimos y octavos.

Además de las preguntas que hemos indicado hablando de la caja primera, preguntas que pueden repetirse y ampliarse al tratar de cada una de las nuevas fracciones, cabe hacer otras por el orden de las que siguen:

— ¿Hay diferencia entre un entero, dos mitades y tres tercios? –¿Cuántos enteros harán un entero, dos mitades, tres tercios, cuatro cuartos y cinco quintos?—¿Qué vale más, un medio o dos cuartos? — ¿Cuántos sextos hay en dos mitades?—¿Y en un tercio?—¿Cuánto hace un entero, más una mitad, más un cuarto, más un quinto? — ¿Cuántas partes quedarán de seis sextos si quitamos un sexto?—¿Y si tomamos dos sextos? — ¿Cuánto hacen dos sextos con relación al entero?, etc.

A todos estos ejercicios ha de acompañar la demostración práctica.

La caja tercera es la más numerosa en piezas y la más complicada: a los elementos aritméticos reune los geométricos.

Además de las nociones aritméticas que han aprendido los niños con las dos primeras cajas y que cabe ampliar mucho con la tercera, en la que hay ya enteros divididos en doce fracciones, pueden suministrarse a los educandos nociones geométricas mediante los rectángulos y triángulos de las varias clases en que se dividen los cuadrados que constituyen la expresada caja tercera. Práctica, o mejor, plásticamente se enseñará al niño con los elementos de esta caja que dos figuras que tienen diferente forma pueden ser iguales en tamaño, para lo cual no hay más que presentarle el cuadrado dividido en dos rectángulos y el que lo está en dos triángulos rectángulos isósceles (primera división o división en mitades del cuadrado), y hacerle ver que cada rectángulo, como cada triángulo, son mitad de un mismo cuadrado. Del propio modo pueden darse nociones acerca del valor de los rectángulos y de los triángulos (1).

VII

En lo tocante a las construcciones propiamente dichas, o sea a la realización de formas artísticas y de objetos comunes, poco tenemos que decir.

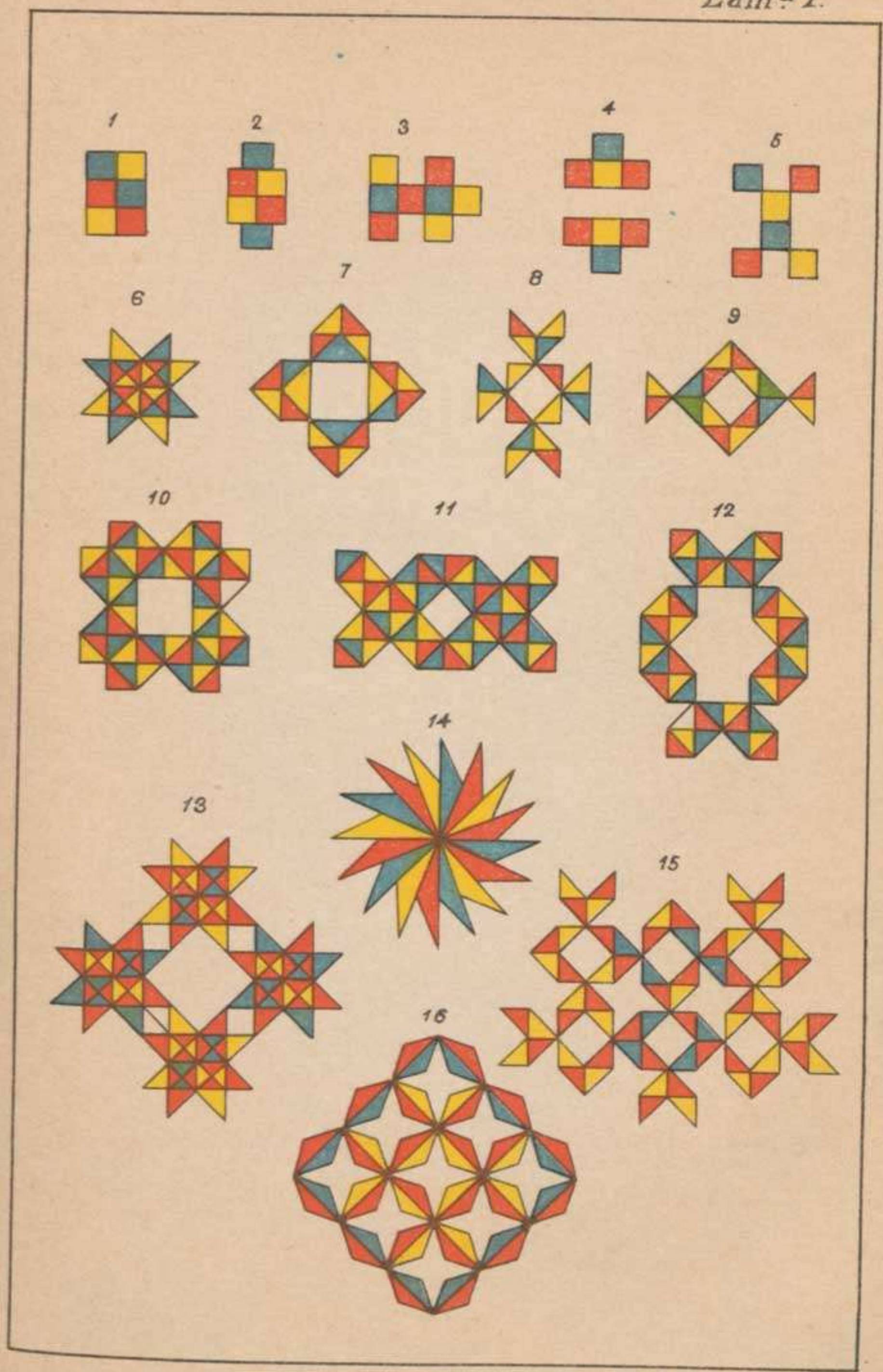
En todos los ejercicios en que antes nos hemos ocupado deben intercalarse estas construcciones, que serán tanto más agradables a los niños, en cuanto que en ellas interviene el elemento de los colores; al menos debieran concluir con ellas todos los citados ejercicios, a fin de darles variedad y atractivo para que los educandos, lejos de cansarse de ellos, los tomen con gusto.

En la construcción de ambas clases de figuras ha de seguirse siempre la marcha progresiva, no sólo de lo más fácil a lo más difícil, sino también de las que requieran menos a las que exijan más número de piezas, procurando siempre que se pueda, sobre todo al principio, que se reproduzcan los mismos objetos que los niños hayan construído con los dones anteriores.

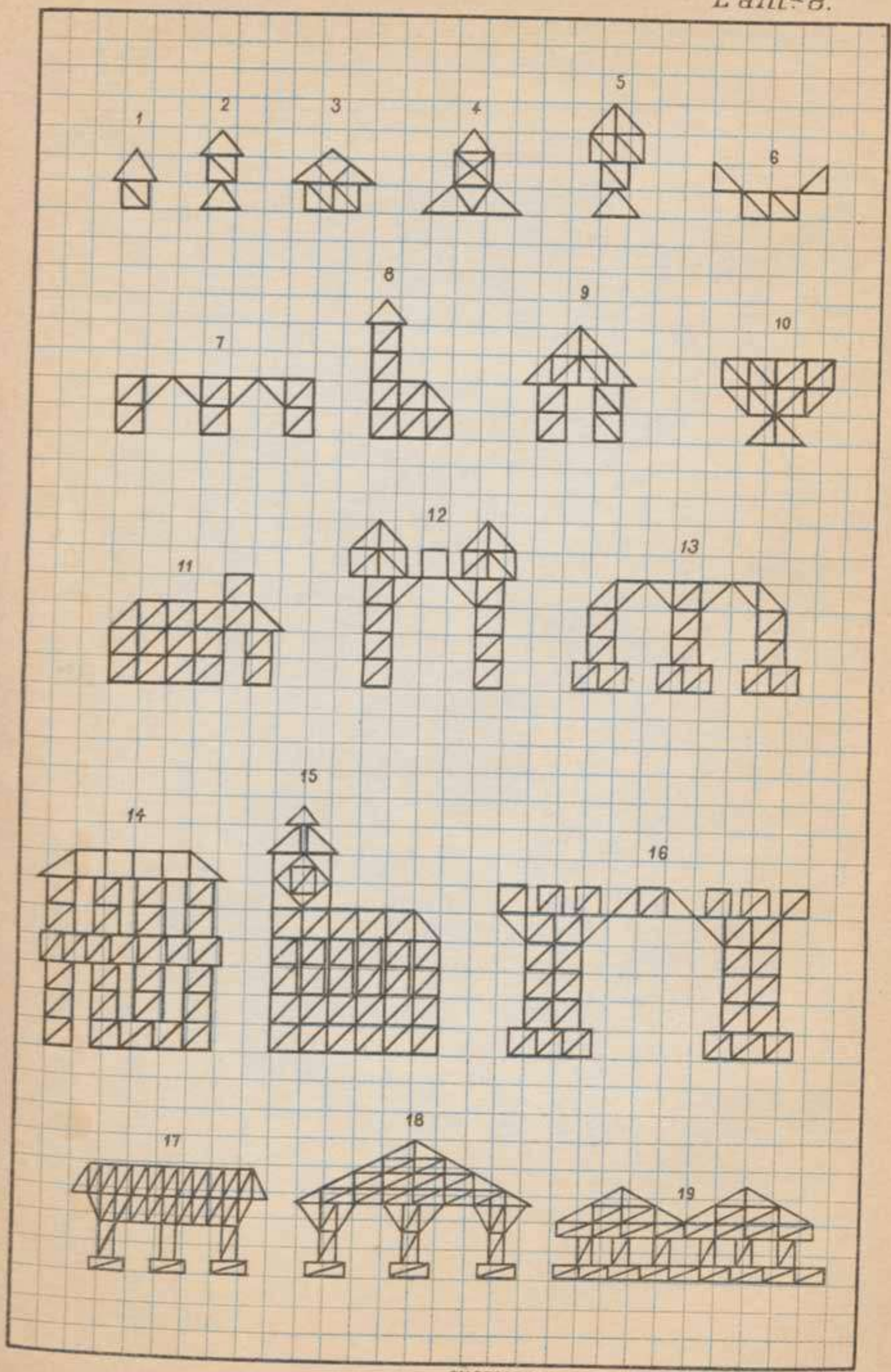
Los ejercicios de realización de formas pueden empezarse ya con los de que se trata en el párrafo III de este capítulo, a tenor de lo que indican las figuras de la 1.ª a la 5.ª inclusive de la lámina 7.ª, en la que presentamos algunos modelos de formas artísticas. Después debe seguirse con triángulos, empezando con los rectángulos isósceles, siguiendo por las otras clases, según que se les den a conocer en los ejercicios a que se refieren los párrafos IV y V de este mismo capítulo. La lámina 8.ª contiene modelos relativos a formas de objetos usuales o comunes. En los modelos que presentamos en dichas tres láminas, los hay que varían en la clase de los triángulos con que están construídos.

---

(1) En nuestra opinión, las *cajas matemáticas* son más a propósito para las escuelas elementales y superiores que para las de párvulos: en las primeras pueden substituir con ventaja a los tableros contadores y otros aparatos que suele emplearse para la enseñanza de la Aritmética, a la vez que servirán de excelente auxiliar para la enseñanza intuitiva de la Geometría. Los ejercicios y medios a que constantemente se acude en los *Jardines de la Infancia* hacen innecesario el empleo de las cajas matemáticas, máxime cuando no hay necesidad de llevar en ellos tan lejos el estudio de la Aritmética y la Geometría.



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

Todas estas construcciones han de acompañarse de conversaciones instructivas y morales, a tenor de las que ya hemos indicado para los ejercicios de que tratan los capítulos precedentes. Tanto en los ejercicios de realización de formas como en los matemáticos, puede la maestra hacer numerosas observaciones, que le suministrarán los conocimientos que posea, y de que hará uso según el estado de los alumnos, a los que es muy conveniente hacer que busquen las formas que se les enseñen en otros objetos que aquellos con que trabajen, ténganlos o no presentes.

La construcción de formas libremente realizadas por los educandos debe ocupar el mismo lugar en los ejercicios que practiquen éstos con las tablillas que en los que hagan con los sólidos, o sea con los cubos divididos.

CAPÍTULO VI

DE LAS LÍNEAS

(DONES DÉCIMO, UNDÉCIMO Y DUOCÉCIMO)

I. Explicación del material representativo de las líneas. — II. Lugar que ocupa principalmente el de los listones, dentro de la progresión que se sigue en el método de Frœbel.— III. Sentido con que este pedagogo se vale de dicho material: fines a que deben tender los ejercicios que con él se practiquen.—IV. Series principales de ejercicios que con las diversas clases de este material pueden realizarse, indicando la razón que tenemos para la distribución que adoptamos.—V. Los *listones:* ejercicio preliminar; ejercicios geométricos: la línea, el ángulo y el triángulo e indicaciones respecto de todos los polígonos — VI. Explicación del entrelazado y ejemplos de algunas lecciones que con ocasión de él pueden darse a los niños. — VII. Una indicación disciplinaria y una lección moral.— VIII. Los *palitos:* ejercicio e indicaciones preliminares; ejercicios aritméticos: contar hasta una decena, sumar y restar; operaciones con más de una decena de unidades: multiplicar, dividir e indicaciones generales respecto de todas estas operaciones, y los números quebrados. — IX. Construcción de formas matemáticas, artísticas y de objetos comunes.—X. Los *anillos:* ejercicios preliminares, geométricos y de Dibujo.

I

El material que en los juegos de los *Jardines de la Infancia* representa las líneas es bastante variado.

Consiste primeramente en unos listoncitos de madera flexible y delgados, de modo que puedan enlazarse unos con otros; por lo regular tienen 25 centímetros de longitud por 1 de ancho, y se entregan a los niños por grupos o mazos de una decena cada uno. Cuando menos, debe haber uno de estos mazos por cada alumno y otro más para la profesora. Es conveniente que los haya de diferentes longitudes, al menos del tamaño dicho y de la mitad.

Las líneas rectas están representadas, en segundo lugar, por unos palitos delgados y redondos, de unos 10 centímetros de largo. Se entregan a los niños también por mazos de a decena, debiendo haber uno de estos paquetes, por lo menos, para cada alumno y otro para la profesora. Como estos palitos están destinados, entre otras cosas, a los ejercicios geométricos y a los de realización de diversas formas, es muy conveniente que los haya de diferentes longitudes. Por eso, y también en obsequio a la comodidad y a la variedad de los ejercicios y de la designación de formas, creemos que, sin desechar por entero los mazos dichos, deben preferirse las *cajas aritméticas* del profesor Raoux, de Lausanne, en las cuales hay palitos de 8, de 6, de 4 y de 2 centímetros de longitud, por ejemplo. A estas

cajas acompañan modelos de los dibujos que los niños deben hacer con los palitos que contienen, que son de diferentes colores, lo cual es una ventaja para los ejercicios geométricos y de realización de formas, en cuanto que al darles más atractivo, pueden influir en el desenvolvimiento de la vista y del gusto.

Ultimamente, la viuda de Frœbel ha añadido, para representar las líneas curvas, una caja que contiene 24 anillos o circunferencias y 48 semicircunferencias de alambre, y de dos dimensiones diferentes, tanto las primeras como las segundas. A esta caja acompañan doce láminas que indican la marcha que debe seguirse, y dan una idea, como los modelos que hemos dicho que acompañan a las cajas aritméticas, de la variedad de figuras que los niños pueden componer mediante este material. Esta caja se ha ampliado añadiendo cuartos de circunferencias. Con una que contenga 100 anillos enteros, 100 medios y 100 cuartos hay para un grupo o sección de veinte alumnos.

II

El material que acabamos de describir demuestra una vez más que entre los diversos dones de Frœbel existen relaciones de generación, y un encadenamiento natural en el sentido de una deducción lógica que se impone a la inteligencia. Conviene insistir sobre esto, para que no se crea que es permitido, dentro del método que exponemos, elegir arbitrariamente el momento en que se hará practicar a los niños por vez primera con tal o cual don.

Ya hemos visto que la pelota primero y después la esfera, preparan el conocimiento del cubo. De la división de éste se originan los paralelepípedos, así como las superficies, que no son más que cubos y paralelepípedos considerablemente adelgazados. Hendiendo las tablillas en el sentido de las fibras de la madera, en tiras estrechas, se obtienen primero los listones y luego los palitos, que dentro del material de los *Jardines de niños* representan la línea. Puede, pues, decirse que los palitos están contenidos como en germen en la esfera misma.

Al marchar desde el objeto real hacia su abstracción y al llegar al tránsito de la superficie a la línea, Frœbel quiso que se procediera de un modo casi insensible, por lo que se fijó en los listones, que representan un como *intermedio* entre la superficie y la línea, entre las tablillas y los palitos, de que hemos hablado, pues que a la vez describen contornos y representan superficies. De este modo siguió siendo fiel, no sólo al principio, que antes hemos recordado, de caminar gradualmente desde lo concreto a lo abstracto, sino también a la ley de los contrastes, unidos por intermedios, que con insistencia hemos expuesto.

III

He aquí ahora el sentido con que Frœbel introdujo este nuevo material, y cuáles son los fines a que deben tender los ejercicios que con él practiquen los niños.

Destinados los listones, como los palitos, a representar líneas, unos y otros sirven de materiales para una serie de ejercicios variados relativos a

la Geometría y al Cálculo, y, por consiguiente, ayudan al desenvolvimiento intelectual, no sólo en el sentido de suministrar al educando determinada instrucción acerca de ambas materias, sino también en el de ejercitar y dirigir las funciones y operaciones de la inteligencia. Teniendo por objeto otros de los ejercicios que pueden practicarse con el material que nos ocupa la realización de formas de varias clases, sirven principalmente los palitos de preparación al Dibujo, pues en realidad la realización de formas mediante estos materiales, que sólo describen contornos, es un verdadero dibujo lineal, exento de las dificultades que ofrece el trazado con lápiz o tiza, por lo que los niños lo toman con más interés y gusto. En tal concepto, sirve el material que nos ocupa para proseguir la educación de la vista y la formación del buen gusto, figurando contornos de formas regulares y el desenvolvimiento del sentido de orden. Los ejercicios de entrelazado con los listones, de que luego hablaremos, vienen a ser una especie de gimnástica de la mano y de la inteligencia; pues, como dice M. Jacobs, es menester mucha destreza y mucho cálculo para colocar los listones de modo que se sostengan mutuamente. Por último, debiendo analizarse las formas que los niños realicen con este material, así desde el punto de vista geométrico como bajo su aspecto y condiciones particulares, acompañado todo ello de las conversaciones que repetidas veces hemos recomendado e indicado en capítulos anteriores, dicho se está que también deben tender los ejercicios que los niños practiquen con el material que representa las líneas, a ejercitar a los educandos en la comparación y el análisis de las formas y en la investigación, así como a aumentar el caudal de sus ideas y conocimientos, y por ende a ir perfeccionando el lenguaje.

Concretándonos a lo que parece más peculiar del nuevo don, podemos reducir a los siguientes los fines a que debe aspirarse mediante los ejercicios que practiquen los niños con los listones y palitos:

1.° A dar de un modo más formal y más amplio la enseñanza de la Geometría y del Cálculo.

2.° A empezar del mismo modo la enseñanza del Dibujo (con los palillos principalmente).

3.° A servir como de gimnasia a la mano y a la inteligeneia (los listones sirven principalmente a este fin); y

4.° A proseguir el desenvolvimiento del lenguaje y de la inteligencia (de la facultad creadora y del sentido del gusto particularmente) y la educación de la vista.

IV

Tres series principales de ejercicios pueden practicarse con el material representativo de la línea recta: geométricos, aritméticos y el trazado de formas o el Dibujo. Las dos primeras clases pueden realizarse indistintamente con los listones y los palitos; para la tercera son necesarios estos últimos, si no ha de limitarse mucho el número de las formas cuyos contornos se tracen.

Así como para los ejercicios aritméticos son más a propósito los palitos, desde el punto de vista de la enseñanza de la Geometría ofrecen los listones algunas ventajas, tanto porque son más visibles, cuanto, y principalmente, porque permiten mostrar la línea, el ángulo, etc., no sólo *en un plano*, sino también *en el espacio*. Las construcciones que resultan del entrelazado

de los listones pueden, una vez terminadas, cogerse sin que se desbaraten, y colocarlas en el espacio verticalmente, y enfrente del alumno, lo cual, a la vez que permite dar a ciertas figuras su posición natural, cautiva por la novedad y por el resultado a los niños, que reciben mucho contento con esta suerte de *Geometría recreativa,* que en forma parecida se practica con fruto en algunas escuelas de párvulos, si bien la que nosotros indicamos ofrece la ventaja de que los alumnos mismos son los que construyen las figuras sobre que versan los ejercicios, y las construyen de manera que puedan moverlas, llevarlas de aquí allí, y mediante un esfuerzo que, si bien requiere destreza y atención, resulta al cabo recompensado.

El número de objetos que cabe imitar mediante los listones entrelazados es limitado, y las combinaciones que por su ayuda se obtienen son menos variadas que las que pueden realizarse con los palitos, que desde este punto de vista ofrecen grandes ventajas respecto del otro material, por lo mismo que se acercan mucho más que éste al verdadero dibujo. Por otra parte, nos ofrecen la forma más cómoda y a la vez más adecuada para representar *unidades* en los ejercicios aritméticos, lo cual es causa de que también en este concepto los prefiramos.

Según las indicaciones que acabamos de hacer, y con el fin de abreviar y evitar repeticiones, distribuiremos los ejercicios que los alumnos deben practicar con ambos materiales, en la forma siguiente:

De Geometría.....
De realización de formas por el entrelazado... } con los listones.

De Aritmética.....
De trazado de formas o de Dibujo..... } con los palitos.

Con los anillos y sus fracciones, que representan las líneas curvas, se puede dar alguna amplitud a los ejercicios geométricos y a los que tengan por objeto trazar el contorno de formas o el Dibujo.

V

La primera vez que la profesora presente a los niños los *listones,* empezará por llamarles la atención acerca de ellos, a cuyo fin les mostrará uno, y hará sobre él preguntas por el estilo de éstas:

— ¿Qué es esto que tengo en la mano? — ¿Qué es un listón? — ¿De qué materia está hecho? — ¿Cuántas dimensiones tiene? — Mostrádmelas, dándoles sus nombres. — ¿Cómo son sus superficies? — ¿Son todas iguales? — ¿Es un sólido el listón? — ¿Por qué? — ¿De qué clase? — ¿Cómo son las líneas que tiene? — ¿Y las que ahora presenta? (Encorvando el listón.) — ¿Qué cualidad se dice que tienen los objetos que como éste se encorvan? — Decidme otros objetos que sean también flexibles. — Veamos qué puede hacerse con listones como éste. (Los enrejados que hay en el jardín alrededor de las plantas, los que sirven de cerca al gallinero, etc.)

Si después de este ejercicio preliminar hubiese tiempo, se procederá, en la forma que hemos dicho al tratar de los otros juguetes, a la distribución de los paquetes de listones, que los niños anhelarán tener en sus

manos, siquiera no sea más que por la novedad. Hecho así, y con el fin de refrescar la memoria de los educandos, se hará que cada uno de éstos tenga un listón en la mano derecha, y se practicará el ejercicio siguiente:

— ¿Recordáis cuál es la línea horizontal? — Poned vuestro listón en dirección horizontal. — ¿Cuál es la línea vertical? — Pues colocad el mismo listón en dicha posición. — ¿Cuál es la línea oblicua? — Poned vuestro listón figurando una línea oblicua de derecha a izquierda. — Ponedlo ahora en la dirección contraria. — Volvedlo a poner verticalmente. — Coged otro listón y ponedlo también en la dirección vertical. — ¿Cómo se llamarán esas dos líneas que forman? — ¿Cuándo se dice que dos o más líneas son paralelas? — Mostradme algunas que se encuentren en este caso. — Colocad vuestros listones paralelos entre sí en dirección horizontal. — Idem íd. vertical; ídem íd. íd. oblicua de derecha a izquierda; ídem íd. íd. de izquierda a derecha, etc.

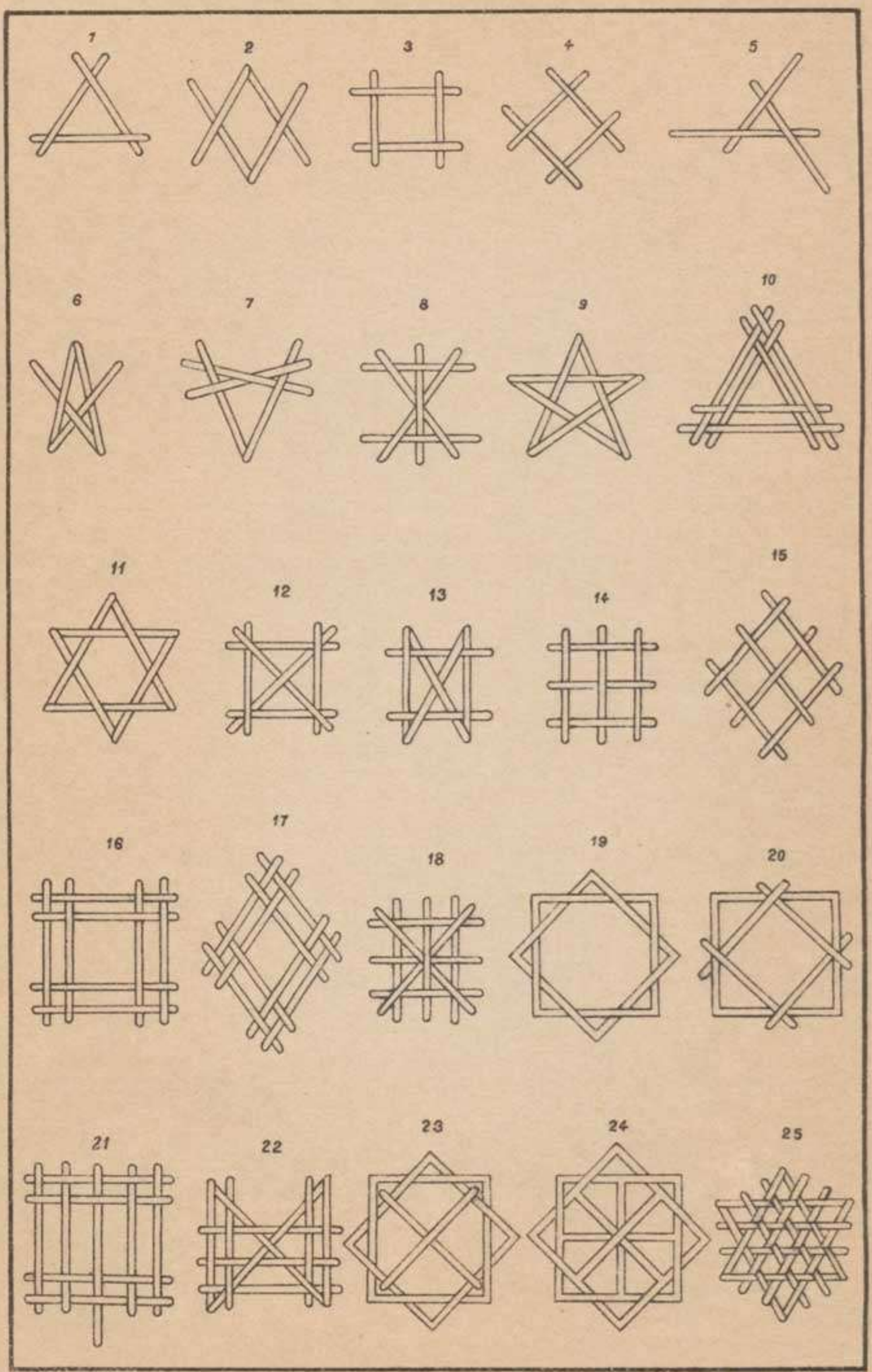
El siguiente ejercicio debe versar sobre los ángulos. Los niños tendrán dos listones en la mano, y la profesora les dirá:

— Juntad vuestros dos listones por uno de sus extremos, de modo que formen una esquina. — ¿Son todavía paralelos? — ¿Qué hay entre los dos listones? — Pues ese espacio vacío que llamáis *nada* se denomina *ángulo*. — La esquina o punta donde los dos listones se juntan se llama *vértice* del ángulo. — Colocad vuestro ángulo de manera que el vértice esté para abajo. — ¿Qué dirección tienen ahora los listones o lados del ángulo? — Poned uno de vuestros listones en la dirección horizontal y colocad sobre su parte media y verticalmente un extremo de otro: ¿qué veis ahora? — ¿Cómo son estos dos ángulos. (La profesora dirá lo que es un ángulo recto, y hará comprender a los niños que para que los ángulos sean rectos es necesario que los listones sean perpendiculares entre sí.) — ¿Podréis formar con vuestros dos listones cuatro ángulos rectos? (Hará que los niños crucen los listones conservando la posición perpendicular.) — Poned los listones oblicuos uno a otro, pero sin dejar de cruzarse: ¿serán rectos los ángulos que ahora resultan? — ¿Son iguales? (La profesora hará notar que dos son más pequeños y dos mayores, y añadirá que los primeros se llaman agudos y los segundos obtusos.) — Formad con vuestros listones un ángulo agudo. — Otro obtuso. — Otro recto, etc.

Puede llevarse más lejos aún este ejercicio relativo a los ángulos, con ocasión de los cuales debe comenzarse el entrelazado. No es conveniente insistir en esta clase de ejercicios desde el momento que se observe cansancio en los niños, y para evitarlo conviene introducir en estas lecciones observaciones que les entretengan y hacer que, aun cuando no haya llegado el caso de ejercitarse en el entrelazado, formen los niños con los listones figuras por el estilo de las cinco primeras de la lámina 9.ª. A la palabra ha de acompañar la profesora la acción, en los casos en que sea necesario, como, por ejemplo, tratándose de una figura o posición nueva.

El ejercicio que corresponde después del que acaba de indicarse se refiere a los triángulos, y se puede practicar de una manera análoga a la siguiente:

— Tomad tres listones y ved si son iguales: ¿estáis seguros que lo son? — Juntad dos a dos sus extremos. — Ese espacio vacío que resulta entre los tres listones se llama triángulo. — ¿Cuántos lados tiene? — ¿Y ángulos? — Las figuras que están cerradas por tres líneas se llaman triángulos. — Me habéis dicho que los tres listones con que habéis formado vuestro triángulo son iguales: en este caso el triángulo se llama equilátero, pues éste es el nombre que se da a los que tienen iguales todos sus lados. — Cuando solos dos lados son iguales, se llama



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11 Madrid.*

isósceles, y cuando los tres son desiguales, escaleno. (Se darán después los demás nombres que reciben los triángulos por razón de sus ángulos.) — Formad un triángulo equilátero. — Uno isósceles. — Uno escaleno. — Uno rectángulo isósceles. — Uno rectángulo escaleno. (De esta manera práctica se quedarán más grabadas en los niños las nociones que oigan a la profesora, sobre todo si ésta ameniza el ejercicio con conversaciones agradables y no se olvida del juego del entrelazado.)

Para dar a conocer el cuadrado y demás polígonos hasta donde la profesora crea conveniente llegar, se seguirá una marcha análoga; los ejercicios de entrelazado a que acabamos de referirnos ofrecen bastante campo para tratar de otras figuras cerradas por líneas rectas.

VI

Desde que se ocupen los niños en los ejercicios relativos al ángulo, pueden comenzar a entrelazar listones, y con ello dar un nuevo atractivo a sus entretenimientos. Esta ocupación del entrelazado requiere destreza en la mano y cálculo, por lo que es menester preparar para ella a los alumnos, haciéndoles que fijen bien la atención.

Debe empezarse porque desde el momento que se presenten a los niños los listones, se ocupen en formar figuras por el estilo de las cinco primeras de la lámina 9.ª, en las cuales están dispuestos los listones de modo que cada uno pase por encima y por debajo de otro alternativamente, que es en lo que estriba la condición ordinaria del entrelazado. Por la figura 5.ª puede hacerse apreciar el efecto de esta combinación, en la que, sin tocar el tablero de la mesa, se sostienen los listones entrecruzados, quedando libres sus tres extremos y ofreciendo un juego de equilibrio que no podrá menos de interesar a los educandos.

Después se hará comprender a éstos que para que resulte entrelazado, se necesita: 1.º, que cada listón se halle sostenido o cruzado en tres puntos diferentes, al menos; 2.º, que de estos tres puntos, los dos extremos estén cruzados en el mismo sentido, esto es, por arriba o por abajo; y 3.º, que no entren en la combinación menos de cuatro listones.

Así que los niños hayan comprendido bien todo esto, a cuyo efecto lo explicará la profesora prácticamente, es decir, haciendo figuras en las que concurran y no concurran dichas condiciones, empezarán a entrelazar por las figuras más sencillas y que menos listones requieran, por la 6.ª, que es la combinación de dos ángulos agudos, así como la 7.ª lo es de tres, de los cuales dos están opuestos por el vértice. Después que se hayan ejercitado los alumnos en formar figuras en las que entren cuatro listones, las harán con cinco, como la 8.ª, que tan frecuentemente hacen los niños en sus juegos, remedando la *cruz de Caravaca*, y la 9.ª, que representa una estrella de cinco radios. A propósito de esta última figura, puede la profesora, cuando lo juzgue oportuno, terminar el ejercicio con una conversación amena relativa a Astronomía, según indicamos en las siguientes preguntas:

— ¿Qué es una estrella? — ¿Qué otros astros conocéis? — El Sol, ¿es una estrella? — ¿Qué es la Tierra? — ¿Es la Luna también un planeta? — ¿Quién ha suspendido en el cielo todos esos focos de luz? — ¿Cuándo aparecen las estrellas en el firmamento? — ¿Por qué generalmente no se ven más que de noche? — ¿Están

fijas en un mismo punto todas las estrellas? — ¿Se mueve la Tierra? — ¿Y la Luna?, etc.

Cuando los niños lleguen en los ejercicios geométricos a que se refiere el párrafo anterior a tratar del triángulo, podrán entrelazar con seis listones, empezando por la figura 10.ª, que representa un triángulo equilátero doble, y haciendo la 11.ª, que es una estrella de seis radios formada por los mismos triángulos. Con los mismos seis listones formarán cuadriláteros de diversas clases; por ejemplo: la figura 12.ª, que es un cuadrado dividido por dos diagonales en cuatro triángulos iguales; la 13.ª, que es un rectángulo dividido de la misma manera; la 14.ª, que es un cuadrado dividido en cuatro más pequeños, y la 15.ª, que es un rombo dividido en otros cuatro más pequeños; para formar esta figura basta dar cierta oblicuidad a todos los listones, tres en un mismo sentido y tres en otro. Puede pasarse luego al entrelazado con ocho listones, haciendo construir las figuras 16.ª, 17.ª, 18.ª, 19.ª y 20.ª, y así sucesivamente con nueve listones, como la figura 21.ª, que representa unas parrillas, y la 22.ª, que es una puerta de enrejado; con diez, como las 23.ª y 24.ª, y con doce, como la 25.ª. Para las figuras que exijan más de diez listones deberán reunirse los niños por grupos, según dijimos que podía hacerse respecto de los dones tercero y cuarto, y en todos los casos se les dejará ejercitarse en la realización de formas inventadas por ellos.

Con motivo de estos juegos de entrelazado pueden ampliarse las nociones de Geometría que se den a los niños con ocasión de los ejercicios de que trata el párrafo precedente. En dichos ejercicios sólo han construído los niños triángulos, pero el entrelazado les dará cuadrados, rectángulos, rombos, pentágonos, exágonos, etc., cuyas figuras debe hacer reconocer la profesora, dando acerca de ellas las explicaciones que crea prudente. Supongamos, por ejemplo, que los niños han construído la estrella de cinco radios que representa la figura 9.ª; la maestra podrá decirles:

— ¿Qué clase de figura es la que veis en el centro de esa estrella? — ¿Es un triángulo? — ¿Y un cuadrado? — ¿Y un rectángulo? — ¿Por qué no es ninguna de estas figuras? — Decidme los lados que tiene un triángulo, y un cuadrado, y un rectángulo. — ¿Cuántos tiene la figura que estáis viendo? — Pues porque tiene cinco lados se llama polígono pentágono, como se llamaría exágono si tuviese seis, y heptágono si tuviese siete, etc. — El triángulo, ¿es polígono? – ¿Y el cuadrado? — ¿Por qué? — Es verdad; todas las figuras planas terminadas como estas que hemos visto, por líneas rectas, se llaman polígonos. — ¿Qué clase de polígono será el triángulo?, etc.

En general, será muy oportuno hacer que los niños analicen las formas que realicen, principalmente cuando ofrezcan algo de nuevo.

VII

Para que se comprenda mejor el alcance que pueden tener los ejercicios que practican los niños en los *Jardines de la Infancia*, tanto con los juguetes en que ahora nos ocupamos como con los que antes hemos dado a conocer, desarrollaremos dos indicaciones que hallamos en dos libros que tratan de la materia, y que se refieren a la disciplina de la clase la una, y a la educación moral la otra.

Con relación al primer punto, indica una inteligente expositora del método en cuestión que es indudable que cuesta al principio mucho trabajo decidir a los niños a destruir las formas que a fuerza de paciencia y atención han construído con los listones. Pero sobre este punto debe la profesora ser severa, no sólo para acostumbrar a los niños a la obediencia, aun a costa de algún sacrificio, sino también porque conviene evitar cuantas ocasiones puedan contribuir a desenvolver en los educandos el amor propio y la vanidad. Si bien es conveniente excitar en la clase cierta emulación, debe hacerse de modo que se eviten los efectos dañosos de la rivalidad, y sólo en casos raros, cuando la obra lo merezca por su ejecución, es cuando debe permitirse que se conserve en la clase sin destruir, no como un modelo de perfección, sino como un trabajo bien hecho por un niño de tan corta edad como lo es un párvulo.

Pero fuera de estos casos excepcionales, la obra debe desbaratarse, acostumbrando a los niños a que estén prontos a este sacrificio, con lo cual se conseguirá que, haciendo un esfuerzo de voluntad, se familiaricen con la idea del deber. Para ello es necesario que se les haga entender que están obligados a hacer lo que se les pide, porque tienen el deber de hacerlo, porque es justo que lo hagan, recurriendo siempre que sea posible, más que a la autoridad arbitraria del maestro, a la autoridad inmutable de la razón. Es una grave falta decir a los niños que deben hacer tal o cual cosa sólo porque se quiere que la hagan. Del modo que decimos se les acostumbrará mejor a la obediencia, y ésta será más pronta y espontánea, a la vez que más racional. De esto se puede sacar mucho partido, así en lo tocante a la disciplina de la escuela, como por lo que atañe a la educación moral de los alumnos.

A este propósito de la moral, hace M. Jacobs una indicación preciosa. Con motivo de que un listón de los que forman una figura se salga de su sitio, se caiga, dice que pueden dirigirse observaciones morales muy profundas. Recogiendo esa indicación, ofrecemos el modelo de una conversación moral, que puede relacionarse con la que indicamos en el capítulo IV (párrafo VII), a propósito de hacer comprender a los niños los beneficios de la asociación.

He aquí, por vía de indicación no más, lo que, una vez caído el listón y desbaratada la figura correspondiente, puede decir la maestra a sus discípulos:

—Aquí tenéis un listón que acaba de salirse de su sitio.—Porque ha dejado de llenar su misión, de desempeñar su papel, se ha desbaratado la figura, se ha deshecho el conjunto. — Lo mismo pasa con los niños y con los hombres. — Cuando un niño falta a su deber, se turba la armonía de su pequeña sociedad.— La falta de cumplimiento de un deber trae consigo daños para quien la comete y para los que le rodean. —Todos estamos obligados a cumplir nuestros deberes, por interés de nosotros mismos y de las personas con quienes vivimos en sociedad. — Cumplir nuestros deberes es portarnos como buenos.—Faltando a ellos damos pruebas de ser malos. — En una casa o en una escuela donde hay uno que deja de llenar su papel, de hacer lo que debe, se altera la buena armonía y la paz que deben reinar en todas partes. — Los niños que cumplen con su deber son los que creen en Dios, le aman y le piden; los que aman, honran y obedecen a sus padres, maestros y parientes; los que trabajan, se educan y se instruyen; los que aman a su prójimo como a sí mismos, etc.

VIII

Un ejercicio análogo al indicado para dar a conocer los listones, inaugurará la serie de los que practiquen los niños con los *palitos*, de los cuales deberá hacerse un análisis semejante a los que se han hecho con los otros juguetes, acompañado de preguntas por el estilo de las empleadas en ejercicios del carácter que tiene el que ahora indicamos:

— ¿Qué es esto que tengo en la mano? — ¿De qué materia está hecho? — ¿Cuál es su forma? — ¿Es recto o curvo, largo o ancho? — Mostradme otros objetos que sean largos y derechos. — ¿Es pesado o ligero? — Decidme objetos que sean ligeros o poco pesados. — Idem que pesen. — ¿Se dobla o encorva el palito como los listones? — En este caso, ¿puede decirse que sea flexible? — ¿Y por qué no? — ¿Cómo será entonces? — Citadme otros objetos frágiles, etc.

Después, la distribución de los paquetes de a diez palitos por el procedimiento ordinario.

Con este material pueden realizarse los mismos ejercicios geométricos, salvo el entrelazado, que con los listones; la profesora obrará en esto según el plan que se haya trazado o lo que exija el estado de sus alumnos.

Como al tratar de los listones hemos indicado lo que respecto de la enseñanza geométrica debe hacerse, y esto es aplicable al uso de los palitos, pasaremos por alto los ejercicios geométricos hechos con este material, para fijarnos en los *aritméticos*.

Los *ejercicios aritméticos* pueden empezar por que los niños cuenten uno a uno los palitos de la decena o paquete que acaban de recibir, lo que deben hacer con acompañamiento de canto, y poniendo dichos palitos sobre la mesa, paralelos unos a otros, a medida que los vayan contando; suele verificarse esta operación diciendo que los niños coloquen los palitos y canten de la manera que queda dicho, pero marchando a la vez alrededor de la respectiva mesa.

Una vez que se haya hecho comprender a los alumnos que cada uno de los palitos es una unidad, y que diez unidades forman una decena, se les hará que vuelvan a contar ésta, pero no como antes lo hicieron, sino en otra forma: en vez de decir uno, dos, tres, cuatro, cinco, etc., se les hará que digan ahora:

Uno y uno, son dos; dos y uno, son tres; tres y uno, son cuatro, etc.

Habiendo contado la decena de esta manera, se hará que los niños la cuenten por grupos de unidades o de palitos, a fin de presentarles las diversas combinaciones de uno a diez, combinaciones que, aplicadas desde un principio a objetos determinados, como aquí acontece, dan a las nociones abstractas del Cálculo una precisión enteramente práctica, lo cual sirve para que los números uno, dos, tres, etc., no sean palabras vacías de sentido, como de otra suerte lo fueran para las tiernas inteligencias de los educandos. El ejercicio a que ahora nos referimos puede ejecutarse en los términos siguientes, para lo que conviene que previamente haya dicho la profesora a los alumnos que varias, o más de una, unidades reunidas forman un grupo, y que con los diez palitos pueden formarse varios grupos:

— Distribuid la decena de palitos en grupos de dos unidades. — ¿Cuántos grupos resultan? — Tenemos, pues, diez palitos y cinco grupos. — Cada palito es una unidad, como cada grupo lo es también, pero una unidad de dos. — ¿Es *par* o *impar* el número de palitos? (Si no lo hubiese hecho, puede explicar aquí la profesora estas nuevas palabras.) — ¿Y el de grupos? — Contemos ahora las unidades simples o palitos : 2 más 2, 4; más 2, 6; más 2, 8; más 2, 10.

— Colocad vuestros palitos en grupos de tres. — ¿Cuántos grupos resultan? — Es verdad, cuatro: tres de tres unidades y uno de una unidad simple. — Contemos las unidades de esta clase que hay : 3 más 3, 6; más 3, 9; más 1, 10. — Tenemos otra vez diez unidades simples, o sea el grupo de unidades a que hemos llamado decena, etc.

Puede continuarse esta clase de ejercicios según que los niños vayan haciendo las combinaciones que restan de la serie que a continuación presentamos para mayor claridad :

Grupos.		Componen.
De a dos.....	II II II II II	2+2=4+2=6+2=8+2=10.
De a tres.....	III III III I	3+3=6+3=9+1=10.
De a cuatro.....	IIII IIII II	4+4=8+2=10.
De a cinco.....	IIIII IIIII	5+5=10.
De dos y de tres.....	II III II III	2+3=5+2=7+3=10.
De cuatro y de uno.....	IIII I IIII I	4+1=5+4=9+1=10.
De cuatro y de dos.....	IIII II IIII	4+2=6+4=10.
De tres y de cuatro.....	III IIII III	3+4=7+3=10.
De dos y de seis.....	II IIIIII II	2+6=8+2=10.
De uno y de ocho.....	I IIIIIIII I	1+8=9+1=10.
De seis y de cuatro.....	IIIIII IIII	6+4=10.
De siete y de tres.....	IIIIIII III	7+3=10.
De dos, de tres y de cinco...	II III IIIII	2+3=5+5=10, y así hasta donde se quiera.

«En el análisis que acabamos de hacer del número 10 — dice M. Jacobs, de quien tomamos la tabla precedente, que también copia Octavia Masson e indican Mme. y M. Delon —, se puede ver que nos esforzamos en venir en ayuda de la inteligencia del niño, a fin de que pueda éste figurarse exactamente dicho número con todas las descomposiciones de que es susceptible. Aquí está, según creemos, el secreto de todo el cálculo : la adición y la substración, y aun la multiplicación y la división, no son más, después de esto, que un juego.»

Formando con los palitos las combinaciones que preceden, y contándolos del modo que queda indicado, los niños han empezado a *sumar*. Para hacerlo todavía más claro, pondremos un ejemplo. Supongamos que los niños tienen delante la quinta combinación de la tabla anterior; la maestra les dirá :

— Juntad o adicionad al primer grupo de dos unidades el que le sigue. — ¿Cuántas unidades hay en el nuevo grupo? — Contadlas. — Es verdad; cinco, porque una unidad de dos, más otra unidad de tres, forman una unidad de cinco : $2 + 3 = 5$. — Añadid ahora al grupo de cinco el que sigue de dos. — ¿Cuántas unidades hay ahora en el grupo que antes tenía cinco? — Contadlas. — Cierto; hay siete unidades, porque cinco que había ya, más dos que acabáis de adicionar o unir, son siete : $5 + 2 = 7$. — Juntad o adicionad al grupo de siete el otro que queda de tres. — ¿Cuántas resultarán? — Contadlas bien. — Sí; tenemos diez unidades formando un solo grupo, porque siete que ya había, más tres

que acabáis de agregar, son diez: $7 + 3 = 10$. — De modo que diremos que dos unidades, más tres, son cinco, y más dos, son siete, y siete, más tres, son diez, o lo que es lo mismo: $2 + 3 + 2 + 3 = 10$. — Esta operación que hemos hecho de añadir unos grupos de unidades a otros, o juntarlos, se llama *suma* o *adición*. — El grupo grande o conjunto que resulta de juntar varios pequeños, se denomina *total* o *suma*: es un todo formado de varias partes.

Para la substracción o resta se sigue un procedimiento inverso; a saber:

— Formad un solo grupo con vuestros diez palitos. — Quitad de él tres: ¿cuántos quedan? — Es verdad; siete, porque quitando de diez cosas tres, no restan más que siete, como podréis convenceros añadiendo a siete tres, que dará diez: $10 - 3 = 7$. — Separad del grupo de las siete unidades que os quedan otras dos: ¿cuántas tendremos ahora? — Es cierto; cinco, porque quitando de siete unidades dos, no quedan más que cinco, del mismo modo que añadiendo a cinco dos, tendremos siete: $7 - 2 = 5$. — Quitad todavía de este grupo de cinco unidades otras tres: ¿cuántas quedarán? — Dos, etc. — Esta operación de quitar de un grupo varias unidades se llama *resta* o *substracción*. — Las unidades que quedan después de substraer algunas de un conjunto, se denomina *resta*. — Así como la adición aumenta los grupos, la substracción los disminuye: la substración es lo contrario de la adición.

Mientras la profesora lo considere necesario, pueden repetirse, variándolos, estos ejercicios con la primera decena. Les hará luego que cuenten por decenas, para lo cual se entregarán a cada niño diez de éstas, o se reunirán varios, y contarán así:

— Una decena, dos decenas, tres decenas, cuatro decenas, etc. — Diez unidades y diez unidades, son veinte unidades, o sea dos decenas; veinte unidades más diez unidades, son treinta, o sea tres decenas; treinta unidades más diez, son cuarenta, o sea cuatro decenas, etc.

Pasarán después a contar decenas y unidades, para lo cual deben tener los niños desatado un paquete:

— Una decena y una unidad, son once; dos decenas y una unidad, son veintiuna; tres decenas y una unidad, son treinta y una; cuatro decenas y una unidad, son cuarenta y una, etc. — Una decena y dos unidades, son doce; dos decenas y dos unidades, son veintidós; tres decenas y dos unidades, son treinta y dos, etc. Una decena y tres unidades, son trece; dos decenas y tres unidades, son veintitrés; tres decenas y tres unidades, son treinta y tres, etc. — Y así sucesivamente.

Estas operaciones, como las anteriores, deben ir siempre acompañadas de la demostración; han de hacerse prácticamente, es decir, colocando los alumnos sobre la mesa las decenas y unidades (paquetes y palitos sueltos) que se vayan indicando. El último ejercicio debe repetirse, pero con la variante de suprimir la palabra decena, contando de la manera que a continuación indicamos:

IIIIIIIII I.....	10, 11, o sea $10 + 1 = 11$, etc.
IIIIIIIII IIIIIIIII I.	10, 20, 21, ó $10 + 10 = 20 + 1 = 21$, etc.
IIIIIIIII II.....	10, 12, ó $10 + 2 = 12$, etc.
IIIIIII II III.....	8, 10, 13, u $8 + 2 = 10 + 3 = 13$, etc., etc.

Con las decenas solas y con las decenas y unidades se repiten las operaciones de la suma o adición, siguiendo el procedimiento empleado con la primera decena.

Más tarde puede pasarse a enseñar la multiplicación y la división. Como ejercicio preliminar de estas operaciones, se hará que los niños se ejerciten de esta manera:

—Una vez 1, es 1; dos veces 1, son 2; tres veces 1, son 3; cuatro veces 1, son 4, etcétera. — Después, siguiendo un sentido inverso, dirán: 10 es igual a 10 veces 1; 9 es igual a 9 veces 1; 8 es igual a 8 veces 1, etc.

Para la operación concreta de la multiplicación puede seguirse este procedimiento:

—Formad tres grupos de 2 palitos cada uno.—Tenemos aquí 3 veces 2 unidades.— ¿Cómo haríais para saber cuántas unidades hay en esos tres grupos juntos? — Reunidlos en uno solo; contad ahora: dos y dos cuatro y dos seis. (Esta operación ya saben hacerla los niños.) — Hay seis unidades, es decir, que tres veces dos unidades, son seis unidades. —Cuando se reunen en un solo grupo y de una sola vez varios grupos de unidades, se practica una operación que se llama *multiplicación*. — Formad tres grupos de 3 unidades cada uno. — ¿Cuántas unidades hay? — Contadlas: tres y tres son seis y tres son nueve. —Hay nueve unidades; de modo que 3 veces 3 son 9 unidades.— Aquí tenemos otra multiplicación. (La profesora seguirá estas operaciones variando los números, de modo que los niños aprendan la tabla de multiplicar, y la aprendan prácticamente, es decir, comprobando el resultado de la operación contando uno por uno los grupos y los palitos.)

Para la división se seguirá el mismo procedimiento, pero en sentido inverso:

—Colocad vuestros diez palitos uno detrás de otro formando un solo grupo. Repartidlos ahora en cinco grupos iguales.—¿Cuántos hay en cada parte o grupo? — Cada uno de éstos tiene dos palitos o unidades; de modo que diez, repartidos entre cinco tocan a dos, o lo que es lo mismo, 10, divididos entre 5 tocan a 2, lo mismo que haciendo lo contrario resulta que 2 veces 5 son 10.— La operación que acabáis de hacer, que es dividir un grupo de unidades en varias partes iguales, se llama *división*. — La división es lo contrario de la multiplicación, etc.

Conviene que a todas las operaciones aritméticas cuyos ejercicios hemos indicado en este párrafo acompañen ejemplos de números concretos relativos a objetos que los niños conozcan, y por los cuales tengan algún interés, tales como pelotas, lapiceros, manzanas, etc. Esto es de importancia y da ocasión para que la profesora haga observar que dichas operaciones sólo pueden hacerse con unidades u objetos de una misma clase, o sea homogéneos; que no pueden sumarse ni restarse juntos, por ejemplo, 3 pelotas, 4 manzanas y 3 lapiceros.

Como en el capítulo precedente (párrafo VI) hemos tratado de las fracciones con ocasión de las *cajas matemáticas* de superficies, no creemos necesario hablar aquí de ellas. Sin embargo, si la profesora creyere conveniente tratar este punto, ya porque lo exija el estado de los alumnos y la extensión que dé a estos ejercicios, ora porque en la escuela no existan aquellas cajas, debemos indicar que para dar a los niños las nociones elementales de las fracciones, debe añadirse a los mazos de palitos de un mismo tamaño la *caja aritmética* del profesor Raoux, a que nos referimos en el párrafo I de este capítulo, que ofrece recursos preciosos para el indicado fin. Un procedimiento análogo al que hemos apuntado al tratar de las *cajas matemáticas* puede dar los mejores resultados.

IX

Respecto de la construcción de formas por medio de los palitos, poco tenemos que decir. Ya indicamos al principio de este capítulo (párrafo III) que los ejercicios que a este propósito se practican son una especie de preparación del Dibujo. Y de tal manera es así, que las líneas de las figuras formadas mediante palitos se suelen reemplazar por otras trazadas con el lápiz o la tiza.

Las formas realizadas con los palitos pueden ser matemáticas, artísticas y de objetos comunes, y ha de comenzarse por las más fáciles y conocidas, así como por las que menos líneas o palitos requieran.

Las formas matemáticas que presentamos en la lámina 10.ª (figuras desde la 1.ª hasta la 20.ª) pueden servir para que la profesora dé a los niños las nociones geométricas que indicamos al principio del párrafo VIII de este capítulo, si no bastaren las que haya dado antes con ocasión de los listones, para cuyos ejercicios geométricos también pueden servir de indicación las citadas figuras. Todo lo que el niño ha visto y construído antes, con las tres dimensiones primero (cuerpos sólidos), y con dos después (superficies), lo verá y realizará ahora en sólo sus contornos mediante líneas, es decir, de la manera que más se aproxima a la abstracción del objeto. Para hacer más sensible esto que decimos conviene que las formas de objetos usuales que se haga trazar a los educandos, y de las que presentamos algunos modelos en la lámina 11.ª, reproduzcan, en cuanto sea posible, las que los niños han visto y realizado con los cubos, los paralelepípedos y las tablillas. Lo mismo aconsejamos en lo tocante a las formas simétricas o artísticas, de que ofrecemos algunos ejemplos en la lámina 10.ª (figuras desde la 21.ª hasta la 30.ª inclusive).

También aquí se dejará a los niños que realicen sus concepciones, es decir, que inventen algunas formas, a cuyo efecto debe reunírseles por grupos, sobre todo cuando sólo tenga un paquete o decena de palitos cada alumno (1).

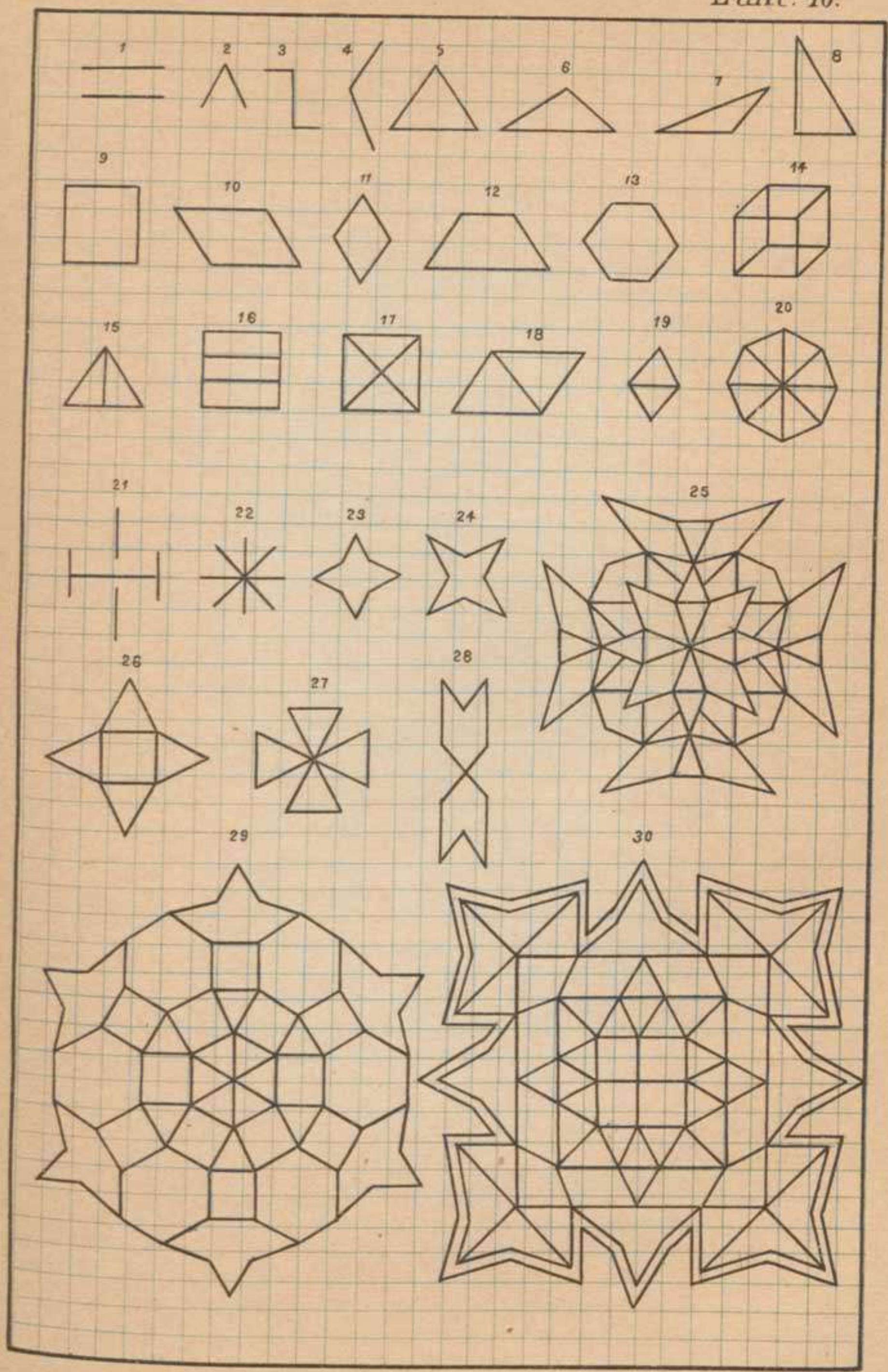
X

Los *anillos* y demás material que representan las líneas curvas pueden servir, como ya se ha indicado, para ampliar las nociones de Geometría que se hayan dado a los educandos, que hasta aquí apenas han oído nada respecto del círculo, que sólo han visto en las bases del cilindro. (Véase el penúltimo ejercicio de los que indicamos en el párrafo VIII del capítulo III.)

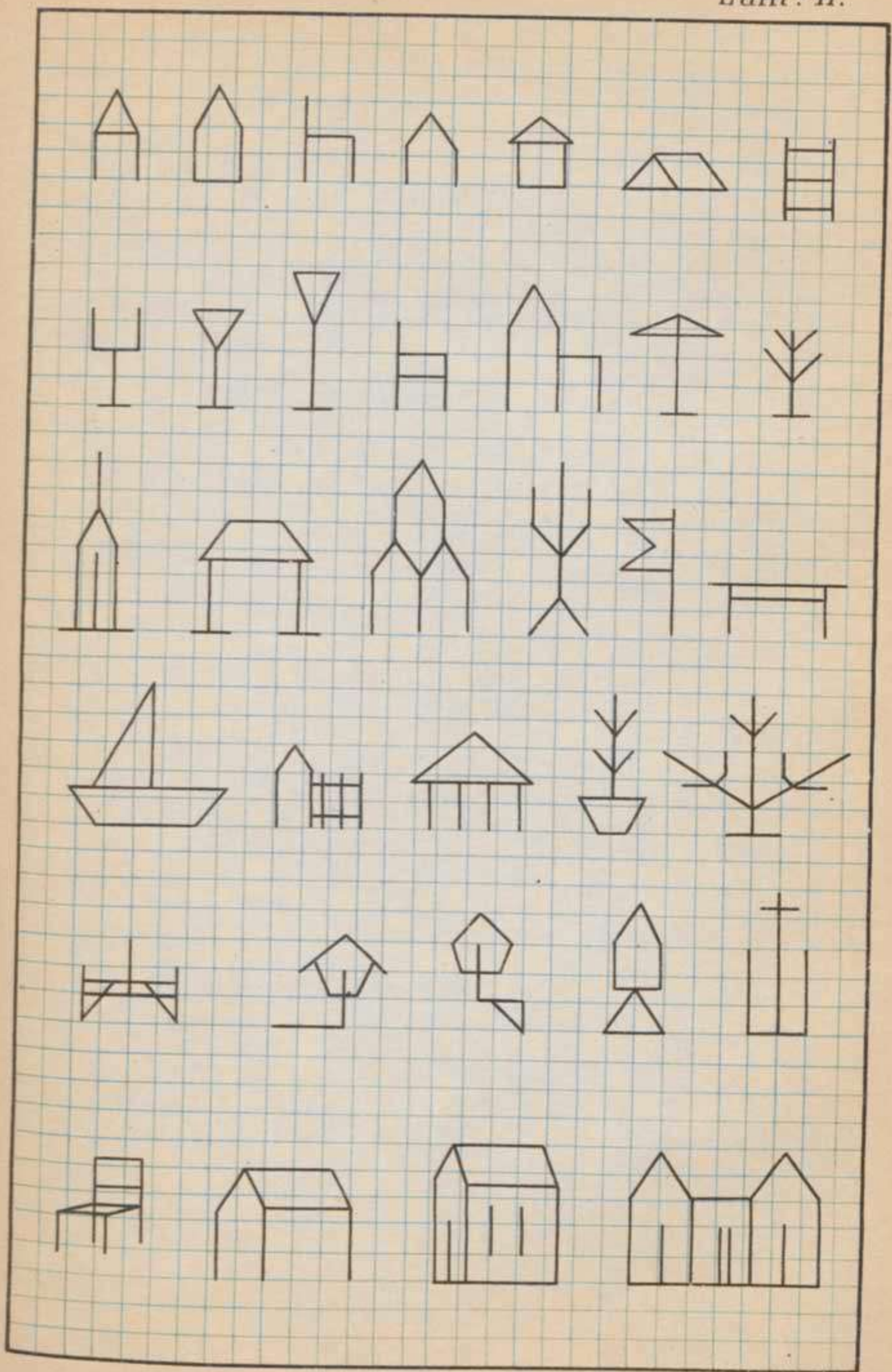
El ejercicio preliminar, análogo al que hemos indicado para los listones y los palitos. Se dará a conocer a los alumnos el anillo, la materia de que está formado y lo que representa materialmente hablando:

—¿Qué es esto que tengo en la mano? (Enseñando un anillo.)—¿En qué figura habéis visto esta forma del anillo? —¿Está formado el anillo de la misma

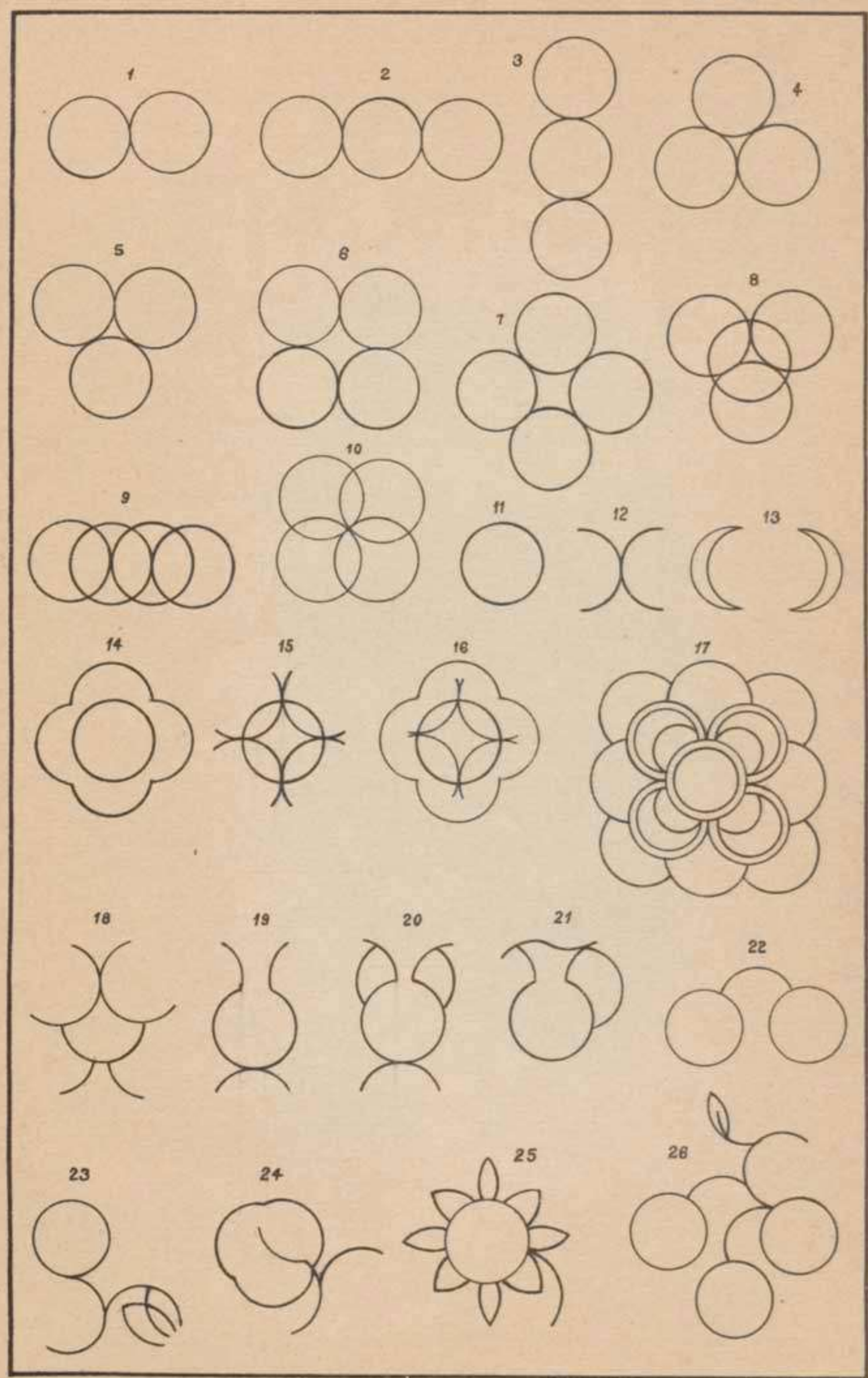
(1) Para estos ejercicios de descripción de formas son preferibles las *cajas aritméticas* ya citadas, pues que la variedad de tamaños de los palitos facilita esta clase de dibujo, dándole más atractivo y ensanchando su esfera: el ser los palitos de colores es otra ventaja, en cuanto que dan más atractivo al juego.



SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*



SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*

materia que el cilindro? —¿Pues de qué materia es? — Es de metal. — ¿Son todos los metales iguales? — ¿Cómo se llama el metal de que está formado este anillo?, etc.

Se comprende el partido que puede sacar la profesora de este primer ejercicio, que se presta a que tenga con sus discípulos una interesante conversación o *lección de cosas* respecto de los metales, sus usos, etc. En el segundo ejercicio, que versará también sobre el anillo entero, empezarán las nociones geométricas relativas al círculo y a la circunferencia, nociones que pueden reducirse a decir la profesora en estos o parecidos términos:

— El anillo tiene la forma de un círculo. — Poned uno de vuestros anillos sobre la mesa. — La parte que veis dentro del anillo es lo que propiamente se llama *círculo*.— El anillo mismo es lo que se dice *circunferencia*.— El círculo es, pues, el espacio comprendido dentro de la circunferencia, como ésta es el contorno o el borde del círculo. — Mostradme algún objeto que tenga la forma de un círculo.—La base del tintero tiene esa forma; vedlo.—¿Cuál es aquí el círculo? — ¿Y la circunferencia?, etc.

Para este ejercicio se han entregado a cada niño cuatro anillos, con los cuales puede realizar las formas simétricas que representan las diez primeras figuras de la lámina 12.ª, en las que las siete primeras las circunferencias sólo se tocan una a otra en un punto, no están más que en contacto, y en las tres restantes se cortan en dos puntos, por haber lo que se llama intersección por pasar una sobre otra. Esto presenta ocasión a la maestra para dar a los niños algunas nociones más relativamente al círculo y a la circunferencia.

En otro ejercicio pueden entregarse al niño algunos medios anillos o semicircunferencias, con los cuales pueden variarse algo las formas de las construcciones, empezando por formar un círculo entero (fig. 11.ª), realizando luego las figuras 12.ª y 13.ª, y yendo hasta la formación de la más complicada, como es la 14.ª, cuyo dibujo no es más que la combinación de los elementos representados en las figuras precedentes. Respecto a la enseñanza de la Geometría, he aquí el ejercicio que puede tener lugar con las semicircunferencias:

—Juntad dos de vuestros medios anillos de modo que se toquen en sus extremos.— ¿Qué resulta?—Separad ahora las dos piezas.— Cada una de ellas es una parte del anillo, una fracción del entero. —Es la mitad de la circunferencia de alambre y del círculo que forma, que se llaman semicircunferencia y semicírculo. — ¿Cuántas semicircunferencias tiene una circunferencia?—¿Cuántos semicírculos el círculo? — ¿Cuántas circunferencias podemos formar con ocho semicircunferencias?— ¿Y con seis? - Mostradme algunos objetos que tengan la forma de un semicírculo.

Un ejercicio análogo debe practicarse cuando a los niños se entreguen cuartos de anillos o arcos de círculo, con los cuales pueden variarse mucho las formas simétricas y artísticas, según puede observarse en las figuras de la 14.ª a la 26.ª inclusive de la misma lámina 12.ª, entre las cuales incluímos algunas como las 18.ª, 19.ª, 20.ª y 21.ª, que corresponden a objetos de uso común, como jarrones de diversas clases.

CAPÍTULO VII

EL PUNTO

JUEGOS ESTEREOMÉTRICOS Y DE MODELADO

(DONES DÉCIMOTERCERO Y DÉCIMOCUARTO)

I. Explicación del material que requieren estas dos clases de ejercicios. — II. Sentido y fundamento de los mismos y razón del orden con que aquí los presentamos.—III. Ejercicios con el material representativo de las líneas y los puntos: figuras planas y construcciones estereométricas; el alfabeto y los números. — IV. Indicaciones respecto de la marcha que debe seguirse para el modelado y del inconveniente que algunos ven en él por lo que atañe al aseo de los niños.

I

La primera serie de estos ejercicios exige un material que representa *líneas* y *puntos*, pero de naturaleza propia para que mediante éstos puedan reunirse aquéllas y formar bosquejos de toda clase de objetos. Las líneas se representan por medio de palitos de diferentes tamaños y colores que, a la vez que delgados, sean consistentes y tengan los extremos formando punta para que puedan clavarse en los puntos, que a su vez se representan por guisantes remojados, por ejemplo. Se dan a los niños cajas que contengan estos materiales en la cantidad suficiente para que con ellos realicen construcciones de diversas clases. En vez de los guisantes se emplean en algunos *Jardines* bolitas de cera, y mejor aún pedacitos de corcho; nos parece preferible esta última materia, y en verdad que es la que más generalmente se emplea (1).

Para el *modelado*, lo primero que se necesita es una substancia blanda, como arcilla o greda mezclada con un poco de aceite, cera, etc. En algunos *Jardines* se emplea una pasta especial compuesta de fécula de patata (45 gramos), cera amarilla (30 gramos), sebo (15 gramos) y trementina de Venecia (una cucharada de las de café); en el estío puede suprimirse esta última substancia. Para la operación del modelado necesitan además los niños un pequeño cuchillo de madera, una tabla a propósito y un papel aceitado para cubrir esta tabla.

---

(1) *Chinitas, caracolitos, semillas* y otros materiales por el estilo se suelen emplear cuando se quiere que los niños realicen formas a manera de dibujos en vez de *figuras estereométricas*, trazando con dichos materiales líneas rectas y curvas.

Como modelos que imitar, prescribe Frœbel que se presente a los niños una colección de catorce sólidos regulares de madera, derivados todos del cubo.

II

Siendo considerados por Frœbel los trabajos que los niños realizan en los *Jardines de la Infancia* como un medio de revelar a cada uno sus aptitudes especiales, y como una primera preparación para la práctica de artes y oficios, están muy en su lugar los juegos que los alumnos practican con las líneas y los puntos en conjunto, puesto que tienden a desenvolver el espíritu constructor, y son como una iniciación en la Estereometría, que es como el complemento de los ejercicios geométricos que practican los niños con los demás juguetes. El sentido que hemos dicho que tienen en general los juegos de los *Jardines*, exige que los ejercicios sean todo lo variados que se pueda, y a esto responden también los que son ahora objeto de nuestra atención.

Por otra parte, dentro de la progresión lógica a que, según repetidas veces hemos dicho, sujeta Frœbel la marcha de los ejercicios llamados *juegos manuales*, tenía que pasarse al *punto*, que es lo más cercano que puede concebirse a la abstracción en la serie de juguetes con que aquellos ejercicios se realizan.

Después de conseguirse que los niños formen el bosquejo de diversos objetos regulares, mediante las construcciones hechas con la ayuda del material que representa las líneas y los puntos, debe hacerse que modelen esos mismos objetos, de cuyo modo se sigue un procedimiento completamente natural. Al imitar el artista los objetos de la Naturaleza, lo primero que hace es bosquejarlos, figurar los contornos, para después darles el colorido y la expresión, infundirles, en una palabra, el aliento vital al revestirlos de todas sus formas.

Por esto no nos explicamos cómo algunos, y entre ellos el mismo Jacobs, creen que el modelado debe preceder a las construcciones estereométricas, cuando precisamente las razones que apunta aconsejan lo contrario.

El modelado, en el que se ofrece a los alumnos de los *Jardines* un nuevo medio de representar y construir por sí mismos las formas geométricas que han visto y realizado de diversos modos, se funda en la predilección que los niños muestran por las ocupaciones plásticas, según dijimos en el capítulo II (párrafo III) de la Parte primera: trabajar con barro, greda o cera es una de sus ocupaciones favoritas. Conviene, por lo tanto, aprovechar semejante inclinación, y esta es la razón del modelado, que, entre otras cosas, tiene por objeto coadyuvar al desenvolvimiento de la facultad creadora, y es una especie de ejercicio preparatorio para el trabajo artístico.

III

Indiquemos los ejercicios que pueden ejecutarse con el material que representa las líneas y los puntos.

Debe empezarse por que los niños construyan las figuras planas que trazaron con los listones y los palitos, en los ejercicios de que trata el capítulo

precedente, a cuyo efecto procederá la maestra de la manera que a continuación indicamos:

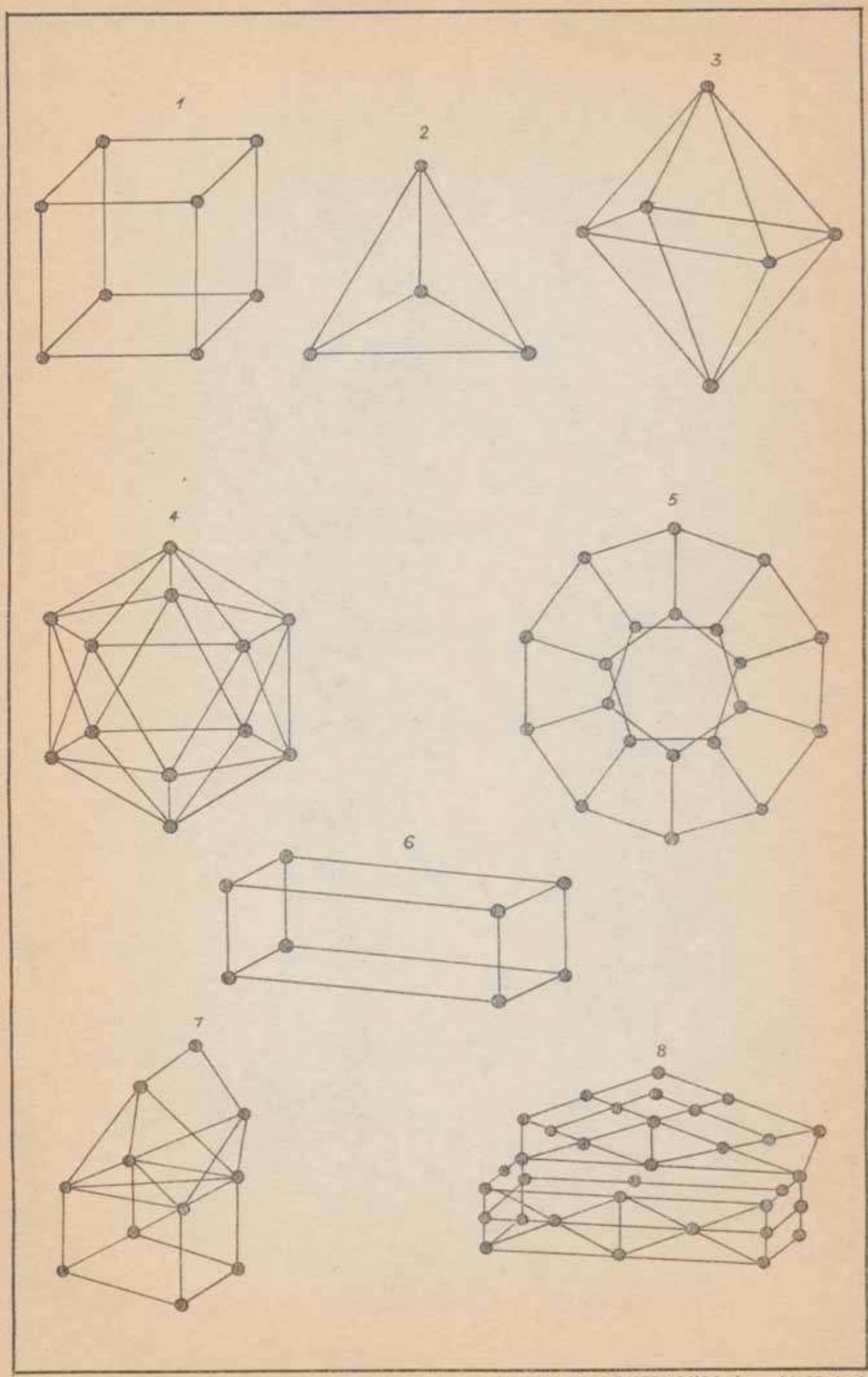
—¿Cuántos palitos y cuántas bolitas se necesitan para formar un triángulo?—Justamente tres de cada cosa, porque tres son los lados y tres los ángulos que tiene un triángulo.—Formad vosotros un triángulo. (La profesora explicará aquí que cuando se quiera clavar dos o más palitos en la misma bolita, es menester separarlos un poco y no valerse del mismo agujero.) — Ya habéis formado el triángulo; ¿son iguales sus tres lados? — ¿Por qué? — Es verdad; porque son iguales los palitos con que lo habéis construído. — ¿Cómo se llaman los triángulos que tienen iguales todos sus lados? - ¿Podréis formar triángulos de otras clases? — Hacedlo. (Por un procedimiento análogo al indicado, se hará que los niños construyan triángulos isósceles, escalenos, etc.)

Después de hacer lo mismo en otros ejercicios, respecto del cuadrado, el rectángulo, el rombo, etc., debe pasarse a los cuerpos sólidos, o sea a las construcciones estereométricas, para las cuales servirán de base las mismas figuras planas que acabamos de indicar: con cuatro triángulos iguales se forma un tetraedro; con seis cuadrados, un cubo, etc. Como los alumnos conocen bien esta última figura, por ella debe empezarse, haciendo que, como verificaron antes de formar el triángulo, digan cuántos palitos y cuántas bolitas necesitarán para construirla, lo cual no les será difícil con una poca ayuda de la profesora, puesto que lo han dicho antes muchas veces. Cuando los niños hayan realizado el cubo que representa la figura 1.ª de la lámina 13.ª pasarán a construir el tetraedro (fig. 2.ª), y sucesivamente los demás sólidos estereométricos que dicha lámina contiene (octaedro, fig. 3.ª; icosaedro, fig. 4.ª, y dodecaedro, fig. 5.ª), que son los que pueden inscribirse en una esfera. Mediante estas nuevas figuras se amplían necesariamente las nociones de Geometría que los niños han adquirido con los juguetes anteriores, pudiendo llevarse las explicaciones hasta donde la profesora lo crea prudente. Sirvan de ejemplo las indicaciones que siguen:

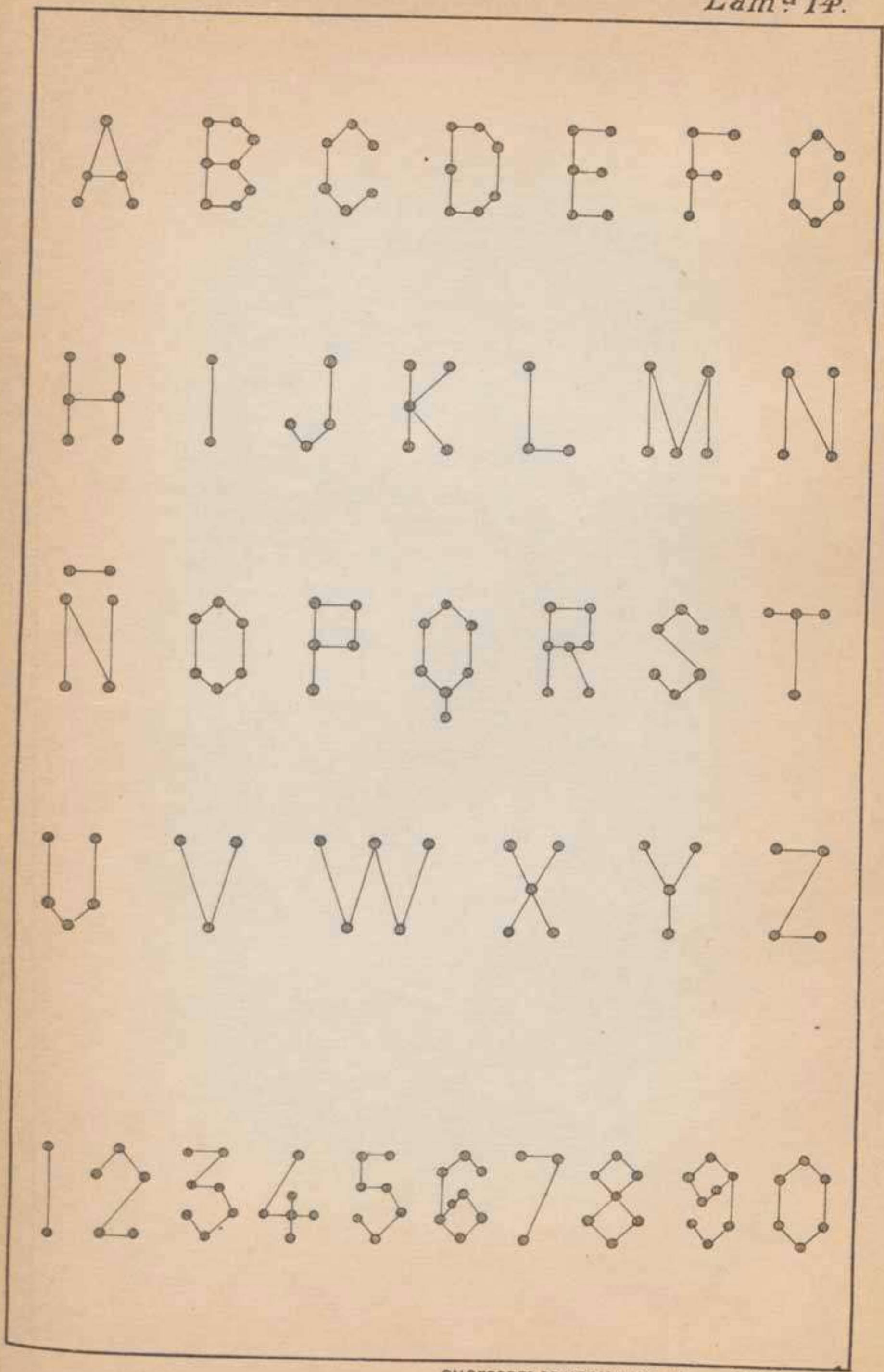
—Coged seis palitos iguales y cuatro bolitas. — Vamos a formar con unos y otras una figura cuyos lados sean triángulos.—Formad primero uno de éstos.—Clavemos en cada una de las tres bolitas del triángulo que acabamos de formar un palito, de modo que los extremos superiores de todos ellos puedan clavarse en la bolita que queda. — Haced ahora esto. — Ya tenemos la figura que buscábamos. -¿Cuántas caras tiene esta figura?—¿Son las cuatro caras iguales?—¿Qué son estas caras? — ¿De qué clase son estos triángulos? — Pues la figura que está formada como ésta, por cuatro triángulos equiláteros iguales, es un sólido que se llama tetraedro, etc.

Un procedimiento análogo puede seguirse para dar a conocer el exaedro, el octaedro, el icosaedro y el dodecaedro, procurando la profesora que a la palabra vaya unida la acción, es decir, que vaya ejecutando aquello que ordene hacer a los alumnos. Después de este primer ejercicio podrá dejarse a los niños que trabajen por sí solos.

De los sólidos puede pasarse a la construcción de otros objetos, como los que representan las últimas figuras de la citada lámina, objetos en los cuales cabe una gran variedad, no debiendo los alumnos limitarse a imitar, sino que debe dejárseles que inventen, con lo que darán muestras del grado de desenvolvimiento que alcancen su facultad creadora y su habilidad para este género de trabajos. Estas construcciones de objetos varios, ya imitados, ora inventados, son los que más placer causan a los niños.



SUCESORES DE HERNANDO. Arenal, 11 Madrid.



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

Últimamente, construirán éstos con el material que nos ocupa el alfabeto que presentamos en la lámina 14.ª, mediante el cual pueden formar palabras y algunas frases, e iniciarse, por lo tanto, en la enseñanza de la lectura; también pueden entretenerse en formar todos los números arábigos, a tenor de los que en la misma lámina representamos.

IV

Las formas geométricas que los niños han construído en Estereometría deben servir de base al modelado, en el cual se seguirá una marcha semejante a la que acabamos de indicar en el párrafo precedente. Queremos decir que después de los ejercicios geométricos, se presenten los que tienen por objeto la imitación o la invención de otras formas; procedimiento que parecerá tanto más lógico cuando se recuerde que las formas regulares, matemáticas, dan origen a las formas artísticas.

Al efecto, debe comenzarse por la bola o esfera, que es el cuerpo más sencillo y al que por lo mismo se inclina primero el niño; nada más fácil para él que hacer una bola de cera, de barro, etc. Partiendo de la misma bola, puede formar el cubo, y una vez hecho éste, formar el cilindro con sólo mover el primero hacia adelante y hacia atrás, entre la mano y el tablero.

Tomando por punto de partida el cubo y por término la esfera, pueden modelarse varios cuerpos sólidos y regulares, pasando por diferentes formas de la cristalización. En efecto: aplastando o cortando los ocho ángulos del cubo se obtendrá, primero un cuerpo de ocho caras triangulares y seis cuadradas, o sea un octaexaedro, y después un octaedro, puesto que, haciéndose desaparecer las seis fases cuadradas, quedan las ocho triangulares. Si con el mismo cubo se hace lo propio respecto de las aristas, es decir, que aplastándolas o cortándolas se las convierte en fases, resultará el dodecaedro, después de haber pasado por una figura compuesta de ésta, y del exaedro. Si en vez de los ocho ángulos sólo se convierten cuatro en fases, se obtendrá el tetraedro, habiendo pasado antes por el tetraexaedro, y así de otras combinaciones.

Después que los niños se hayan ejercitado en los cuerpos sólidos que hemos dicho y en nuevas formas regulares que la profesora les haga imitar, se pasará a la realización de otras formas relativas a objetos usuales y artísticos, como frutas, flores, jarrones, estatuas, animales, etc., formas en las cuales tomarán un interés mayor los alumnos, sobre todo si se les deja que inventen e imiten a su sabor.

El interés que los niños toman por esa clase de trabajos, que les proporcionan placeres tan numerosos como inocentes, y la atención que por lo mismo les prestan, sirven como de contrapeso, disminuyéndolo, al inconveniente que algunos ven en ellos, porque los niños pueden ensuciarse ejercitándose en el modelado. Tomando algunas precauciones, no sólo se evitará en mucho este inconveniente, sino que se acostumbrará a los niños a ser aseados, aun en ciertos trabajos, enseñándoles desde luego a manejar con pulcritud aquellas materias que pueden ensuciarles, y a mancharse lo menos posible, lo cual deberán aplicar cuando sean hombres y se ocupen en un arte u oficio; de modo que, aun de la que se reputa un inconveniente, puede sacarse partido no despreciable.

CAPÍTULO VIII

MODIFICACIONES Y AMPLIACIONES DEL MATERIAL RELATIVO A LOS JUEGOS MANUALES

I. Modificaciones relativas a la pelota. — II. Idem al cubo dividido: sus aplicaciones a la enseñanza y al trabajo industrial, artístico, etc.—III. Modificaciones y ampliaciones concernientes al material que representa superficies: sentido didáctico que en ellas predomina. — IV. Del vaciado como ampliación de los juegos de modelado: su utilidad, especialmente para las niñas.—V. Indicaciones relativas al uso que debe hacerse en las escuelas de párvulos del material a que se refiere este capítulo.

I

Hasta aquí no hemos tratado más, con ocasión de los juegos manuales, que del material indispensable, y tal como lo dispuso Frœbel. Pero se han hecho modificaciones y ampliaciones en este material que importa conocer por más de un concepto, máxime cuando todas están dentro del sentido con que aquel ilustre pedagogo dispuso los juegos manuales, y muchas fueron indicadas por él mismo, que deseaba continuar las que ideó, sobre todo por lo que se refiere a las cajas de Arquitectura o de construcción.

Dejando para más adelante hacer algunas indicaciones relativas al valor pedagógico de estas modificaciones y ampliaciones, de la conveniencia y manera de servirse de ellas y del lugar que se van haciendo en la educación doméstica, empezaremos a darlas a conocer recordando la *pelota con los colores del arco iris* que insinuamos al fin del párrafo I del capítulo II de esta Sección. En esta pelota, mayor que las ordinarias de que trata dicho capítulo, deben hallarse representados los colores en el orden que se dan en el espectro solar, y en la proporción que indican los grados del prisma de Newton. Como se ve, el nuevo juguete reune al atractivo de las pelotas que constituyen el primer don, el encanto que para los niños tiene siempre la variedad de colores, y es un excelente medio de enseñanza y de educación intelectual, por lo que en los *Jardines de niños* se substituye con frecuencia a los cuadros en que a manera de gama se presentan dichos colores en el orden y la proporción de que dejamos hecho mérito. De la presencia de dicha pelota puede partir la profesora para dar a los niños las ideas que sobre los colores simples y compuestos, la manera de componer los nuevos y la formación del arco iris hemos indicado en el referido capítulo, así como otras nociones que, a la vez que son útiles, constituyen una especie de gimnástica de la inteligencia.

II

Las modificaciones y ampliaciones más importantes y a la vez más numerosas del material relativo a los juegos manuales, se refieren a los cubos divididos que constituyen los dones tercero, cuarto, quinto y sexto, sin duda porque este material es el que más se presta a ellas.

Una de las modificaciones a que nos referimos es la ideada por Goldammer, con el nombre de *don 5 bis*, y consiste en una caja en que a los elementos que ofrece la tercera caja de Arquitectura *(don quinto)*, se unen los que se derivan del cilindro dividido, por lo que se presta el nuevo juguete a construcciones en que entra la línea curva en combinación con la recta. Se distinguen en la nueva caja tres partes o capas superpuestas; a saber: una que consta de nueve cubos iguales a los del referido don quinto; otra compuesta de tres cubos de la misma clase, otros tres divididos por dos diagonales, y tres cilindros de la misma altura que ellos, dividido cada uno en dos mitades a lo alto; y en fin, otra compuesta de seis medios cilindros y ocho cubos, pero faltando a éstos por una de sus esquinas lo que representa un cuarto de dichos cilindros, de modo que adaptándolo a una parte resulte un cubo entero. La caja del *don 5 bis* se compone, pues, de: 12 cubos iguales y enteros; 12 prismas triangulares (por la división de tres cubos mediante dos diagonales); 12 medios cilindros, y 8 cubos dispuestos como hemos visto al tratar de la tercera parte del nuevo don.

Hay otras cajas que no son más que la reunión de todos los elementos que componen cada una de las cuatro cajas de Arquitectura, según las hemos descrito en el capítulo IV.

Con el objeto de dar más atractivo y variedad a los juegos de construcción, pudieran disponerse algunas de las que hemos llamado cajas de Arquitectura, sobre todo de las primera y tercera (el cubo dividido en otros cubos), de modo que éstos estuviesen dados de colores, de tres, por ejemplo, uno mismo para cada dos caras paralelas.

Una modificación análoga podría introducirse en los paralelepípedos (cajas segunda y cuarta).

Llevando más lejos este orden de modificaciones, puede darse a la primera de dichas cajas (el cubo dividido en otros ocho iguales) una aplicación para la enseñanza de la Lectura y la Aritmética, de la Geografía, de la Historia Universal o Nacional, de la Historia Natural y de otras materias por el estilo. Basta al efecto, y fijándonos en la Geografía descriptiva, que cada cara del cubo represente un pedazo de un mapa cualquiera, en disposición de que, colocados los ocho cubos de modo que formen un rectángulo, se obtenga el mapa entero. Como los cubos tiene seis caras, resulta que el niño podrá construir seis mapas distintos, en lo que precisamente está el entretenimiento y el trabajo del educando, que es natural que al ir a formar un mapa determinado confunda las piezas de uno con las de otro, y tenga que hacer esfuerzos de atención para distinguir bien y combinar dichas piezas. De aquí el nombre de *rompecabezas* que se ha dado a este juguete, muy generalizado en el hogar doméstico, aunque no siempre con aplicación a la enseñanza, pues que, por lo general, en vez de mapas se representan en él cuadros de niños y otras figuras. Claro es que, valiéndose de los medios análogos, se pueden emplear dichos juguetes para la

enseñanza de las materias indicadas y de algunas otras; debiendo advertirse que a la vez que instruyen al niño de este modo, sirven para desenvolver su atención y ejercitarlo en el análisis, la síntesis y la comparación.

Como ampliación de la segunda caja de Arquitectura (el cubo dividido en ocho paralelepípedos iguales, cuarto don), debe citarse el juguete denominado *dominó para construcciones*, que consiste en una caja con paralelepípedos semejando fichas de dominó, con las cuales, y mediante unos modelos que acompañan a la caja, hacen los niños diversas clases de construcciones, fundadas por lo general en el equilibrio y la simetría. También se halla bastante generalizado este juguete, que en realidad no es otra cosa que uno de los dones que se dan a los alumnos de los *Jardines de niños*.

Las llamadas, con más propiedad que los dones tercero, cuarto, quinto y sexto, *cajas de Arquitectura*, tan conocidas de los niños, no son más que una ampliación de dichos dones, a los que llevan la ventaja, por lo que a las construcciones atañe, de tener mayor número de piezas y ser éstas más variadas, pues que a los cubos y paralelepípedos se añaden columnas, capiteles, basamentos y otras piezas que permiten que las construcciones sean, no sólo más variadas, sino también más exactas y completas (1). Es conveniente gue en un *Jardín de la Infancia* haya alguna de estas cajas, con las que guardan mucha analogía otras que como ellas se usan en dichas escuelas, y se conocen con los nombres de *neceser del albañil, del carpintero, del ebanista, del carretero, del jardinero*, etc. Con la primera de estas cajas, que contiene pedazos de madera imitando el material de mampostería, se hace que los niños figuren construcciones de esta clase, a cuyo efecto se acompañan algunos dibujos modelos; y con la segunda, que contiene piezas de madera a propósito para hacer armaduras de habitaciones, ensambladuras, etc., realizan los niños esta clase de trabajos empleando ya en ellos el martillo y clavos, y teniendo también a la vista algunos modelos dibujados. Dicho esto, fácil es comprender el objeto de las otras cajas y su contenido. Las hay que, como las que acabamos de nombrar, son una ampliación o derivación de los dones tercero, cuarto, quinto y sexto, que debemos también citar aquí para que se comprenda mejor el partido que de los juguetes puede sacarse en la educación de la niñez, y de qué manera se atiende a la formación del hombre en los *Jardines de la Infancia:* nos referimos a las cajas conocidas con el nombre de *neceser de Arquitectura naval* o *del naviero*, y *neceser para la construcción de puentes*. Ambas son muy del agrado de los niños, a los que, a la vez que entretienen, instruyen; con la primera, que contiene un casco de barco y bastante material de mástiles, ruedas, velas, etc., pueden los niños armar diferentes embarca-

(1) A estas cajas de piezas de madera, que dispusiera Lavater, aventajan grandemente por sus buenas y recomendables condiciones de solidez, ajuste de las piezas entre sí, firmeza de las construcciones que con ellas se realizan, etc., las llamadas *de construcción con piedras verdaderas* (del mismo peso que la arenisca y de tres colores), inventadas y dispuestas por el alemán Richter e introducidas en España por la Casa editorial de Gras y Compañía (hoy de los Sucesores de Hernando). Constan de muchas y variadas piezas, con las que pueden realizarse bonitas y vistosas construcciones, muchas de ellas verdaderamente artísticas, primorosas, con arreglo a los modelos que acompañan a las cajas, las cuales son de varios tamaños y precios; las mayores son abundantísimas en piezas o elementos de construcción. En su clase son lo mejor que conocemos, verdaderas cajas de construcción. Por ello se han generalizado mucho, no sólo en Alemania, sino en Inglaterra y otros países, entre ellos el nuestro, donde han tenido grande aceptación. Las más sencillas costaban 2,50 pesetas, y las hay hasta de 50 y más pesetas.

ciones, a cuyo efecto tienen delante muy variados modelos de ellas; y con la segunda se les ejercita en la construcción de puentes, con cuyo fin la caja encierra todo el material para poderlos armar hasta con lujo, sin que les falten para guiarlos los correspondientes dibujos.

Como estas cajas pueden variarse mucho y aplicarse a los diferentes trabajos en que se ejercita el hombre, desde luego se comprende su importancia. Al contribuir con ellas a despertar y favorecer las aptitudes especiales de los niños, y mediante ello a poner en claro la peculiar vocación de cada uno, sirven para dar a los escolares conocimientos teóricos y prácticos de ocupaciones a que, cuando sean hombres, habrán de consagrarse, con lo que desde muy temprano empiezan a prepararse de la manera más conveniente para el desempeño de una profesión; esto aparte de la cultura general que por virtud de semejantes medios pueden adquirir, sobre todo cuando están ayudados por una maestra celosa o una madre inteligente (1).

III

También el material que representa las superficies (tablillas en forma de cuadrados y triángulos) admite modificaciones y da lugar a algunas ampliaciones. Sabemos que la formación de *mosaicos* es lo característico en los ejercicios de realización de formas con las superficies; por lo que para dar a aquéllos más variedad, podría hacerse que éstas no consistiesen sólo en cuadrados y triángulos, sino que hubiese algunas cajas con paralelogramos de todas clases, pentágonos, exágonos, etc.

En cuanto a sus aplicaciones a la enseñanza, debemos citar el *dominó geográfico*, que consiste en una caja que contiene varios mapas en tablillas delgadas o en cartón, cortados en ocho paralelogramos rectangulares, por ejemplo, cada uno, que los niños deben combinar entre sí hasta formar la carta geográfica que se propongan; como generalmente la caja contiene seis mapas, resultan 48 piezas o fichas. Análogo objeto tienen los *mapas cortados* que con el nombre de *rompecabezas* se dan a los niños para faci-

---

(1) Entre las ingeniosas y útiles aplicaciones que de los cubos dispuestos en forma de *rompecabezas* se hacen a la enseñanza, debemos citar la que con aplicación a la de la Lectura y la Aritmética puso en práctica, en la escuela pública de párvulos que regentó en Zaragoza, D. José Campos y Miravete †. En cada cara de los cubos de su colección se estampa una letra distinta o cifra, de modo que resulten seis alfabetos mayúsculos, seis minúsculos, otras tantas colecciones de números romanos, arábigos, etc. Combinando esto con la representación de los objetos que deben nombrarse, o mejor, con el método iconográfico y aun con los alfabetos digital y labial, se hace que los niños aprendan la lectura, la numeración y otras cosas útiles, por medio de ejercicios agradables y adecuados a la capacidad infantil, y se les ocupa en la Construcción, en el Dibujo, en la Pintura, etc.: las construcciones hechas con cubos ofrecen la ventaja de que el niño puede intercalar en ellas el nombre del objeto que representen. Por medio del aparato que al efecto ideó el Sr. Campos y Miravete, y al que dió el nombre de *El Universal*, se puede hacer practicar a los educandos, además de los indicados, varios de los ejercicios del método de Frœbel de que tratan los capítulos anteriores. (Véase su folleto titulado *El niño artesano o un recuerdo a mis discípulos.—Atlas destinado al recreo e instrucción de los párvulos*, etc., y publicado bajo la protección del Ayuntamiento de Zaragoza, 1875; 45 páginas en 4.º, tres láminas con varias figuras iluminadas y dos mapas mudos rompecabezas, también iluminados.) Este folleto parece estar sacado de la *Memoria* que a dicho señor le premiaron en la Exposición aragonesa de 1868, que aun no llegó a publicarse y hubiera convenido conocer, porque, sin duda, se explicaría en ella mejor algo que nos ha parecido confuso en *El Universal*.

litarles el estudio de la Geografía descriptiva: los hay cortados caprichosamente, y otros lo están por territorios (provincias, naciones, etc.), como los de España y Europa que publicó D. Pedro Borja y Alarcón. A este mismo fin responden las *Cajas de Geografía recreativa* de Perlado y Melero, que expenden los Sres. Sucesores de Hernando. A cada uno de los mapas cortados acompaña otro igual estampado en papel, para que en un principio pueda servir de guía.

Lo que se hace respecto de la Geografía puede hacerse también, y se hace en efecto, con ocasión de la Historia Universal, de la Sagrada, de la Natural, etc., como claramente se comprende observando con atención las *cajas de mosaicos*, que se hallan bastante generalizadas en el hogar doméstico y muy en uso en los *Jardines de la Infancia*, con las cuales, y mediante rombos, triángulos, etc., preparados al efecto, los educandos combinan, no sólo verdaderos mosaicos, sino también láminas que representan escenas de niños y paisajes, por ejemplo.

Creemos que estas indicaciones bastan para que se comprenda el partido que puede sacarse del material que representan las superficies (dones séptimo, octavo y noveno), modificado y ampliado en el sentido que acabamos de apuntar, y siempre sobre la base del pensamiento de Frœbel.

IV

El material relativo a las líneas y los puntos no admite en realidad ampliaciones de la índole de las que acaban de ocuparnos, sin que pueda decirse lo propio respecto del modelado (1). Además de los modelos de que al principio del capítulo precedente hicimos mérito, se dan a los alumnos de los *Jardines de la Infancia* unos moldes mediante los cuales confeccionan diversas clases de figuras, muy especialmente frutas, a las cuales dan luego, por los procedimientos que ya hemos indicado y otros de que más adelante trataremos, los colores correspondientes. En realidad, el ejercicio varía aquí, pues que, en vez de modelar, lo que el niño hace es *vaciar* la figura en dichos moldes, por lo que debemos considerar el juego como una ampliación de los que hemos llamado de *modelado*.

Se comprende que este juego del vaciado tiene mucho atractivo para los niños, no sólo porque el modelado propiamente dicho se funda en una de las ocupaciones a que más espontánea y frecuentemente se entregan aquéllos, sino también por la intervención de los colores; tanto o más que hacer figuras con barro, gusta a los niños iluminar en una u otra forma, emplear por sí los colores. La utilidad de esta clase de entretenimientos se comprende no olvidando lo mucho que con ellos se puede contribuir a desenvolver en los niños sus facultades artísticas, tal vez a despertarles su vocación, y sin duda, a prepararlos para el trabajo que han de desempeñar cuando sean mayores: desde este último punto de vista, crece su importancia tratándose de las niñas. Por el carácter que tienen de ocupación,

(1) Por lo que atañe a las líneas, se ha ideado en algunas partes el *juego del hilo*, que consiste en entregar a los niños un hilo de unos 25 centímeros de largo, unido por ambos extremos y mojado, con el cual, y merced a la ayuda de un palito o una especie de pinzas, forman los niños sobre la tabla de la mesa figuras de objetos usuales, matemáticas y artificios, por el estilo de las que realizan con los palitos y los anillos.

se encaminan a los principales fines pedagógicos que en el capítulo siguiente veremos que tienen por objeto los llamados *trabajos manuales*, con los que el vaciado guarda bastante analogía (1).

V

Tanto las modificaciones y ampliaciones que hemos indicado, como otras a que puede prestarse el material de los juegos manuales, deben tenerse en cuenta en los *Jardines de la Infancia*, siquiera no sea más que con el fin de dar variedad y atractivo a los ejercicios, pues sabido es que cuanto en este sentido se haga es poco tratándose de la educación de los párvulos, que exige que se varíen mucho las impresiones que intencionadamente se proporcionen a los educandos. El empleo constante de un mismo material llega a cansar a los niños y a hacer que éste no surta en ellos todo el efecto que se busca; por eso conviene dar cuanta variedad se pueda al material, aunque no sea más que en la apariencia, desenvolviéndolo en la manera de presentarlo y haciendo que varíe en el modo de impresionar al niño.

Aparte de esto, que ya de suyo es importante, debe tenerse en cuenta que en los *Jardines de la Infancia* se aspira a ir haciendo del niño el hombre futuro, a cuyo efecto ha de procurarse iniciarle en todos los aspectos que sea posible y convenga, de aquellos en que se ejercita la actividad del hombre. No debe olvidarse que es fin principal y preferente en toda buena educación el de despertar y favorecer las aptitudes especiales y poner en claro la peculiar vocación de cada uno, lo que se conseguirá tanto mejor cuanto mayor sea el número de los aspectos de esa actividad en que se inicie al niño, más los caminos que se le muestren y más las facultades y aptitudes que en él se ejerciten o cultiven.

Sobre este particular debe tenerse presente lo que decimos en la Sección quinta, señaladamente en su capítulo I, por lo que sólo nos resta que añadir aquí una consideración, que fácilmente se le ocurre a todo profesor inteligente. Nos referimos al empleo del material, modificado o ampliado de la manera que queda indicada, del cual no debe abusarse en ningún caso a fin de no anular su eficacia. Por vía de premio a los niños, para estimularlos a hacer algo que se desea o convenga que hagan, o porque alguna explicación lo requiera, es como debe acudirse a él; siempre en casos extraordinarios, aparentemente al menos, por más que en el fondo se obedezca a una marcha dada y se haga con un fin preconcebido: el de variar de impresiones, el de enseñar tal o cual cosa, el de atender al desenvolvimiento de esta o la otra facultad, el de favorecer el ejercicio de tales o cuales aptitudes u otros análogos.

Se comprende también que, según las localidades, así serán los jugue-

(1) Es en realidad el *vaciado* una ocupación de carácter mixto, pues que participa a la vez de la índole de los juegos y de los trabajos manuales. La circunstancia de fundarse en los juegos a que más espontáneamente se entregan los niños y de partir del modelado, que es un verdadero juego manual, induce a colocarlo entre los ejercicios de esta clase, por más que por su índole especial, y sobre todo por sus resultados, pueda considerársele como una de las ocupaciones de que trata la Sección siguiente. Por una aplicación del vaciado, por cierto muy útil, se obtienen, con la ayuda del recortado, *relieves de terrenos*, según veremos en el capítulo último de la Sección siguiente.

tes, de algunos de los que se trata en este capítulo, a que se acuda con preferencia. El *neceser del naviero*, por ejemplo, se preferirá al de *construcción de puentes* en las poblaciones del litoral; las cajas que tengan relación con faenas e industrias del campo son más propias para los pueblos agrícolas que el *neceser del ebanista*, y así de los demás. Pero entiéndase que esto no quiere decir que deba prescindirse de tales o cuales juguetes en estas o en las otras escuelas, sino que en el caso de no poderlos tener todos, se adquieran con preferencia los que más relación tengan con la índole especial de la localidad de que se trate, y que, aun habiendo otros, sean preferidos a éstos en su empleo.

Creemos innecesario advertir que estas indicaciones no se refieren a los dones de que hemos tratado en los capítulos precedentes ni a las modificaciones y ampliaciones de ellos, que tienen por objeto ciertas enseñanzas (los cubos *rompecabezas*, los *dominós geográficos*, etc.), o dar alguna variedad a los juegos de construcción, como, por ejemplo, los *cubos de colores* y las *cajas de Arquitectura* propiamente dichas (1).

---

(1) Se entiende por lo dicho que son innumerables las modificaciones y ampliaciones que pueden hacerse del material relativo a los juegos manuales dentro del pensamiento de Frœbel y según sus indicaciones. De ellas parte, sin duda, la ingeniosa y útil caja que, conocida con el nombre de *Gimnástica de los sentidos*, tanto se ha generalizado en las escuelas de párvulos, y especialmente en los *Jardines de la Infancia*, después de la Exposición Universal de Viena, en la que obtuvo un premio. Esta caja, que, como su nombre lo indica, tiene por objeto el ejercicio de cada uno de los cinco sentidos, puede servir para algunos de los ejercicios indicados en los capítulos precedentes, tales como los que para dar a los niños la noción del sonido citamos en el capítulo III.

Faltaríamos a un deber si no citásemos aquí la caja que, con el nombre de *Dones de Frœbel*, dispuso el inteligente maestro de párvulos Sr. López Catalán †, más de una vez citado en esta obra, que contiene 239 piezas de madera (triángulos de varias clases, paralelepípedos rectangulares y cuadrangulares) y de varios colores, con algunas otras circunstancias más, arregladas a los juegos y trabajos de Frœbel, por lo que la consideramos digna de figurar en un *Jardín de la Infancia*, máxime siendo obra ideada por un maestro español y ejecutada por artistas españoles.

SECCIÓN SEGUNDA

DE LOS TRABAJOS MANUALES

CAPÍTULO I

NOCIONES GENERALES

I. Idea general de los trabajos manuales y del material que requieren. — II. Fundamento en que descansa la serie de ejercicios de que trata esta Sección. — III. Determinación de dichas series, explicando el orden con que deben presentarse a los educandos: ejercicios que pueden practicarse con ocasión de las mismas y marcha que debe seguirse en su desenvolvimiento. — IV. Principales fines pedagógicos a que deben encaminarse estos ejercicios. — V. Diferencias más importantes entre los juegos y los trabajos manuales. — VI. Observaciones relativas a la cultura moral y técnica que implican los trabajos manuales: objeción que se hace a estas ocupaciones.

I

Los ejercicios a que llamamos *trabajos manuales* son aquellos mediante los cuales salen de manos de los niños pequeñas y variadas obras de papel o de otras materias (como, por ejemplo, paja de colores, cintas, cuero y tela), y consisten en hacer con dichos materiales tejidos con los que se confeccionan diversos objetos, como estuches de varias clases, carteras, joyeros, portamonedas, canastillos, etc., o bien se realizan formas o dibujos diferentes, ya haciendo verdaderos tejidos entrelazando tiras de papel o cintas, ora recortando y picando el papel, ya plegándolo, o bien propiamente dibujando.

Generalmente, sólo se emplea en estos sencillos y atractivos trabajos pedazos y tiras de papel de colores vivos, que llamen la atención de los niños y los inciten a combinarlos, atraídos por los contrastes e impresionados por el brillo de esos mismos colores. Plegaderas y agujas de madera, punzones y tijeras convenientemente dispuestas, pizarrines, lapiceros de varias clases y encerados especiales, papel cuadriculado y colecciones de modelos completan el material que requieren los trabajos manuales.

II

Para buscar la razón o el fundamento de los trabajos en que nos ocupamos, como formando parte de los ejercicios de los *Jardines de la Infancia*, basta con que recordemos lo dicho en el párrafo IV del capítulo III de la Parte primera.

En efecto: la tendencia que el niño manifiesta a ocuparse manualmente aun antes de ser capaz de producir alguna cosa, y a agradar a sus padres y a las demás personas que le rodean, obsequiándolos con obras que sean producto de su propio trabajo, hijas de sus esfuerzos, son los motivos que indujeron a Frœbel a introducir en sus escuelas de párvulos los llamados *trabajos manuales*, que tanto se acomodan a la naturaleza infantil, y que tan de acuerdo están con las ocupaciones que espontáneamente escogen los niños en sus más tiernos años, impulsados por el aguijón de su actividad, siempre anhelosa de ejercitarse, y guiados por el espíritu de imitación, que les lleva a remedar las faenas que ven ejecutar a las personas mayores que los rodean.

A estos motivos hay que añadir otro, cual es el que surge del principio, que es ley en el método frœbeliano, de que la educación debe ser integral, y en lo tanto, atender lo mismo que al espíritu al cuerpo, a la mano lo mismo que a los sentidos, desenvolviendo las aptitudes especiales y preparando, no sólo para el trabajo intelectual, sino también para el manual.

Pedazos y tiras de papel y de trapo son los materiales que primeramente escogen los niños entregados a sí mismos para esta clase de ocupaciones, pues son los que más a mano tienen y los que con mayor facilidad pueden emplear. Esta es también la razón de que el papel sea el primer elemento de los trabajos en que se ocupan los alumnos de los *Jardines de la Infancia*, trabajos que responden a las exigencias de la naturaleza infantil, no sólo por su índole, sino también por sus tendencias y resultados, en cuanto que al satisfacer el instinto y la aspiración a que antes nos hemos referido, desenvuelven, de una manera apropiada a esa misma naturaleza, según inmediatamente veremos, aptitudes y disposiciones que necesita cultivar, desde que se hallan en germen, toda buena educación.

El fundamento, pues, de los trabajos manuales hay que buscarlo, además de en los principios constitutivos del método, que ligeramente hemos apuntado, en la misma naturaleza infantil; está en ese instinto que lleva al niño a imitar lo que ve en sus mayores, a querer trabajar como éstos, y en ese deseo que siente de agasajar y de proporcionar algún placer a las demás personas con obras que sean fruto de su propio trabajo, deseo en el que va envuelta la satisfacción interior que sentimos cuando nos consideramos capaces de servir para algo, de producir algo, y vemos que con lo que hacemos o producimos proporcionamos alguna alegría o algún beneficio a nuestros semejantes, especialmente a aquellos con quienes tenemos que guardar mayores consideraciones, o para los que nuestro respeto y nuestro amor son más grandes.

III

Determinemos las series en que se dividen los trabajos manuales, el orden con que deben presentarse, los ejercicios que en cada una de ellas caben y la marcha con que deben desenvolverse.

Observando con alguna atención los juegos y simulacros de trabajos en que se ocupan los niños pequeñuelos, es fácil advertir la preferencia que dan a las tiras y pedazos de papel, entreteniéndose en trenzar o entrelazar las primeras, y en hacer pajaritas, barquitas, monteras y otros objetos, y plegando de varios modos los segundos. Estas dos ocupaciones, a que respectivamente damos el nombre de *entrelazado* y *plegado*, son las primeras en que el niño se ejercita espontáneamente tratándose de trabajar con papel; y como además son las más fáciles y sencillas y las más conocidas del educando, creemos que por ellas, y en el orden que las dejamos mencionadas, debe empezarse en los *Jardines* la serie de los trabajos manuales. Otra razón tenemos en abono de la prioridad que damos a dichos trabajos, y es la de que para su realización no necesitan los niños hacer uso de instrumento alguno.

A las dos ocupaciones mencionadas debe seguir la del *tejido*, menos conocida de los niños, por lo que no es tan frecuente verlos ocupados en ella. El tejido es más difícil de realizar que el entrelazado y el plegado, pues requiere cierta destreza en la mano y costumbre de manejar las tiras de papel, por lo que es conveniente que le preceda el entrelazado y aun el plegado. Por otra parte, el tejido requiere ya el uso de un instrumento, siquiera sea sencillo e inofensivo y pueda prescindirse de él con frecuencia; pero aun así y todo, debe tenerse en cuenta esta circunstancia para determinar la ocasión en que deba presentarse a los alumnos.

No contentos los niños con entrelazar y plegar el papel, se entretienen con frecuencia en recortarlo o en realizar en él dibujos por medio de picaduras hechas con una aguja o un alfiler. Estas ocupaciones, que son muy comunes en los niños de corta edad, se aprovechan también en los *Jardines*, donde, bajo el nombre de *recortado* y *picado*, dan lugar a series muy interesantes de ejercicios. La razón de requerir instrumentos con los que puedan causarse algún daño los niños, la mayor dificultad que entrañan por las preparaciones que exigen, principalmente, y la circunstancia de necesitar como preparación nociones de las que se suministran a los alumnos mediante algunos de los últimos juegos manuales, son los motivos que nos inducen a creer que no deben presentarse hasta después de que los educandos se hayan ejercitado en el tejido y tengan adiestrada la mano y con alguna seguridad el pulso, para poder hacer buen uso de tijeras y punzones o alfileres.

Refiriéndose al picado, que parece ofrecer menos peligros, por lo mismo, sin duda, que los niños se entregan a él espontáneamente desde muy pronto, hace Goldammer recomendaciones que prueban la razón con que nosotros procedemos al colocarlo en último término entre las ocupaciones manuales, no obstante colocarlo dicho autor en primer lugar, como preparación para la costura.

La afición que aun los niños más pequeñitos tienen al *dibujo*, la observamos diariamente y de un modo palmario. Cuando no tienen a mano un lápiz, con la pluma, y cuando ni de ésta pueden valerse, echan mano de

cualquier cosa que les sirva para llenar de garabatos, a que llaman dibujos, los papeles que encuentran, los pavimentos y hasta las paredes de las habitaciones. Un palito o los mismos dedos hacen las veces de lápiz para dibujar en tierra seca y suelta o en arena. Esta disposición en favor del Dibujo se aprovecha también en los *Jardines*, dando lugar a la última serie de trabajos manuales. La preparación gradual que requiere y que se le da en el método de Frœbel, y el constituir una verdadera enseñanza, son motivos que aconsejan presentarlo como el último de los trabajos manuales, máxime cuando el recortado, y sobre todo el picado, con el que puede alternar, le sirven de verdadera y conveniente preparación.

Tenemos, pues, que los llamados *trabajos manuales* dan lugar en los *Jardines de la Infancia* a seis series; a saber: 1.ª, el *entrelazado;* 2.ª, el *plegado;* 3.ª, el *tejido;* 4.ª, el *recortado;* 5.ª, el *picado,* y 6.ª, el *dibujo.*

Es aplicable a los trabajos manuales lo que respecto de los ejercicios que han de practicarse en cada serie decimos con ocasión de los juegos en el párrafo II del capítulo I de la Sección precedente; pues tampoco puede, en efecto, determinarse, en el caso que nos ocupa ahora, el número de los ejercicios, los cuales serán, como en los juegos, de dos clases: *de inteligencia*, como aquéllos, y *de realización de formas*, ya *copiadas* o *imitadas* de modelos, ora *inventadas* por los educandos; siendo también unas y otras *matemáticas* (no con la extensión que en los juegos), *de objetos comunes* (cuya esfera es también más limitada tratándose de los trabajos) y *artísticas* o *simétricas* (que son las que preponderan). En cuanto a la marcha que ha de seguirse en el desarrollo de los ejercicios a que dan lugar las diversas series de trabajos manuales, es también aplicable a éstos lo que en el lugar citado decimos respecto al orden que conviene seguir al desenvolver los ejercicios de que tratan los ocho capítulos precedentes.

IV

He aquí los fines educativos a que debe aspirarse, y en efecto pueden conseguirse, con el auxilio de las ocupaciones o trabajos manuales.

Ya hemos dicho (párrafo IV, capítulo III, de la Parte primera) que trabajar con un fin determinado es cumplir un deber, y cumplir deberes lo más temprano que sea posible es muy importante para la educación moral. Habituar al niño desde muy pequeño a someterse a la ley del trabajo, a cumplir sin esfuerzo el deber que todos tenemos de trabajar, y juntamente con ello a ejercitar su paciencia, de que con cierta perseverancia y atención necesita hacer uso en el curso de estos trabajos, es uno de los objetos capitales a que tienden las ocupaciones manuales, mediante las que también pueden despertarse y desenvolverse muy nobles sentimientos, si con discreción se dirige al niño respecto del empleo que haga de las obras fruto de su trabajo. En algunos *Jardines* emplean los alumnos estas obras en regalos para sus padres, parientes o amigos, y en rifas cuyos productos sirvan para aliviar la miseria de los niños pobres, o en proporcionar a éstos, valiéndose también de la rifa o de la venta, objetos que les sirvan de recreo. «¡He aquí la moral práctica—dice la baronesa de Marenholtz—: hacer trabajar a los ricos para los pobres, y al niño pobre para sus parientes y bienhechores!»

Considerados desde otro punto de vista los trabajos de que tratamos, son una especie de gimnástica de los dedos y de la mano en general, de

que tanto ha de servirse el niño en el curso ordinario de la vida. Es tan importante este nuevo aspecto, que requiere algún desenvolvimiento.

Como el método de educación de Frœbel descansa sobre la actividad, sobre la *actividad personal* que produce y crea, se impone en él el desenvolvimiento de la mano como una necesidad imperiosa. Ya antes de ahora hemos dicho cómo se manifiesta en el niño el instinto del trabajo (véase principalmente el capítulo III, párrafo IV, de la Parte primera), y la significación que a esta tendencia atribuye Frœbel. Añadamos ahora, con la baronesa de Marenholtz, que hasta aquí se ha ocupado muy poco la educación de desenvolver la mano desde los primeros años de la vida, no obstante ser esta la época en que puede hacerse con más éxito, en cuanto que la blandura y la flexibilidad de los músculos hace que la mano del niño sea apta para toda clase de ejercicios, así como para adquirir los hábitos que nos propongamos darle.

De aquí que en los *Jardines de la Infancia*, a la vez que se ejercitan todos los músculos del cuerpo mediante los juegos gimnásticos, se prepare, por medio de los trabajos manuales de que tratamos ahora, una suerte de *gimnástica especial para la mano*, con la cual se aspira a preparar convenientemente este primero e indispensable instrumento de trabajo físico, industrial y aun artístico, aprovechando para ello las inclinaciones que los niños muestran espontáneamente, y a que antes de ahora nos hemos referido. Los trabajos manuales tienden, pues, en las escuelas frœbelianas, no sólo a dar a la mano el desarrollo conveniente, sino al mismo tiempo a prepararla, como los sentidos, para toda ocupación técnica, haciéndole que adquiera, a la vez que la destreza que exige el futuro obrero, la destreza y la flexibilidad generales que todos necesitamos en la práctica de la vida. Esta cultura de la mano representa asimismo como una primera iniciación del párvulo en los trabajos industriales, iniciación que sirve grandemente a los intereses de la educación general y entraña una gran influencia moralizadora, pues que mediante ella se desenvuelve en el niño su aptitud para el trabajo, y al propio tiempo el hábito y el amor de trabajar, que, como dice la mencionada baronesa, son verdaderos ángeles de la guarda de la infancia y de la juventud, que en ellos hallarán su firme garantía contra la miseria.

Trabajando, pues, el niño de la manera que requieren las ocupaciones de que tratamos, se habitúa no sólo a manejar una materia frágil y delicada, sino a moderar la brusca espontaneidad de algunos de sus movimientos, y a distribuir convenientemente su fuerza muscular, con todo lo cual adquiere la mano cierto desarrollo y la destreza de que tanto ha de menester luego, sobre todo si el niño se dedica al desempeño de algún arte u oficio. Y es tanto más importante este desarrollo, cuanto que a la vez se acostumbra al niño a manejar determinados instrumentos, cosa que tiene verdadera importancia, como todo lo que se refiera a la educación de la mano, a preparar este órgano esencial del trabajo, para desempeñar el papel que le está asignado en la economía de la vida en general y de la del individuo en particular.

Es, por tanto, otro de los objetos a que deben tender los ejercicios relativos a los trabajos manuales, la educación de la mano, preparar al niño para el trabajo industrial (pues al mismo tiempo se prosigue el desenvolvimiento de la vista y del gusto), lo cual tiene una gran importancia al presente en la vida, no ya sólo de los individuos, sino de los pueblos, pues que esa educación influye mucho en el progreso de las artes y oficios y,

por consiguiente, en el adelanto de las naciones. No es España de los países que menos necesitan atender a este particular.

Acerca de este extremo ha dicho un norteamericano muy experimentado en materias de educación, Mr. Harris, con motivo de la Exposición de Filadelfia: «Considerados desde el punto de vista industrial, es como, según nuestras recientes experiencias, prometen los *Jardines de niños* los resultados más satisfactorios. En una edad tierna, cuando el niño, como una materia plástica, puede ser modelado a voluntad, se comienza en él una educación propia para proporcionarle la habilidad de la mano y la seguridad del golpe de vista. Diversas clases de obras manuales delicadas forman en esa época su percepción, desenvuelven su gusto y ejercitan su destreza. La influencia de los *Kindergarten* (Jardines de la Infancia) se hará sentir sobre todo el resto de la educación; fortificada más tarde por un buen curso de Dibujo industrial, podrá operar una revolución en las manufacturas de nuestro país y dar a sus productos la preferencia, así en los mercados extranjeros como en los nuestros» (1).

Y debe tenerse en cuenta que la influencia de esta preparación industrial no se circunscribe, como más arriba hemos apuntado, a los intereses materiales, sino que también refluye sobre los morales e intelectuales. En los primeros, no sólo por lo que ya hemos dicho de que al habituar al niño a someterse a la ley del trabajo se le habitúa también a cumplir ciertos deberes, sino porque al acostumbrar al niño a trabajar y al prepararle para que cuando sea mayor lo pueda hacer fácil y provechosamente, se le dan medios de preservación contra vicios y malas costumbres, que rebajan el nivel moral de la clase obrera. Ha de tenerse, por otra parte, en cuenta que semejante preparación hace que los jóvenes sean desde luego buenos aprendices, y no debe olvidarse esta frase de Franklin: «He observado siempre—escribió en el codicilo a su testamento—que entre los obreros, los buenos aprendices se hacen buenos ciudadanos.» Desde el punto de vista de los intereses intelectuales, no sólo porque el trabajo material o del cuerpo sirve de contrapeso necesario al intelectual, con lo que coadyuva a mantener el equilibrio entre los órganos que piensan y los que obran, sino porque la preparación de que tratamos constituye también una especie de gimnástica de la inteligencia por la forma en que se lleva a cabo.

Así, pues, conjuntamente con el desenvolvimiento moral y el físico a que acabamos de referirnos, se atiende mediante los trabajos manuales al desenvolvimiento intelectual; pues aparte de que sirven para perfeccionar el sentido de la forma, del color y del número, así como para ejercitar al niño en el análisis y la comparación, pueden proporcionarse con ocasión de ellos muchos y variados conocimientos, según en los capítulos siguientes veremos, pues, en general, dichos trabajos y los materiales con que se practican se prestan, como los juegos, a la enseñanza geométrica, que tanto sirve para desenvolver la inteligencia, a lo cual coadyuva también el Dibujo, que es uno de los trabajos manuales. Y al propio tiempo que con todo esto se consigue poner en ejercicio la atención, se desenvuelve el

(1) Esto, que lo dijo Mr. Harris hace algunos años, ha empezado a realizarse: son evidentes los adelantos, los verdaderos progresos que en materias industriales ha realizado el pueblo norteamericano desde la citada Exposición, como se puso de manifiesto en la de Chicago y lo están mostrando los hechos diarios. Está universalmente reconocido hoy, y proclamado por las autoridades menos sospechosas, que el sistema de educación de los anglosajones es el más adecuado para provocar esos progresos.

sentido de la vista, y con la creación de nuevas formas, se perfecciona el sentimiento artístico, el sentimiento de lo bello y de la armonía.

Resumiendo lo dicho en este párrafo, resulta que los ejercicios que los niños practiquen a propósito de los trabajos manuales, deben tener por objeto respecto del educando:

1.° El desenvolvimiento moral, inculcando a los niños el sentimiento de varios deberes, particularmente los más importantes de los que se refieren al trabajo y a las relaciones con nuestros semejantes.

2.° Desarrollar la mano, preparándola para trabajar; y

3.° Proseguir el desenvolvimiento de la vista y el intelectual, así como el estético, preparando al niño para el trabajo industrial y artístico.

Tal es el sentido que tienen en los *Jardines de la Infancia* los llamados *trabajos manuales* (1).

V

Lo dicho antes determina las diferencias capitales que existen entre los trabajos y los juegos manuales. Los primeros se refieren más y sirven más directamente a la enseñanza, mientras que los segundos tienden con especialidad a preparar para el trabajo industrial, educando al efecto la mano y el sentido de la vista. En los juegos prepondera la educación intelectual, y en los trabajos, la moral. El orden con que se presentan las diversas series de juegos manuales subordina a una especie de progresión geométrica que, partiendo de lo concreto, conduce a la abstracción; mientras que en los trabajos se determina dicho orden por la mayor o menor afición que los niños muestran espontáneamente hacia las diversas ocupaciones que los constituyen, por la facilidad o dificultad naturales que ofrecen en su ejecución, y porque ésta requiera o no instrumentos.

Una de las diferencias más importantes de las que existen entre los trabajos y los juegos manuales, consiste en que lo que los niños producen o realizan mediante los segundos se destruye al punto, mientras que las obras que se ejecutan por medio de los primeros deben conservarlas sin destruir, pudiendo regalarlas a las personas que tengan por conveniente, o hacer de ellas el uso que quieran. Tratándose, pues, de los trabajos manuales, se siente el niño productor con más motivo y más realmente que en los juegos, en los cuales apenas ha dado vida a sus concepciones cuando se ve obligado a destruirlas o hacerlas desaparecer por completo. «A ejemplo de la madre Naturaleza—dice a este propósito M. Jacobs—, que produce y descompone eternamente para producir de nuevo, el niño ha destruído siempre las composiciones que ha creado, a fin de poder emplear los materiales en la construcción de nuevas formas. Esta es la economía de la vida. Sin embargo, el niño debe aprender también que hay en ésta elementos que no se destruyen; debe aprender a conservar las cosas, a conservarlas puras e intactas, como importa que trate de conservar su alma en toda su pureza, en toda su inocencia.»

---

(1) Cuanto decimos en el capítulo I de la Sección precedente, con ocasión de la enseñanza, las lecciones de cosas y las conversaciones instructivas y educadoras (párrafos VI y VII), es aplicable a los trabajos manuales, cuyo material se presta también, aunque no tanto como el de los juegos, a los ejercicios de inteligencia y a la instrucción propiamente dicha: debe, pues, tenerse aquí en cuenta lo que en aquel lugar decimos.

A esto debe añadirse que en los trabajos manuales los ejercicios revisten un carácter que los aproxima más que en los juegos al verdadero trabajo, y requieren, por lo tanto, un esfuerzo mayor de atención y más habilidad en la mano. No sólo por la forma y los medios que se emplean en ellos, sino también por el resultado, justifican los ejercicios de que trata esta Sección segunda el nombre de *trabajos manuales*, que no deben confundirse ni siquiera con los juegos estereométricos y de modelado. El niño mismo nos hace notar la diferencia que hay entre aquéllos y éstos. Cuando quiere jugar modela en tierra, hace construcciones con pedazos de madera o palitos; pero cuando su intención es trabajar, hace lo que ve hacer a sus mayores en las faenas domésticas: hace como que cose en trapos y papeles, recorta unos y otros, e imita con ellos las obras que ve salir de manos de sus padres, sirvientes, etc.

VI

De lo que hemos dicho relativamente a los fines que en especial deben perseguirse con los trabajos manuales, y de las diferencias entre éstos y los juegos de la misma clase, se colige que lo característico de dichos trabajos ha de buscarse en la influencia que mediante ellos puede ejercerse sobre la educación moral, y la cultura industrial o técnica de los niños. Respecto de ambos puntos debemos hacer algunas observaciones, para la mejor inteligencia y la más recta aplicación práctica de los ejercicios que a propósito de los trabajos manuales practiquen los alumnos de un *Jardín de la Infancia*.

Por lo que a la educación moral atañe, lo que principalmente debe procurarse es que los preceptos morales resulten y como que fluyan naturalmente de la acción misma en que intervengan los educandos: una *moral práctica* o *en acción* que se respire en la escuela ha de ser el objetivo del educador, el cual debe huir todo lo posible de dar a dicha cultura un carácter teórico: hechos en vez de teorías; ejemplos que imitar en lugar de aforismos y definiciones que aprenderse de memoria; hacer adquirir prácticamente buenos hábitos en vez de pretender que los niños adquieran ideas que difícilmente comprenden; tal debe ser el objetivo de una buena educación, y tal el sentido que, por lo que a la cultura moral se refiere, deben tener los ejercicios relativos a los trabajos manuales.

Claro es que a propósito de ellos puede y debe darse en ocasiones algo de lo que llamaríamos *enseñanza moral*. Pero aparte de que ésta, siendo como ha de ser esencialmente educadora, necesita reunir las condiciones que en el capítulo I de la Sección que precede hemos determinado, ha de tenerse en cuenta que no debe abusarse mucho de las lecciones o conversaciones que a este propósito tenga el educador con sus educandos. Así, concretándonos a las indicaciones que en los capítulos siguientes hacemos, sería un error de parte del profesor creerse obligado a repetir a los niños tales o cuales conclusiones morales, siempre que trate de una clase determinada de ejercicios. Estas repeticiones, que por lo común disgustan a los niños, hacen que las ideas que mediante ellas se pretende inculcar pierdan su eficacia, porque los niños, cansados de oirlas, concluyen por no prestarles atención. Supone además esto que decimos un formalismo que se aviene muy mal con el carácter que repetidas veces hemos

dicho que debe tener toda la cultura que se aspire a suministrar a los alumnos de los *Jardines de la Infancia.*

Conviene, por lo tanto, que los educadores se penetren bien del espíritu de estas observaciones, que deberán tener en cuenta para la aplicación de las lecciones o conversaciones sobre moral que, por vía de ejemplo de lo que puede hacerse en determinados casos, y para indicar el partido que puede sacarse de los trabajos manuales, formulamos en los capítulos siguientes. Si la teoría debe ser la que dirija al educador, tratándose de los educandos ha de ser la práctica, la acción, el medio por el cual adquieran la cultura moral que aquél aspire a infundirles. Ante ellos deben aparecer los principios como brotando de la acción misma, como consecuencias naturales de los hechos. Para explicar y fijar mejor éstos, así como para generalizar sus consecuencias, es para lo que debe acudirse a la enseñanza oral, que siempre revestirá los caracteres que antes hemos señalado.

En cuanto a la cultura técnica que el trabajo manual implica, no debe exagerarse. Sin perder de vista los beneficios que mediante ella pueden proporcionarse a los niños de determinada clase social, a los que han de vivir del trabajo de sus manos, ha de tomarse dicha cultura en un sentido general y dándole un carácter que a todos los niños convenga. En tal concepto, puede tomarse primeramente como medio de asegurar el justo equilibrio de las facultades, en cuanto que si en cierto sentido favorece el desarrollo físico, en otro sirve, como todos los ejercicios corporales, de contrapeso necesario al trabajo intelectual. Deben, en segundo lugar, tomarse los trabajos manuales y la cultura técnica como medio de educación moral, estableciendo entre los alumnos ciertas relaciones de las cuales resulte la práctica, en pequeño, de determinados deberes sociales, al propio tiempo que se les haga adquirir el hábito del trabajo. Como medio de despertar aptitudes y favorecer vocaciones han de tomarse también los trabajos manuales, que nunca habrán de tener el fin exclusivo (que por otra parte fuera imposible de realizar en la escuela de párvulos) de hacer que los niños adquieran un oficio, lo cual no corresponde ni a la escuela primaria, y representa una tendencia exagerada que tiene su origen en las teorías de Rousseau, y que ciertamente ha contribuído no poco a dar fuerza a los obstáculos que hasta aquí se han opuesto a que el trabajo manual entre de un modo definitivo a formar parte de los programas de la primera enseñanza (1).

---

(1) Indudablemente que la tendencia indicada, en cuya virtud se ha querido dar al trabajo manual en la escuela primaria un carácter técnico muy pronunciado, tomándolo, más que como un medio de *educación general,* como un instrumento de *educación especial,* y mirando, más que a la cultura de una de tantas tendencias y facultades de nuestra naturaleza, a la preparación para el cumplimiento de un fin determinado, ha contribuído mucho a suscitar obstáculos contra dicho medio de cultura, el cual gana cada día más terreno, al punto de que los mismos alemanes, que han sido los que con mayor insistencia lo han rechazado, empiezan a mirarlo de otra manera, se apresuran a estudiarlo teórica y prácticamente, y en algunos puntos hasta le han dado cabida ya en sus escuelas primarias. Y es porque, aunque no se mire el trabajo manual desde el punto de vista general y amplio que acabamos de indicar, reviste una gran importancia como elemento de la educación primaria, en cuanto que tiende a facilitar la resolución de problemas que entrañan grandísimo interés, cuales son los que se rozan con el mejoramiento y los progresos de las diversas clases de trabajos a que habrá de consagrarse la generalidad de los niños que asisten a las escuelas, los cuales salen de éstas sin ninguna preparación o cultura relativa a la ocupación que ha de constituir su manera de vivir, mientras que los niños que se consagran a los tra-

Para terminar, nos haremos cargo de una objeción que se hace a los trabajos manuales en los *Jardines de la Infancia.*

Se dice que ofreciéndose a todos los niños el mismo material preparado de antemano, y dándoseles reglas prescritas también a priori, se les encadena y se les lleva a no producir sino obras ya previstas. Ante todo debe tenerse en cuenta, para comprender lo infundada que es semejante objeción, que los niños reciben sólo *materiales* que pueden transformar a su gusto, y no cosas hechas, y que las reglas no tienen por objeto hacer que todos hagan una misma cosa, sino guiar al niño en la manera de producir. Así sucede en las artes. Para todas las producciones artísticas necesitan los que las realizan de reglas, las cuales no se oponen en manera alguna a la originalidad, a que cada cual produzca obras diferentes de las que producen los demás. Con los mismos materiales trabajan los pintores y, sin embargo, cada cual produce obras diferentes que no estaban previstas. Basta con estas indicaciones para que se comprenda lo infundado de la objeción a que nos referimos. En los *Jardines de la Infancia* lo que se hace es dar materiales mediante los cuales puede producirse, y al mismo tiempo se enseñan las reglas propias para esto, reglas mediante las cuales se hace que el niño aplique el principio de las transformaciones, con el auxilio de la ley de los contrastes y sus intermedios, de que oportunamente hemos hablado (en el capítulo III, párrafo II, de la Sección anterior principalmente).

---

bajos de inteligencia, que son los menos, desde que entran en la escuela de párvulos reciben, en cierto modo, esa preparación especial y cultivan el principal instrumento de que más tarde han de valerse en el ejercicio de su profesión (la inteligencia), beneficio que no alcanzan los otros, respecto de los cuales no puede decirse con exactitud que la escuela es *el aprendizaje de la vida,* pues que uno de los aspectos de ésta no penetra en ella cuando se hace caso omiso del trabajo manual y de la cultura que implica.

CAPÍTULO II

EL TRENZADO O ENTRELAZADO

I. Explicación de este trabajo y del material que requiere. — II. Indicaciones para el ejercicio preliminar. — III. Lecciones de moral relativas al trabajo, a las profesiones y a los trabajadores. — IV. Indicaciones acerca de la marcha que debe seguirse en el entrelazado de las figuras que pueden realizarse mediante él: procedimiento que suele emplearse como premio y aplicación especial de esta ocupación para las niñas.

I

Consiste este trabajo en formar diversas figuras, por el estilo de las hechas con los listones, mediante tiras de papel largas y estrechas (suelen tener 20 ó 25 metros de longitud por 1 de ancho) y de colores muy vivos, a fin de que llamen la atención a los niños y les hagan agradable la ocupación: conviene que el papel sea delgado y resistente.

Con el auxilio de estas tiras de papel imitan los niños formas artísticas, como las combinaciones de la pasamanería, grecas, etc., y hasta algunas formas geométricas, como triángulos, cuadrados y rombos, por ejemplo, si bien debemos advertir que, como medio de enseñanza matemática, no debe acudirse a los ejercicios de entrelazado, no sólo porque empiezan demasiado pronto (casi a la vez que el juego de la pelota), sino porque no se prestan tanto como los que se ejecutan con otros materiales para dar las nociones que con ellos pudieran procurarse a los niños. Cuando más, lo que debiera hacerse es insistir en las nociones que hemos dicho que pueden darse con la ayuda del cordón de la pelota respecto de la línea.

En estos ejercicios necesita la profesora tener mucha paciencia al guiar los ensayos que hagan los niños: dicho se está que se comenzará por las combinaciones más sencillas y por aquellas que sólo exijan dos tiras de papel, siguiendo luego por las que requieran tres, cuatro, etc. Las que se hacen con una tira sola suelen ser las más difíciles.

II

Como repetidas veces hemos dicho tratando de los juegos manuales, lo primero que necesita hacer la maestra es excitar en los niños el interés y la curiosidad. Al efecto, después de tener los alumnos preparados, les enseñará las tiras de papel, procurando mostrarles varias de diferentes colores, y les dirá:

— ¿Quién de vosotros quisiera tener en su poder algunas? — Yo, yo — responderán indudablemente varios de los niños, a los cuales volverá a preguntar

la profesora: Ya lo veo, todos queréis tener algunas; pero ¿qué vais a hacer con ellas? (Como los niños no sabrán qué responder, la maestra volverá a preguntarles, empezando a hacer el trenzado que representa la figura 2.ª de la lámina 15.ª, que es la más fácil y la que es regular que sepan hacer algunos de los alumnos): ¿Seréis capaces de hacer lo que yo hago con estas dos tiras? (Lo probable es que todos los niños respondan afirmativamente, en vista de lo cual pudiera decirles la maestra): A los que me respondan mejor a las preguntas que voy a hacer, les enseñaré a entrelazar, que es como se llama esto en que ahora me ocupo.

Aquí puede aprovechar la maestra la ocasión para dar alguna instrucción a los niños o para hacerles recordar algunas ideas de las que hayan adquirido en el juego de la pelota, con el objeto de desenvolver en ellos el espíritu de observación y hacerles que ejerciten la atención, para lo cual no tiene más que aplicar los principios de la enseñanza intuitiva en la forma que ya lo ha empezado a hacer con el primer don. A este intento hará las preguntas siguientes, a las cuales deberá ir dando por sí misma las respuestas cuando los niños no lo hagan:

—¿Sabéis de qué materia están hechas estas tiras? —Bien, de papel; ¿y qué otras cosas podréis decirme que estén hechas también de papel? —¿Para qué sirven los libros? —¿De qué color es esta tira?—¿Y ésta?—¿Y las hojas del libro? (Se insistirá más o menos respecto de los colores, según el estado de los alumnos, que ya han podido tratar este asunto con el primer don.)—¿Son delgadas o gruesas estas tiras de papel? —¿Son pesadas o ligeras?—¿Flexibles o frágiles?—¿Anchas o estrechas? —Citadme otros objetos que sean ligeros como ellas, etc.

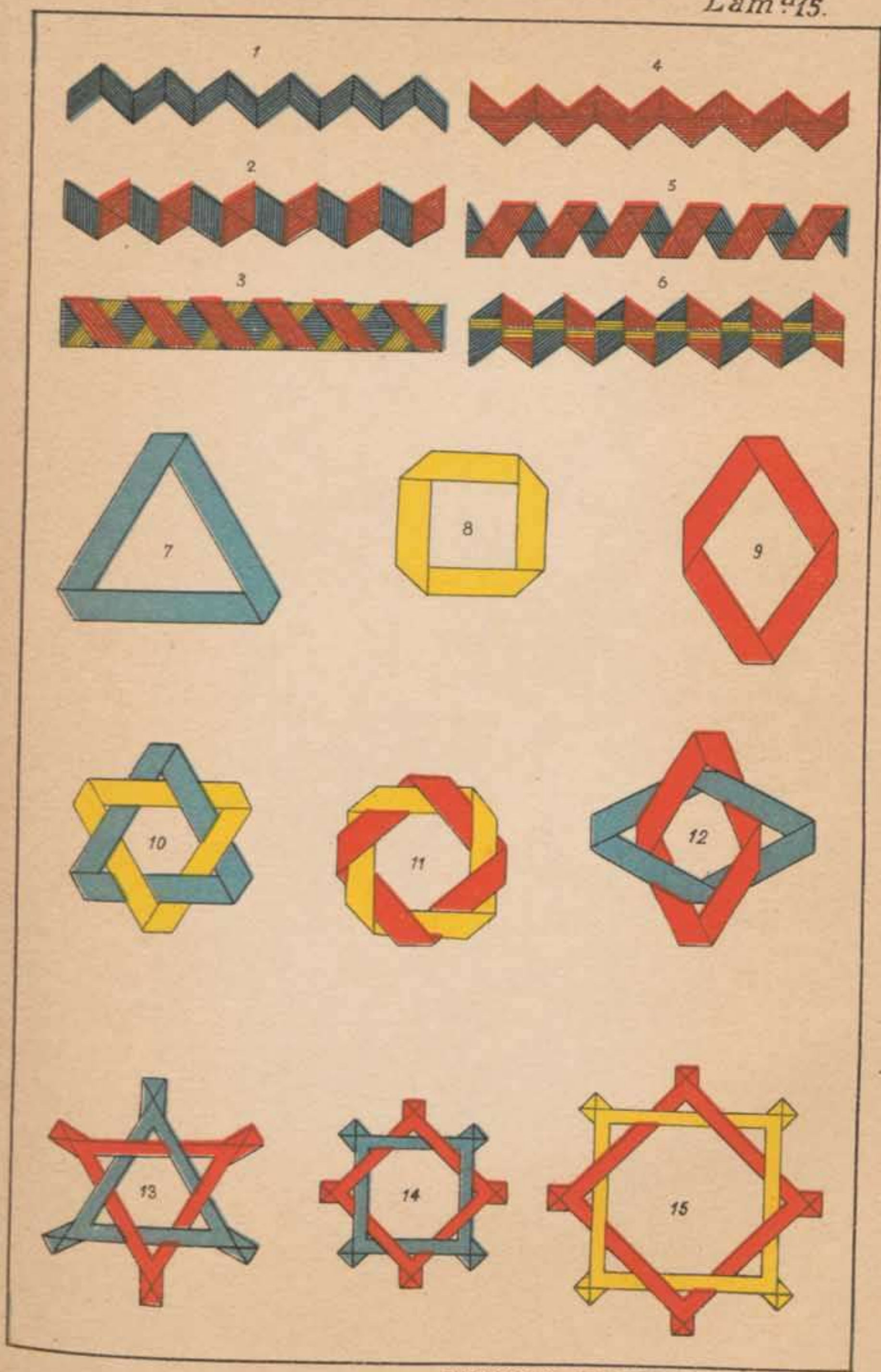
Como no conviene ni es fácil que los niños estén mucho tiempo atentos, la profesora acudirá a algún recurso para distraerlos, y hará por que termine el primer ejercicio. No debe olvidarse que se trata principalmente de inspirar a los niños el gusto por el trabajo, para lo cual ha de empezarse por huir de cuanto pueda dar un resultado contrario, como lo daría indudablemente el tener a los alumnos demasiado tiempo prestando atención a un mismo asunto. De todos modos, no debe prolongarse mucho este primer ejercicio, que puede terminar con la promesa a los niños de enseñarles muy pronto a entrelazar para que confeccionen cosas muy bonitas con que podrán hacer algún obsequio a sus padres, compañeros, etc.

III

El ejercicio siguiente puede consistir en hacer los niños algunos de los trenzados más fáciles, como, por ejemplo, los que representan las figuras 2.ª y 5.ª (lám. 15.ª), que sólo requieren dos tiras de papel, previas las explicaciones necesarias, a que acompañará la práctica, o sea la ejecución por parte de la profesora. Como en realidad ésta es la vez primera que los niños trabajan con el fin de producir algo, debe dárseles una lección de moral práctica relativa al trabajo.

Cuando los niños estén engolfados en su faena de trenzado, puede la profesora preguntar, dirigiéndose a uno de ellos:

—¿Qué es eso que estás haciendo, Luisito? (Como lo probable es que el niño interrogado responda que entrelazar papel, volverá a decir la profesora): Ese es, en efecto, el nombre especial de la ocupación a que tú y tus compa-



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11, Madrid*

ñeros estáis ahora dedicados; pero ¿qué es lo que se dice de las personas que, como vosotros, el carpintero que labra la madera y el labrador que siembra y cultiva los campos, se hallan entregados a alguna faena? (Si los niños no respondiesen o no lo hicieran bien se les dirá): Se dice, mis queridos niños, que *trabajan*, que cumplen con el deber que todos tenemos de trabajar.

Este puede ser alguna vez el punto de partida para una interesante conversación de la cual se deduzcan las conclusiones siguientes, que habrá de procurarse que se graben bien en el corazón de los niños, todos los cuales habrán suspendido su trabajo para atender mejor a lo que se les diga:

—El trabajo consiste en la aplicación que hacemos de las fuerzas de nuestro cuerpo y de nuestra alma para producir alguna cosa útil.— Trabajar, hijos míos, es la condición de nuestra vida y de nuestro bienestar, pues «nació el hombre para trabajar como el pájaro para volar», según dicen los Sagrados Libros.— Todos los hombres tienen necesidad de trabajar. —El hombre que no cumple con el deber de trabajar es como el árbol que no da frutos: una planta estéril y parásita. — El trabajo es como la virtud, que enaltece a quien la practica.—Las recompensas naturales del trabajo son la satisfacción de nuestras necesidades y nuestros deseos, así como nuestro bienestar y el contento de nosotros mismos.— La ociosidad u holgazanería, que es lo contrario del trabajo, deshonra al hombre, lo degrada y lo conduce a toda clase de desórdenes y de vicios.—El reposo o descanso no debe considerarse sino como un medio de adquirir nuevas fuerzas para el trabajo, al cual debe consagrarse la mayor parte del tiempo, etc.

Como los ejercicios relativos a los trabajos manuales son varios y conviene que de vez en cuando se den al niño nociones acerca del trabajo, toda vez que el fin capital de ellos es inculcar en la infancia el sentimiento de este deber y prepararla para que lo cumpla sin esfuerzo, se ampliarán en lecciones sucesivas, y cuando la ocasión brinde a ello, las ideas que dejamos apuntadas, con otras nuevas relativas a las diferentes clases de trabajos y de trabajadores, por ejemplo. Así, en otro día de ejercicio la conversación podría versar sobre los puntos siguientes:

—Se llama profesión al conjunto de ocupaciones regulares y seguidas a que un hombre se dedica. — Mediante ella se fija la situación que ocupa el hombre en la sociedad. — Las profesiones pueden ser manuales e intelectuales. — Las primeras son las que reclaman principalmente las fuerzas del cuerpo y cierta habilidad de las manos.—Las segundas son las que exigen el esfuerzo del espíritu principalmente, y requieren determinada instrucción.—El carpintero, el zapatero, el albañil y el labrador desempeñan profesiones manuales.— El abogado, el médico, el escritor, el maestro y el cura las ejercen intelectuales. — Ninguna profesión, por humilde que sea, denigra al hombre si la desempeña con honradez. — La profesión que más encumbrada parezca, envilece al hombre cuando se ejerce por medios y para fines ilícitos, esto es, que no son honrados ni buenos.—Todas las profesiones concurren a hacer a la sociedad los servicios de que los individuos de ella necesitan, etc.

Se comprende el partido que en este ejercicio o en otros siguientes puede sacarse de tan interesante tema, el cual presenta ocasión para hablar a los niños de la importancia de algunas profesiones, como las del labrador, el maestro, el sacerdote y otras. A propósito de las de diversas clases de trabajadores puede hacerse un ejercicio útil y agradable, a tenor de lo que indican las siguientes preguntas, que la profesora variará o ampliará según juzgue conveniente a sus intentos:

— ¿Qué clase de profesión desempeñan los hombres que trabajan en el campo? — Es verdad, manual; ¿y por qué? — Decidme los nombres con que se designan algunos trabajadores del campo. — ¿Qué hace el segador? — ¿Y el vendimiador? — Citadme ahora obreros de las poblaciones. — ¿Para qué sirven los albañiles? — ¿Y el picapedrero? — ¿Quiénes son los trabajadores del pensamiento? — ¿De qué clase son las profesiones que ejercen? — ¿Por qué son intelectuales? — ¿Para qué sirven los arquitectos? — ¿Y los maestros de escuela? — ¿Son importantes las funciones de los maestros? — ¿A qué están los niños obligados para con ellos? — ¿En qué consiste la obediencia?, etc.

Estas nociones de moral deben ampliarse y distribuirse en los ejercicios relativos a los demás trabajos manuales (sirva esto de advertencia a los capítulos siguientes), procurando la profesora presentarlas como suscitadas por algún incidente, y nunca como preparadas de antemano; traídas de una manera natural, y no forzada. No es menester que siempre que los niños se ejerciten en las ocupaciones de que tratamos haya de hablárseles de la moral del trabajo, pues esto llegaría a cansarles y al cabo no les impresionaría. Lo que la maestra tiene que hacer es aprovechar las ocasiones propicias, y sobre todo aquellas que le ofrezcan los alumnos mismos con sus acciones o con sus preguntas y respuestas.

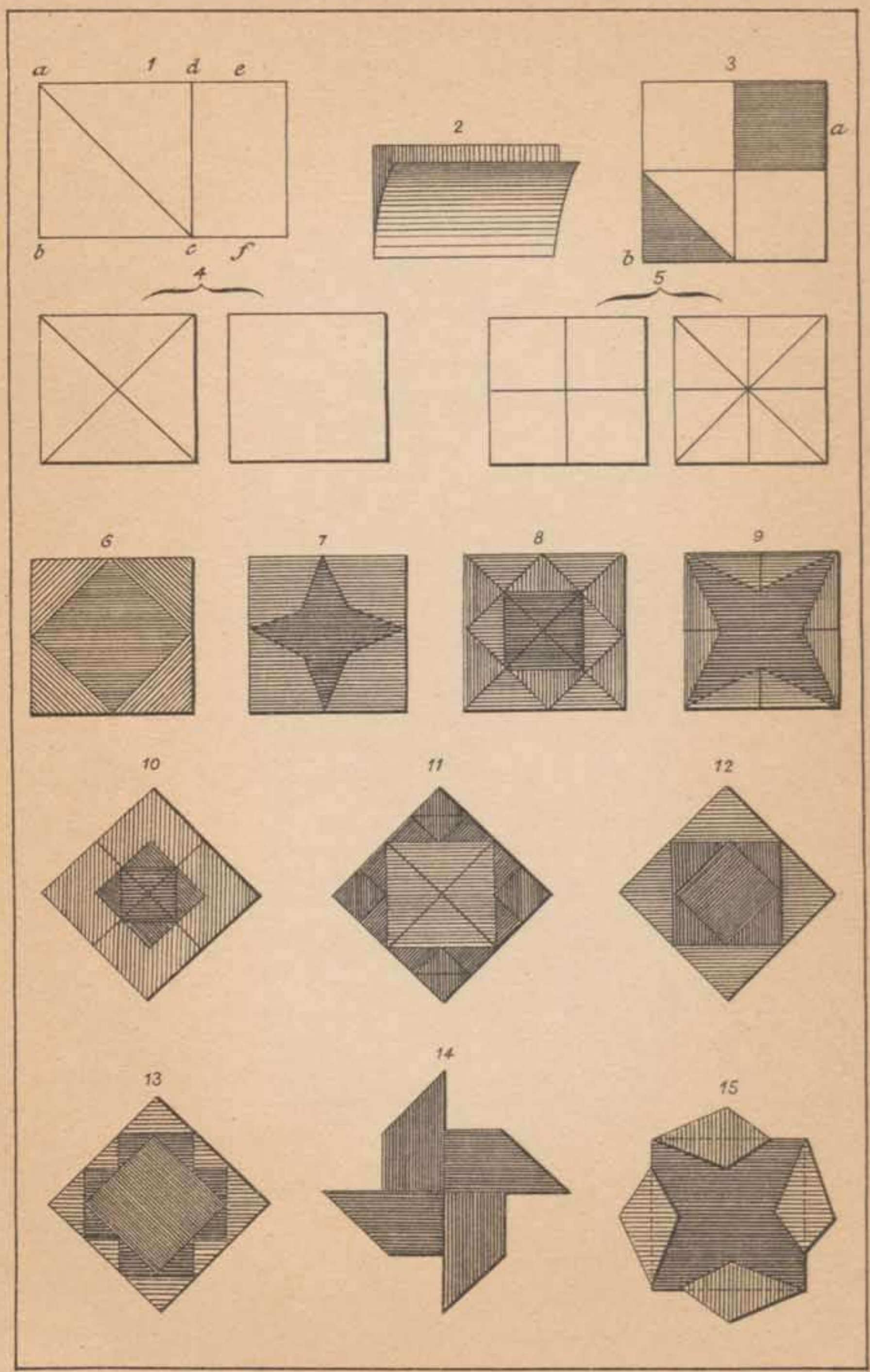
IV

Las primeras lecciones de entrelazar consistirán en hacer que los niños realicen varias formas guiados por la profesora, que irá haciendo y explicando lo mismo que hagan los alumnos. Después de los trenzados con dos tiras, se pasará a los que requieren tres (figs. 3.ª y 6.ª de la lám. 15.ª), y cuando ya estén algo adiestrados en esta clase de trabajos, podrán trenzar con una sola tira, a tenor de lo que se indica en las figuras 1.ª y 4.ª, que, como puede observarse, son las más difíciles de ejecutar.

Pueden también figurarse con los entrelazados formas geométricas sencillas y dobles, teniendo unas en los ángulos un simple pliegue, como las figuras 7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ª, 11.ª y 12.ª, y figurando otras una especie de lazo, como las señaladas con los números 13, 14 y 15.

Cuando los niños hayan adquirido la destreza necesaria en estos trabajos, en que difícilmente adelantan los más pequeños, se les dejará que libremente inventen combinaciones.

Para hacer más atractiva y útil esta ocupación se permitirá a los niños que peguen en cartón las combinaciones que realicen, sobre todo cuando sean invenciones suyas y estén bien hechas. Esto, que constituye una especie de premio, da lugar a que los alumnos se esmeren y puedan conservar mejor sus obras y hacer con ellas obsequios a sus mayores y amigos. Para las niñas tiene este trabajo especial aplicación, pues las prepara para la práctica de labores propias de su sexo; de aquí lo que en algunos *Jardines* se llama «el arte de entrelazar» o «de trenzar», que no es otra cosa que la ocupación de que trata este capítulo aplicada a dicho objeto.



SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*

CAPÍTULO III

EL PLEGADO

I. Indicaciones acerca de la índole de este trabajo y del material que requiere. — II. Idem respecto del ejercicio preliminar: una conversación sobre la manera de fabricar el papel.— III. Explicación de la marcha que debe seguirse en el plegado, indicando las formas que pueden obtenerse mediante él. —IV. Lecciones de cosas con ocasión del plegado: ejemplos de algunos de estos ejercicios. — V. Ejercicios geométricos con motivo de esta ocupación: extensión que algunos quieren darles y límites a que debe concretarse.

I

Instintivamente, sin saberse dar cuenta de ello, los niños conocen y realizan la operación del *plegado*, y parten en ella constantemente de su verdadero punto de partida, que es el cuadrado, pues se observa que siempre que tratan de hacer algunos de los objetos que obtienen plegando (pajaritas, barquitos, gorras, etc.), empiezan por cuadrar el papel por un procedimiento natural, cual es el de hacer que forme dos triángulos iguales. Así, por ejemplo, si se les da una hoja en forma de rectángulo, como la figura 1.ª de la lámina 16.ª, lo primero que hacen es plegarla de la manera que indica la diagonal *a c*, de modo que el ángulo *b* caiga sobre el *d*; luego la doblan en el sentido de la línea *c d*, por donde cortan el papel, separando el pedazo *e f*, y así obtienen el cuadrado *a b c d*, que es la base de todas las figuras que realizan por semejante procedimiento.

Esta ocupación que los niños toman espontáneamente, da lugar en las escuelas frœbelianas a ejercicios muy interesantes que tienen por objeto la realización de los fines que expusimos en el párrafo III del capítulo I de esta Sección segunda, más la enseñanza intuitiva de la Geometría, para la que el cuadrado de papel es un instrumento muy cómodo; es, por decirlo así, un *aparato de demostración* que se presta grandemente a las necesidades de la enseñanza de los párvulos, a los que a la vez que se les adiestra la mano mediante el ejercicio, se les suministran nociones relativas, no sólo a dicha enseñanza, sino también a otros asuntos de interés, haciendo que se ocupen en un trabajo que no puede menos de agradarles, cual es la realización de esas formas a que antes nos hemos referido y que tanto les entretienen.

Para que los niños se ocupen en esto, se les suministran cuadrados de papel en número suficiente, y por lo general de 8 a 10 centímetros por lado, que son los más cómodos, aunque debe haberlos de diferentes tamaños, como de varios colores, con el fin de que se acostumbren los niños a ver la misma forma en dimensiones distintas y con aspectos diversos.

II

El ejercicio preliminar de este trabajo puede ser por el estilo del que dejamos indicado en el capítulo precedente (párrafo II). Se hará que el niño reconozca el material con que va a trabajar y lo analice, comparando el cuadrado con la tira de papel, y aun que diga algo respecto de los usos de éste.

Con tal propósito, pudiera darse a los alumnos una interesante lección sobre la manera como se fabrica el papel, en estos o parecidos términos:

— ¿Sabéis, queridos niños, con qué se hacen esas hojas de papel tan ligeras y sin embargo tan sólidas, por las cuales corre la pluma y se graban de un modo tan permanente los caracteres? — Pues eso que llamamos papel y que tan útil es a los hombres se hace generalmente con trapos viejos cogidos en la calle. — Los traperos, que son los que se dedican a buscar esos trapos, los recogen en la basura y los echan en una cesta que llevan a propósito. — En la fábrica se distribuyen los trapos así adquiridos, en cinco o seis clases, por mujeres que además se dedican a descoser las costuras que tienen y a lavarlos para que suelten las grasas. — Luego los dividen o deshilachan, sometiéndolos a la humedad y macerándolos con los golpes de unos martillos movidos por agua o por una máquina de vapor. — La máquina que hace esto se llama *lavador*. — Por medio de otra máquina que tiene más juntas las hojas por donde pasan los trapos para deshilacharlos, se los reduce a pasta, la cual se lleva a una artesa que tiene cubos de cobre para mantener el calor por medio del vapor, y se la deslíe en agua, cuidando de que no forme copos ni granos. — Antes de esto se blanquea el trapo por medio de una substancia llamada *cloro*, o mezclando con la pasta una sal que tiene el nombre de *cloruro de cal*. — Desleída la susodicha pasta en el agua, se procede a hacer las hojas de papel, introduciendo en el líquido una especie de bastidor lleno de hilos de latón, cruzados y sostenidos por debajo con regletas, a cuyo bastidor se aplica un cuadrado delgado y del tamaño de una hoja de papel; se levanta luego horizontalmente el bastidor, que hace el oficio de una red, de modo que quede en él una porción de la pasta desleída; corre el agua, y ya está hecha la hoja de papel. — Después se hacen otras operaciones para secar las hojas así obtenidas, que se exprimen mediante prensas. — El mejor papel es el que procede de trapos de cáñamo y de lino; el que se hace con algodón es más esponjoso. — También se fabrica el papel con paja, ortigas, malvas, juncos, morera, grama y heno. — En la antigüedad se empleaba en vez de papel la corteza de un arbusto llamado *papiro*, de donde viene el nombre de papel, etc.

La profesora puede dar a este relato la extensión que crea oportuna, y debe amenizarlo todo lo posible. Para saber si los niños lo han entendido, y sobre todo para facilitarles el que retengan lo más importante, les dirigirá a continuación, o en otro día, estas preguntas:

— ¿Con qué se hace el papel? — ¿Cómo se fabrica? — ¿De qué modo se blanquea? — ¿Cuál es el mejor papel? — ¿Qué otras substancias se emplean para su fabricación además del trapo? — ¿De dónde viene el nombre de papel?, etc.

Antes o después de la conversación que queda indicada — y que es indiferente que tenga lugar en este o en otro ejercicio —, se hará la distribución de los cuadrados de papel, por el procedimiento que repetidas veces hemos expuesto a propósito de otros materiales.

III

Distribuídos los cuadrados de papel, debe empezar el ejercicio primero por los plegados más fáciles, como, por ejemplo, doblar el cuadrado de modo que forme dos rectángulos, después cuatro cuadrados, luego triángulos, etc., haciendo notar que un cuadrado no se subdivide en otros mediante el plegado, sino de cuatro en cuatro.

He aquí el ejercicio:

— Plegad, mis queridos niños, vuestro cuadrado en dos rectángulos iguales, como yo hago con el mío (fig. 2.ª). Tenemos una figura que imita las hojas de un libro. — Plegad el rectángulo en dos. — ¿Qué tenéis? — La figura que ahora resulta es un cuadrado menor en una cuarta parte que el primero (fig. 3.ª *a)*. Se semeja esta nueva figura a un pañuelo doblado. — Plegad cada uno de estos pequeños cuadrados en dos triángulos iguales, de modo que resulte un triángulo pequeño (fig. 3.ª *b)*. — Desdoblad ahora como yo lo hago vuestra forma, menos la parte de los triángulos, a que no tocaréis: ¿qué veis en la nueva figura? (4.ª). Tenemos por un lado un cuadrado menor que el primero, y por el otro cuatro triángulos. — Doblad ahora esa figura, lo mismo que hicisteis la primera vez con el cuadrado grande, es decir, formando dos rectángulos, pero de modo que los triángulos queden por dentro. — Plegad ahora el rectángulo en dos partes, y convertid, a imitación de lo que antes hicimos, en cuatro triángulos los cuatro cuadrados que han resultado. — Desplegad ahora la nueva figura, menos los triángulos: ¿qué veis en ella? — Por un lado cuatro cuadrados pequeños e iguales, y por otro cuatro triángulos, también iguales (fig. 5.ª). — Meted un dedo en cada uno de los pequeños cuadrados y apretad los unos contra los otros: ¿qué habéis hecho, o cómo se llama la figura que resulta ahora? — Tenemos aquí un *salero*.

De esta figura, que indudablemente es la más sencilla y la más fácil de obtener mediante el plegado, se pasará a otras, siguiendo siempre un procedimiento análogo, o haciendo la profesora, a la vez que los niños, los dobleces que vaya indicando; sólo cuando se hayan ejercitado algún tiempo los alumnos en esta clase de trabajos y se conozca que están algo diestros, se prescindirá de estas explicaciones prácticas y se les dejará que inventen formas.

Partiendo del salero, y con sólo modificar y aumentar los plegados, siempre haciendo rectángulos, cuadrados y triángulos, pueden realizarse figuras que imiten una estrella, una pajarita, un barquito sin velas, otro con ellas, unos pantalones de niño, una petaca, un doble barco, una mesa, un molino de viento, una caja cerrada, un portamonedas y otras que por ser muy conocidas no mencionamos.

En la lámina 16.ª y a partir de la figura 6.ª inclusive, indicamos algunas de las formas que pueden hacerse con el cuadrado de papel; estas formas dan, en general, idea de la manera como debe plegarse el cuadrado para obtener algunos de los objetos antes mencionados, y por sí solas constituyen formas artísticas fundadas en las geométricas, en las que se fundan también las relativas a objetos usuales.

IV

Después de lo dicho repetidas veces acerca de los juegos manuales, fácil es comprender el partido que puede sacarse de los trabajos de plegado, relativamente a suministrar a los niños útiles y muy variados conocimientos, a la manera que se hace con ocasión de las lecciones de cosas.

No debe la maestra perder de vista esta indicación; antes bien, está obligada a tenerla muy en cuenta, porque importa mucho para el buen resultado de la educación de sus alumnos. Son necesarias, por una parte, las conversaciones a que aquí aludimos para amenizar todo lo posible los ejercicios y que los niños no se cansen de ellos antes de tiempo, y por otra, para desenvolver la inteligencia de los educandos y suministrar a éstos conocimientos que les serán siempre necesarios y que en su día utilizarán en provecho propio. Conversaciones que, como la que hemos puesto por ejemplo en el párrafo II de este capítulo y en otros pasajes, lleven a los educandos a conocer las cosas, su naturaleza y sus usos, y a desenvolver en ellos el espíritu de observación, ejercitándolos en el análisis y la comparación de los objetos, sirviendo todo ello para enriquecer el tesoro de sus ideas y conocimientos, es lo que a cada paso debe mezclar el educador con la práctica del plegado, que graduará de manera que, como ya se ha dicho, constituya una verdadera gimnástica de la mano.

Persistiendo en la marcha que venimos siguiendo de unir a la teoría las convenientes indicaciones prácticas para hacer más claro lo que decimos, pondremos algunos ejemplos pertinentes al punto que ahora tratamos.

Fijándonos en la figura cuya manera de formación hemos indicado, en el salero, puede preguntarse a los niños:

—¿Qué es el salero? —¿Para qué sirve este utensilio de cocina? —¿A qué reino de la Naturaleza pertenece la sal? —¿Y la pimienta? —¿Dónde se produce ésta? —¿Y la sal? —¿Para qué sirve? —¿Son necesarios los alimentos? —¿Cómo sabemos que los alimentos están bien o mal condimentados? —¿Qué es el gusto? —¿No puede servirnos también para esto el olfato? —¿Qué más sentidos tenemos?, etc. (Dicho se está que la profesora hará preguntas o simplemente dirá enunciados, según que los niños tengan o no algún conocimiento de lo que les hable.)

Si, por ejemplo, la figura fuese la que imita un molino de viento, las preguntas podrían ser éstas:

—¿Para qué sirven los molinos de viento? —¿Cómo se llama la substancia que resulta después de molido el trigo? —¿Qué se hace con la harina? —¿Cómo se hace el pan? (Explicárselo.) —¿Qué clase de alimento es el pan? —¿Por qué se dice que es de primera necesidad? —¿Sabéis de qué otras semillas se hace pan? —¿Quién mueve los molinos de viento? —¿Qué es el aire? —¿Y la atmósfera? —¿Es necesaria? —¿Por qué? —¿Están movidos por el aire todos los molinos?, etc.

Suponiendo que los niños han hecho con un cuadrado de papel un barco, se les dirá en forma de conversación o de preguntas:

— ¿Qué figura es esa que habéis hecho? — ¿Para qué sirven los barcos?—¿Qué son los ríos? — ¿Qué es el mar?— ¿Qué diferencias hay entre un río y el mar? — ¿Conocéis algunos otros depósitos de agua que no sean el mar y los ríos?—¿Qué es un lago? — ¿Y una laguna? — ¿Y un manantial? — ¿Y una fuente? — ¿Es fría el agua que brota de todos los manantiales? — ¿A qué se debe que el agua salga caliente en algunos manantiales? — ¿Cómo se llaman los que dan el agua caliente? — ¿Cómo andan los barcos? — Construid uno que tenga velas. — ¿Se mueven todos los barcos por velas? — ¿Qué es el vapor?, etc.

A este tenor pueden suscitarse diversas conversaciones sobre varios asuntos que entrañen alguna instrucción para los educandos. Con motivo de la figura representativa de los pantalones, por ejemplo, se les hablará de ser limpios y aseados, no sólo en las ropas, sino en el cuerpo; con ocasión de la pajarita, de la utilidad de algunos animales y de la benignidad con que debe tratárseles, etc. Si la ocasión convidase a ello, debe insistirse en los deberes relativos al trabajo, teniendo en cuenta las indicaciones que hemos hecho en el capítulo precedente (párrafo III).

V

Casi todos los autores que tratan del método y los procedimientos de los *Jardines de la Infancia*, dan mucha extensión a la enseñanza de la Geometría por medio del plegado, llegando algunos de ellos, como Jacobs y Delon, hasta el punto de querer que se enseñe a los párvulos por medio de este trabajo manual hasta la formación y el valor de las diversas clases de ángulos, triángulos y cuadrados.

Aparte de que creemos que tratándose de niños de tan corta edad no debe llevarse tan lejos dicha enseñanza, nos parece que la circunstancia de ser el plegado uno de los primeros trabajos en que se ejercitan los alumnos de los *Jardines*, no permite que se dé al estudio de la Geometría, hecho mediante dicha ocupación, las proporciones que los indicados autores proponen, proporciones que acusan cierta exageración, que más que otra cosa perjudicaría a la práctica del método de que tratamos. Ni el fin de los ejercicios que tienen lugar en las escuelas de Frœbel es éste, ni es práctica semejante extensión, que es demasiada, aun tratándose de los niños que asisten a las escuelas elementales. Bueno que se les den a conocer las diversas formas geométricas, sus nombres y sus semejanzas y diferencias en forma y dimensiones, que es a lo que nosotros aspiramos en los diversos ejercicios que proponemos con ocasión de los juegos manuales; pero ir más lejos en lo tocante a la Geometría, nos parece ocasionado a inconvenientes y de ningún resultado práctico.

No quiere esto decir que rechacemos en absoluto el que se den a los niños ciertas nociones de Geometría con ocasión del plegado; por el contrario, creemos que deben dárseles algunas con el sentido de proseguir y afirmar las que se les hayan dado con el don primero, y aun con el segundo, y que sirvan como de preparación a las que han de suministrárseles mediante las tablillas o superficies y los listones, pero sin traspasar nunca lo límites que en una y otra parte se determinan.

Como al principio de este capítulo hemos dicho, el plegado se presta mucho a la enseñanza intuitiva de la Geometría, de la que el cuadrado de papel es un excelente medio de demostración, adecuado, por otra parte, a

las necesidades y facultades del niño, como que es un verdadero compendio de las Matemáticas elementales. De aquí, sin duda, que el plegado fuera ya objeto de las observaciones de M. Cochin, el autor del *Manual de los fundadores y de los directores de las Salas de Asilo* (que el mismo Guizot recomendaba en 1834), el cual dice, para indicar lo que puede hacerse practicar a los niños con una simple hoja de papel: «Se la pliega en dos, y el pliegue forma una línea recta. La misma hoja puede plegarse de modo que forme ángulos rectos, agudos u obtusos, según se quiera. Con una hoja de papel plegada en ángulo recto se hace comprender el uso de la escuadra. Puede también dársele sucesivamente la forma de un triángulo, de un cuadrado, de un rectángulo, de un rombo, de un trapecio, de los diversos polígonos, etc.» Esto determina el punto hasta donde debemos llevar, en las escuelas de que tratamos, y mediante la ocupación del plegado, la enseñanza geométrica, que conviene limitar al conocimiento de las formas, aprovechándolo como medio de desenvolvimiento intelectual.

CAPÍTULO IV

EL TEJIDO

I. Idea general de esta clase de trabajos y de los materiales con que se realizan: su utilidad e importancia como instrumentos de educación. — II. Indicaciones acerca del ejercicio preliminar y de las conversaciones que con él pueden mezclarse. — III. Segundo ejercicio: de cómo debe explicarse a los niños la operación del tejido, indicando por qué combinación ha de comenzarse; explicación de algunas combinaciones más e indicaciones generales.— IV. Importancia del tejido desde el punto de vista general de la educación y de sus aplicaciones para los niños y las niñas; una conversación relativa a la araña.

I

Cuando los niños hayan adquirido alguna destreza en el manejo de las tiras de papel mediante el entrelazado y el plegado, debe comenzar el *tejido,* que ofrece más variedad y recursos que las dos ocupaciones citadas, y consiste en entrelazar tiras de papel a las bandas, de 5 a 6 milímetros de ancho, que forma un pedazo también de papel o cartulina muy delgada, cortada de modo que figure la cadena de un tejido, según se indica en la figura 1.ª de la lámina 17.ª. El pedazo de papel, que ordinariamente es un rectángulo cuyos lados menores son de 12 a 14 centímetros de longitud, recibe el nombre de *cadena del tejedor,* y viene a hacer el uso de un pedazo de cañamazo, y las tiras que se entrelazan se denominan *hilos de trama* o *tramas* simplemente, y deben ser lo mismo de anchas que las bandas de la cadena, y algo más largas que éstas.

El pedazo de papel o cartulina que forma la cadena debe ser de un color, y los hilos de trama de diferentes, de manera que puedan casarse con el de aquélla y entre sí, y formar con ellos, contrastándolos, combinaciones vistosas.

Suele emplearse para la operación del tejido una especie de *lanzadera,* representada por una aguja de madera, que no es otra cosa que un listoncito que afecta esta forma, y tiene en un extremo una incisión que sirve para coger la tira de papel o la trama. Pero este pequeño instrumento de trabajo se emplea muy poco, y sólo en casos muy difíciles, pues la experiencia ha enseñado que es mucho mejor dejar que los dedos hagan sus veces.

Con estos materiales tan sencillos realizan los niños combinaciones análogas a las que se hacen en los tejidos, y sobre todo en los bordados de cañamazo, con los que tienen mucha semejanza: imitan con ellos graciosos mosaicos y, en general, se ejercitan en lo que pudiéramos llamar «dibujo de tapicería».

Una vez terminados los tejidos se entregan a la profesora, la cual los deshace, cuidando de no romper la cadena ni las tramas, que pueden servir después algunas veces más. Aunque al principio disguste a los niños ver destruído su trabajo, la profesora ha de ser severa en esto; pero no será tan exigente como cuando se trate de los listones, en punto a designar las obras que por su mérito deban conservarse, pues la índole y el sentido de los trabajos manuales requieren mayor laxitud en este punto, sobre todo cuando se trate de combinaciones inventadas por los mismos niños. A los tejidos destinados a conservarse debe pegárseles por detrás un pedazo de papel, con el fin de darles mayor consistencia.

Los alumnos, particularmente las niñas, toman con gusto esta clase de trabajos, pues las combinaciones de los colores es cosa que llama siempre su atención y les entretiene mucho, máxime cuando al cabo de la tarea obtienen un resultado positivo, pueden contemplar el fruto de su paciencia y de su habilidad.

A propósito de esta ocupación dice M. Goldammer:

«Una de las ocupaciones favoritas de los niños es, sin duda, el tejido, pues los niños gustan de todo lo que contribuye a su desenvolvimiento moral y físico, y hay pocas ocupaciones que en esta relación sean tan eficaces como el tejido. Verdad es que exige mucho cuidado; pero el niño de tres años puede ver ya mediante él recompensados sus esfuerzos por el éxito, al paso que, por otra parte, hay ejercicios de tejido que ponen a prueba la sagacidad y la paciencia de los niños de doce y catorce años. El tejido ejercita la mano, no sólo la derecha, sino también la izquierda; enseña a discernir los colores, pues para cada tejido se necesitan tiras de papel de dos colores diferentes por lo menos; despierta el sentimiento de le bello, en cuanto que da origen a formas que son bellas, es decir, simétricas, o al menos tal es su fin; en él encuentra el niño continuamente, desde el punto de vista del conocimiento, del sentimiento, del número, motivos de estudio, pues no hay ningún medio que dé mejor que el tejido nociones tan profundas sobre los números, y que se deban tanto a la experiencia personal y se hagan tan sensibles como se hacen en esa ocupación, merced a las diferencias de las formas y de los colores; en fin, los productos de esta actividad infantil encuentran fácilmente su empleo en la vida práctica y proporcionan al niño una excelente ocasión de expresar su amor y su reconocimiento por medio de presentes por él mismo confeccionados. Pocas ocupaciones provocan un desenvolvimiento tan general, y ninguna es más conveniente que el tejido para reemplazar esas obras de punto de aguja mecánicas y fatales a la inteligencia que se imponen siempre muy pronto a las niñas.»

II

La primera lección comenzará dando la profesora a conocer a los alumnos el nuevo material y haciendo acerca de él algunas observaciones. Al efecto, puede valerse del medio de mostrarles un tejido comenzado, lo que servirá para excitar la curiosidad de los educandos, a los que, sin duda, llamará la atención la viveza y variedad de los colores y la manera de estar combinados. Acto continuo les explicará lo que es el tejido verdadero, señalando las semejanzas que tiene con el trabajo que van a ejecutar: a este intento sería conveniente que les presentase un pedazo de cañamazo

o de otro tejido análogo. Después les dirá qué es lo que en los materiales con que han de ocuparse representa la *cadena* y la *trama*, y para que los niños comprendan mejor todo lo que les diga la profesora, ésta trabajará algo en la obra que les muestre comenzada.

Puede hacer la profesora preguntas relativas a la materia de que son la cadena y las tramas con que los niños han de trabajar luego, a los colores, etc.; y si quiere entretenerlos más y llevar por otro camino sus explicaciones, les hablará de la mano, considerada como instrumento de trabajo. He aquí indicados sumariamente los puntos con que la profesora puede entretener a sus alumnos en esta primera lección :

—¿Qué es esto que tengo en las manos?—¿De qué se hace el papel?—¿Cuáles son los usos principales del papel? — Citadme algunas cosas que estén hechas con papel. — ¿Sabéis qué es esto que yo he empezado a hacer con estas tiras y este pedazo de papel? — Aunque esto se parece algo al entrelazado, no lo es : se llama tejido. — El tejido es un trabajo muy importante, pues mediante él se hacen las telas con que se confecciona toda clase de ropas. — El tejido se realiza de una manera análoga a ésta. (La profesora trabajará con sus materiales y explicará lo que es la cadena y la trama, haciendo una comparación entre dichos materiales y un pedazo de cañamazo, por ejemplo; en algunos *Jardines* se presenta a los niños un pequeño modelo de telar, con el fin de que entiendan mejor las explicaciones.)

— ¿De qué color es esta tira de papel con que en este momento trabajo?—¿Recordáis a qué clase de colores corresponde el azul?—¿Cuáles otros colores pertenecen a la clase de los simples o primeros? — ¿Cuáles son los compuestos o secundarios? — ¿Qué clases de colores de los llamados simples hay que mezclar para formar el verde? — ¿Y para el naranjado? — ¿Y para el violeta? — ¿Cuántos colores hay en el arco iris? — ¿Cómo se llama el color séptimo?, etc.

— ¿Con qué hago yo este trabajo? — Es verdad, con estos papeles; pero ¿podría hacerlo si no tuviese manos? — Luego las manos son necesarias para hacer esto y, en general, para trabajar : son los instrumentos esenciales y naturales del trabajo. — ¿Qué es la mano? — ¿Cuántos dedos tiene? — ¿Cómo se llaman? — ¿Cuáles son los más necesarios?, etc.

III

En el segundo ejercicio empezarán los niños ya a hacer algún tejido. Al efecto, se les distribuirán los materiales por el procedimiento ordinario, procurando que, en cuanto sea posible, los mismos alumnos elijan los colores del pedazo y las tiras de papel, para que haya más espontaneidad en las combinaciones que luego realicen.

La profesora volverá a dar algunas explicaciones acerca de la manera de hacer el tejido. Dirá, por ejemplo, que para que haya tejido es menester que las tiras de papel que hacen las veces de trama pasen alternativamente por encima y por debajo, o por debajo y por encima, de las otras tiras que constituyen la cadena, pudiendo pasar por una de éstas, o por dos o más a la vez, siempre que no excedan de tres o cuatro, pues de lo contrario el tejido no tendría consistencia, resultaría flojo y se desharía. También les dirá que si no se alterna en los pases de las tramas que están próximas, es decir, si a una que empieza pasando por encima de los hilos de la trama no sigue otra que empieza a la inversa, esto es, pasando por debajo, se

obtendrá el mismo resultado. Todo esto lo aclarará la profesora uniendo a la explicación la práctica, de modo que los niños puedan hacerse bien cargo de lo que les diga.

Después de esto darán comienzo los niños a su trabajo, empezando, como es natural, por el tejido más sencillo, que es el que representa un *tablero de damas* y nosotros presentamos en la figura 2.ª de la lámina 17.ª. Consiste este tejido en pasar la trama primera alternativamente por encima y por debajo de los hilos de la cadena; la segunda, por debajo y por encima, y así sucesivamente. En cuanto a los colores, basta con que la cadena sea de uno y todas las tiras de otro.

Cuando los niños se hayan ejercitado en esta primera combinación, pasarán a otras más difíciles, siguiendo siempre un orden progresivo, según se indica en las demás figuras de la lámina mencionada, de algunas de las cuales damos a continuación la explicación correspondiente, para mayor claridad:

Figura 3.ª — Las tramas pasan también, alternando, por encima y por debajo de los hilos de la cadena.

Figura 4.ª — La trama primera pasa alternativamente por encima y por debajo de dos hilos de la cadena, y la segunda por debajo y por encima de otros dos, y así sucesivamente.

Figura 5.ª — La trama primera pasa alternativamente por debajo de un hilo de la cadena y por encima de dos, y la segunda por encima de uno y por debajo de dos, y por este orden las demás.

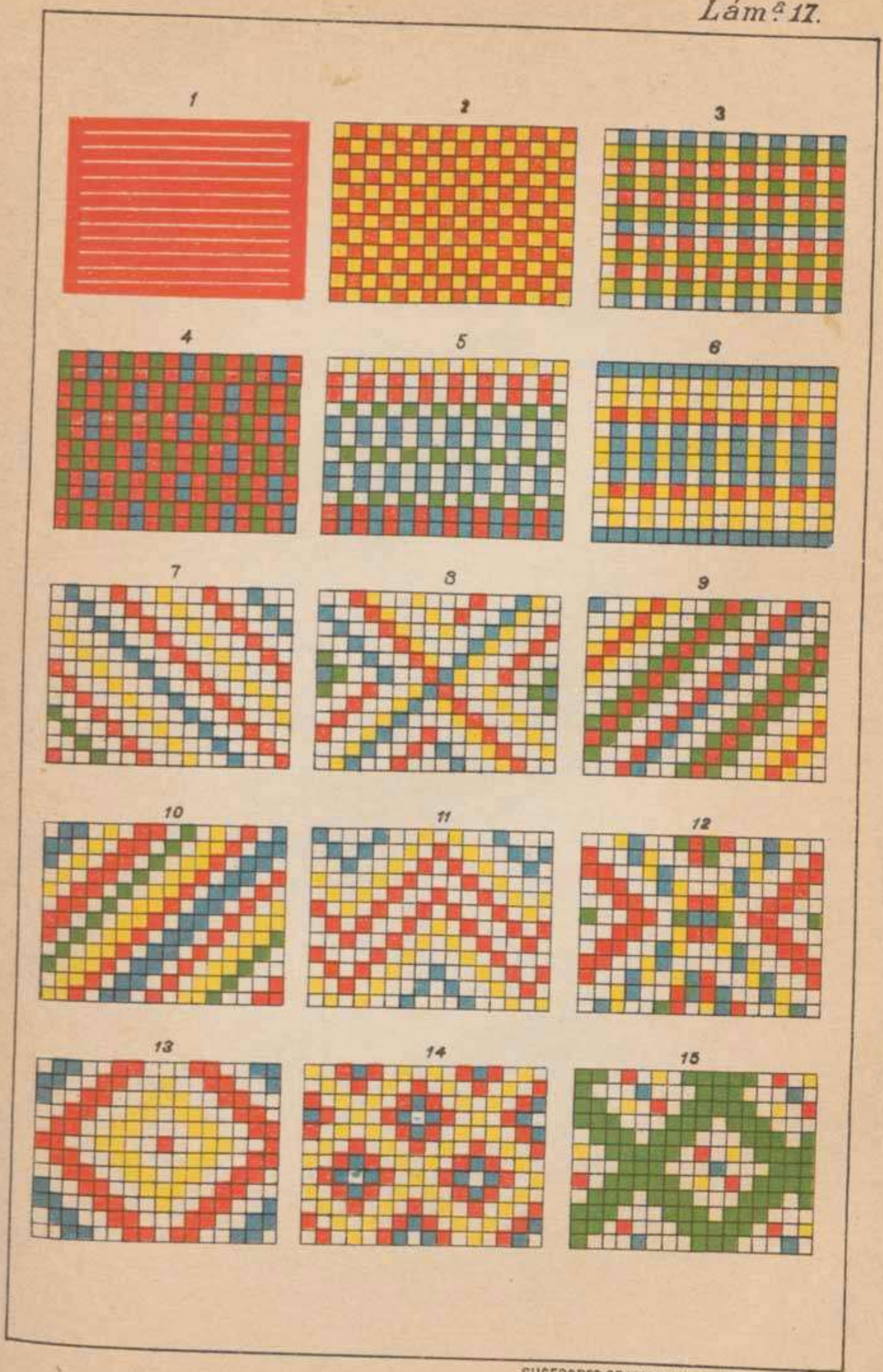
Figura 6.ª—La trama primera pasa por encima de un hilo, por debajo de dos, por encima de uno, por debajo de otro, por encima de otro y por debajo de dos, y así sucesivamente, y la segunda sigue un orden igual en la alternativa, pero empezando al contrario, esto es, que la trama empiece pasando por debajo del primer hilo de la cadena.

Figuras 7.ª y 8.ª — Suponiendo que en la 7.ª la trama es lo blanco, pasarán la primera por encima de un hilo de la cadena y por debajo de dos; la segunda por debajo de dos hilos y por encima de uno, y la tercera por debajo de uno, por encima de otro y por debajo de dos, y luego por encima de uno y por debajo de dos. Por un procedimiento inverso se obtiene el modelo número 8, que es el opuesto en el color al 7.

Figuras 9.ª y 10.ª — Reuniendo en una misma línea los elementos de las figuras 2.ª y 7.ª, es decir, pasando la trama por encima de un hilo, por debajo de dos, por encima de uno y por debajo de otro, volviendo luego a pasarla por encima de otro, etc., y haciendo que la segunda trama empiece pasando por debajo de dos hilos, etc., se obtiene la figura 9.ª, cuyo contraste en color es la 10.ª

Por procedimientos análogos, y alternando de diferentes maneras, la separación de los cuadros blancos por negros sencillos y dobles, se pueden obtener muchas y muy variadas combinaciones, que no hay necesidad de determinar aquí después de lo dicho, debiendo tenerse en cuenta que los dibujos que presentamos más han de tomarse por ejemplos que como modelos. La profesora presentará otros nuevos, a cuyo fin no olvidará que para aumentar el número de las combinaciones tiene el recurso de hacer las inversas de las ya conocidas: la figura 13.ª, por ejemplo, es la inversa de la 12.ª, como la 14.ª y 15.ª son dos opuestas, dos contrastes.

Cuando los niños hayan dado muestras de destreza en la mano y de buen gusto se les dejará ejercitarse en idear y realizar libremente combinaciones, permitiéndoseles que conserven para sí aquellas que les salgan bien. También se procurará, cuando hayan llegado a la altura a que aquí nos



SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*

referimos, que hagan trabajos de cierta importancia, en cada uno de los cuales entren todos los colores que sea posible, con lo que se da motivo para que los niños den muestras prácticas de su buen gusto, de la manera como entienden la armonía, la simetría, etc. Téngase presente que el tejido tiende a despertar en el niño la inteligencia viva y clara de los números y los colores.

IV

Así como el entrelazado, tiene el tejido especial aplicación para las niñas, puesto que las prepara para el dibujo propio del bordado, sobre todo del de cañamazo, y por ende para las combinaciones de los colores en ese mismo bordado. A los niños les inicia en una ocupación industrial de la mayor importancia por sus aplicaciones a la vida: la del tejido propiamente dicho. A unas y otros prepara para el trabajo manual, pues que contribuye grandemente a dar flexibilidad y destreza a la mano, a moderar sus bruscos movimientos, a educarla, en una palabra, ejercitando a la vez la paciencia de los educandos, lo cual tiene importancia suma desde el punto de vista de la educación en general, y especialmente para la profesional y artística: a la paciencia del trabajador se debe en muchos casos los buenos resultados en ciertas obras de mano. Las combinaciones de formas, números y colores a que dan lugar los ejercicios de tejido son muy a propósito para formar en los educandos de ambos sexos el gusto, educarles el sentido de la vista, acostumbrarlos a la regularidad y la simetría, y con todo ello a darles hábitos de orden.

Estas breves indicaciones ponen de manifiesto la importancia del tejido, a propósito del cual puede suministrarse a los educandos conocimientos útiles y de aplicación a la vida, por el estilo de algunos de los que indicamos en el párrafo II de este mismo capítulo. Con el título de *El tejido y la araña* presenta M. Jacobs una interesante conversación de ese género, que hemos creído oportuno trasladar aquí, no sólo para que pueda servir como de ejemplo, sino porque, tratándose del tejido, parece casi obligado hablar a los niños de la *araña*. Dice así:

«—¿Me podréis decir, mis pequeñuelos niños, cuál es el animal que sabe tejer como vosotros? — La araña. — Pues si queréis oirme con atención, os contaré un rasgo muy interesante de la vida de una araña. Hace unos días me paseaba por el jardín, pues brindaba a hacerlo lo bueno del tiempo. Detúveme ante un gran albaricoquero para admirar sus hermosos frutos, cuando de pronto vi una enorme araña que salió bruscamente de su refugio, al romper yo una telaraña que medio ocultaba un soberbio albaricoque, y que sin duda era obra suya. Después de examinar los pedazos de su tejido, la araña pensó que debía remendarlo. Entonces salieron de su cuerpo muchos hilos tenues y casi imperceptibles que prendió a una rama del árbol, los torció para formar un hilo más consistente, que estiró y últimamente abandonó a merced del viento, el cual echó un extremo de dicho hilo sobre una hoja del árbol, con lo que la araña tuvo echado su primer puente. Pasando y volviendo a pasar por este nuevo camino, siempre hilando y tejiendo y echando sus hilos en todas direcciones, la araña vió en poco tiempo concluída su obra, la cual era, mis queridos niños, admirable de ver: todos los hilos se hallaban regularmente colocados, y sus distancias estaban admirablemente medidas, sin embargo de que la araña no se había servido del metro. Para probar la solidez de su obra, el ingenioso animal se colocó sobre ella y la recorrió a derecha e izquierda, y, una vez satisfecho de su traba-

jo, se retiró a las hojas cercanas. Al principio creí que la araña volvería a ocupar el reducto que yo le había hecho abandonar destruyendo su primera tela; pero ¡cuál no fué mi extrañeza al verla correr ya a derecha, ya a izquierda, de un extremo a otro de la hoja, coger los bordes, aproximarlos entre sí y unirlos con hilos para formar un techo! La araña se había construído una nueva habitación en la que, al abrigo de la lluvia y del sol, pudiera descansar y acechar a su presa. Apenas se colocó en su nueva emboscada, cuando una pequeña mosca, atraída por el olor del maduro fruto, vino a caer en la red. ¡Desgraciada! Quedó presa, la araña se lanzó sobre ella y pronto la dejó sin vida. Estuve a punto de destruir la araña y la tela, pero me detuve pensando que la necesidad de vivir era la que impulsaba a la araña a cometer semejante acto de barbaridad. Habiendo sentido luego zumbar cerca de mis oídos una avispa, me retiré; más fuerte este insecto, cayó de pronto sobre la araña y la arrebató con su presa de en medio de la red.»

Con motivo de esta conversación puede darse a los niños algunas lecciones de Historia Natural, acerca de los insectos, por ejemplo.

CAPÍTULO V

EL RECORTADO

I. Explicación de este trabajo y del material que requiere, así como de su objeto.—II. Punto de partida y fundamento de los trabajos de recortado: cómo debe plegarse el papel para realizarlos y reglas generales que deben tenerse presentes.—III. Series o clases de ejercicios en que se dividen los del recortado, haciendo algunas indicaciones por lo que se refiere a la enseñanza de la Geometría.—IV. Breves direcciones respecto de la primera serie de ejercicios.—V. Segunda serie de ejercicios: ejemplos de recortados.—VI. Explicación acerca de algunos recortados de la tercera serie, indicando la marcha que debe seguirse en el desarrollo de los respectivos ejercicios.—VII. Combinaciones libremente ejecutadas por los alumnos.—VIII. Recompensas a los trabajos merecedores de alguna distinción: advertencia general.

I

El *recortado*, por el que los niños muestran también bastante afición, es en realidad una especie de dibujo geométrico, y como los demás trabajos, prepara para el Dibujo propiamente dicho. Consiste en hacer recortes en cuadrados de papel plegados en forma de triángulos, de modo que, procediendo siempre con un sentido geométrico, resulten combinaciones por el estilo de las que se emplean en el dibujo de ornamentación e indicamos en las láminas 18.ª y 19.ª

Al proseguirse mediante este nuevo trabajo la educación artística del niño, y en general la de la inteligencia—en cuanto que las combinaciones que requiere exigen cierta perspicacia y atención, a la vez que desenvuelven el sentido geométrico—, se proporciona al alumno un nuevo medio de adiestrar la mano y hacerlo hábil para el trabajo, no sólo porque la delicadeza de las obras en que se ocupa no puede menos de darle este resultado, sino porque el nuevo trabajo requiere ya necesariamente el manejo de un instrumento, lo cual completa la educación de esa importante parte de nuestro organismo físico. Esto es de la mayor importancia, sobre todo si se tiene en cuenta lo que acerca de la educación de la mano dijimos en el capítulo I, párrafo IV, de esta Sección. No basta con saber hacer uso de la mano, sino que es necesario saber también manejar los instrumentos propios del trabajo, para cuyo fin es preciso prepararla: a esto tiende muy particularmente la ocupación del recortado, en la que los niños encuentran tanto atractivo como en la del tejido, y en la que las aplicaciones de una utilidad verdadera no son menos numerosas, según más adelante veremos.

Cuadros de papel de diversos tamaños y de colores variados y vivos constituyen el material con que se realizan los trabajos a que nos referimos: el papel que se emplee para estos cuadros debe ser delgado, a fin de que se puedan realizar con facilidad los recortes. A esto hay que añadir

unas tijeras de hojas algo anchas y redondas por sus extremidades, en vez de puntiagudas; este instrumento no debe distribuirse a los alumnos hasta el momento mismo de empezar el trabajo, a fin de evitar que jugando con él puedan hacerse algún daño: se distribuirá por el procedimiento ordinario, y mientras los niños lo tengan en su poder, deberá la profesora ejercer mucha vigilancia para prevenir cualquier contratiempo a que pudieran dar ocasión unas manos inhábiles o imprudentes.

II

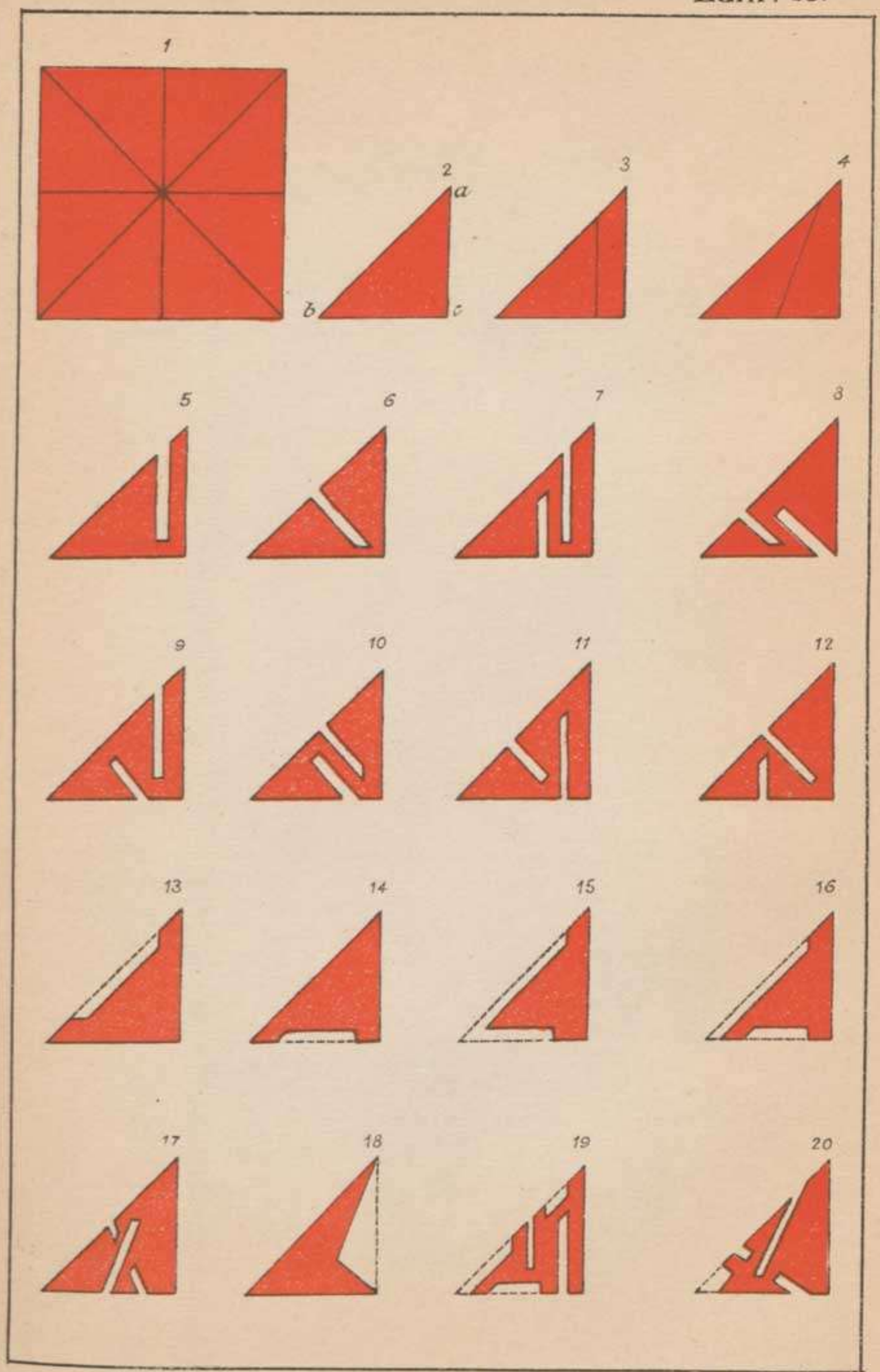
El punto de partida de todos los trabajos que los niños realizan mediante el recortado es el cuadrado de papel, y el fundamento es la operación del plegado. Plegando cuadros de papel y plegándolos a la manera que lo hicieran en los comienzos del plegado, es como los niños se preparan para la operación del recortado, que en tal sentido no puede menos que tener un carácter geométrico muy señalado, carácter que determina al propio tiempo la marcha que debe seguirse en el desarrollo de los ejercicios concernientes al trabajo manual de que tratamos.

Siendo el plegado preparación y como fundamento del recortado, tiene que preceder necesariamente a este trabajo, al cual anteponemos también el del tejido por la razón de su menor dificultad, y por requerir un instrumento más fácil de manejar y menos peligroso que el que se necesita para el recortado.

Debe empezarse éste por enterar a los niños de la manera como hay que plegar el papel, que es como sigue:

— Plegad vuestro cuadrado siguiendo una línea que vaya de un ángulo o rincón al otro que tiene enfrente o está opuesto: ¿qué figuras resultan ahora? — ¿Cómo se llaman las líneas que los han formado? — ¿Y cómo son esos dos triángulos iguales? — Es verdad, rectángulos. — Dobladlo ahora de modo que estos dos triángulos queden divididos en otros dos cada uno, también rectángulos e iguales. — Haced lo mismo con la nueva figura. — Desdoblad ahora el cuadrado: ¿qué veis en él? — Observadlo bien: hay ocho triángulos, y si no, contad conmigo. (La profesora hará que los alumnos cuenten los triángulos que resultan en un cuadrado de doblarlo tres veces en el sentido que queda dicho y que indicamos para mayor claridad en la figura 1.ª de la lámina 18.ª) — ¿Son iguales estos ocho triángulos? — ¿Y de qué clase son? — Pues el cuadrado plegado del modo que hemos hecho ahora, es decir, de manera que desdoblado formen las rayas de sus pliegues los ocho triángulos rectángulos que acabáis de contar, es el punto de partida de los trabajos que vais a hacer recortando papeles; con esos cuadrados plegados de dicha manera han hecho otros niños como vosotros estas cosas tan bonitas y tan bien ejecutadas y que yo espero haréis vosotros tan bien como ellos. (La profesora mostrará aquí a los alumnos algunas obras de recortado, con el fin de excitar en ellos el interés por dicho trabajo y de que sepan de lo que se trata.)

La profesora tendrá en cuenta que es menester que los pliegues o dobleces se hagan con mucho cuidado, para que tengan toda la precisión posible, pues de otro modo la simetría de la figura resultaría desagradablemente alterada. Tendrá en cuenta asimismo, y dirá de ello a los alumnos lo que crea conveniente, las siguientes reglas, que son como la base del recortado:



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal, 11 Madrid.*

1.ª En el triángulo que resulta después de doblar el cuadrado las veces y en la forma que se ha dicho (fig. 2.ª de la lám. 18.ª), el lado mayor (hipotenusa) está formado por pliegues que son los que constituyen las diagonales del cuadrado.

2.ª Uno de los lados pequeños (catetos) del triángulo, el que ponemos a la derecha, *a c*, está formado por los bordes que no están plegados, y son los lados del cuadrado.

3.ª El otro lado pequeño *b c* (cateto) está formado, como el grande, por pliegues que son los que forman las líneas que cruzan el cuadrado y lo dividen en cuatro más pequeños e iguales.

4.ª El vértice del ángulo formado por el lado grande y el pequeño *b c* que corresponde a los lados plegados, es el centro del cuadrado.

5.ª Todo corte que se dé en el lado grande del triángulo resultará dado en las diagonales del cuadrado.

6.ª Los que se den en el lado pequeño *a c* del triángulo resultarán dados en los lados del cuadrado.

7.ª Los que se den en el otro lado pequeño resultarán dados en las líneas que dividen el cuadrado en cuatro más pequeños.

8.ª El corte que se da en el lado grande o en el pequeño *b c*, es decir, en los bordes plegados, se repite simétricamente de una manera continua cuando se desdobla el cuadrado.

9.ª Los cortes dados así se reproducen simétricamente cuatro veces en el cuadrado, como puede verse cuando se desdobla, etc.

(Cuando la profesora dé estas nociones en todo o en parte a los alumnos, lo ejecutará haciendo que a la explicación siga la demostración, de modo que los niños lo aprendan por la vista y el oído a la vez.)

III

Cuando los niños estén penetrados de lo dicho en el párrafo que precede, puede empezar el primer ejercicio de recortado. Pero antes de indicarlo, creemos conveniente advertir que estos ejercicios los consideramos divididos en cuatro clases o series, con el fin de proceder de una manera lógica y evitar algunos inconvenientes que pudieran resultar al principio, del empleo prematuro de las tijeras.

La primera serie debe consistir en hacer que los niños hagan los recortes sin usar dicho instrumento, es decir, valiéndose sólo de los dedos. En la segunda serie se les permitirá ya el empleo de las tijeras, pero los cortes serán enteros, es decir, que dividirán el triángulo en dos partes, según se indica en las figuras 3.ª y 4.ª de la lámina 18.ª En la tercera, en la que también se valdrán del referido instrumento, los cortes se harán de modo que no se divida la figura, sino que se deje entera, como se indica en las siguientes de la misma lámina. Y en la cuarta se dejará que se entreguen los niños por completo, en las combinaciones que realicen, a su propia iniciativa, es decir, que deberán realizar libremente sus concepciones. Conviene tener en cuenta que, como luego se verá en las dos primeras series y muy en particular en la segunda, se dejará a los niños cierta libertad en la realización de los recortados, si bien en ambas deberán sujetarse a determinado procedimiento indicado por la profesora, lo cual no tiene lugar tratándose de la tercera.

Otra cosa debemos advertir aquí a la profesora, es a saber, que puede aprovechar los recortados que los niños hagan para darles algunas nociones respecto de la enseñanza de la Geometría, nociones que tendrán por

objeto, bien afirmar, o ya ampliar las adquiridas anteriormente. En esto es necesario que la profesora tenga en cuenta lo que ya haya enseñado a sus alumnos, y la extensión que se propone dar a dicha enseñanza.

IV

Respecto de la primera serie de ejercicios, esto es, de los recortados hechos con sólo los dedos, poco tenemos que decir. A propósito de ellos, deberá la profesora hacer que los niños repitan lo que sobre el recortado les haya enseñado en el ejercicio preliminar y nosotros exponemos en el párrafo II de este capítulo, haciendo que los alumnos ejecuten por sí los plegados y cortes que en dicha parte se indican, pero con los dedos nada más.

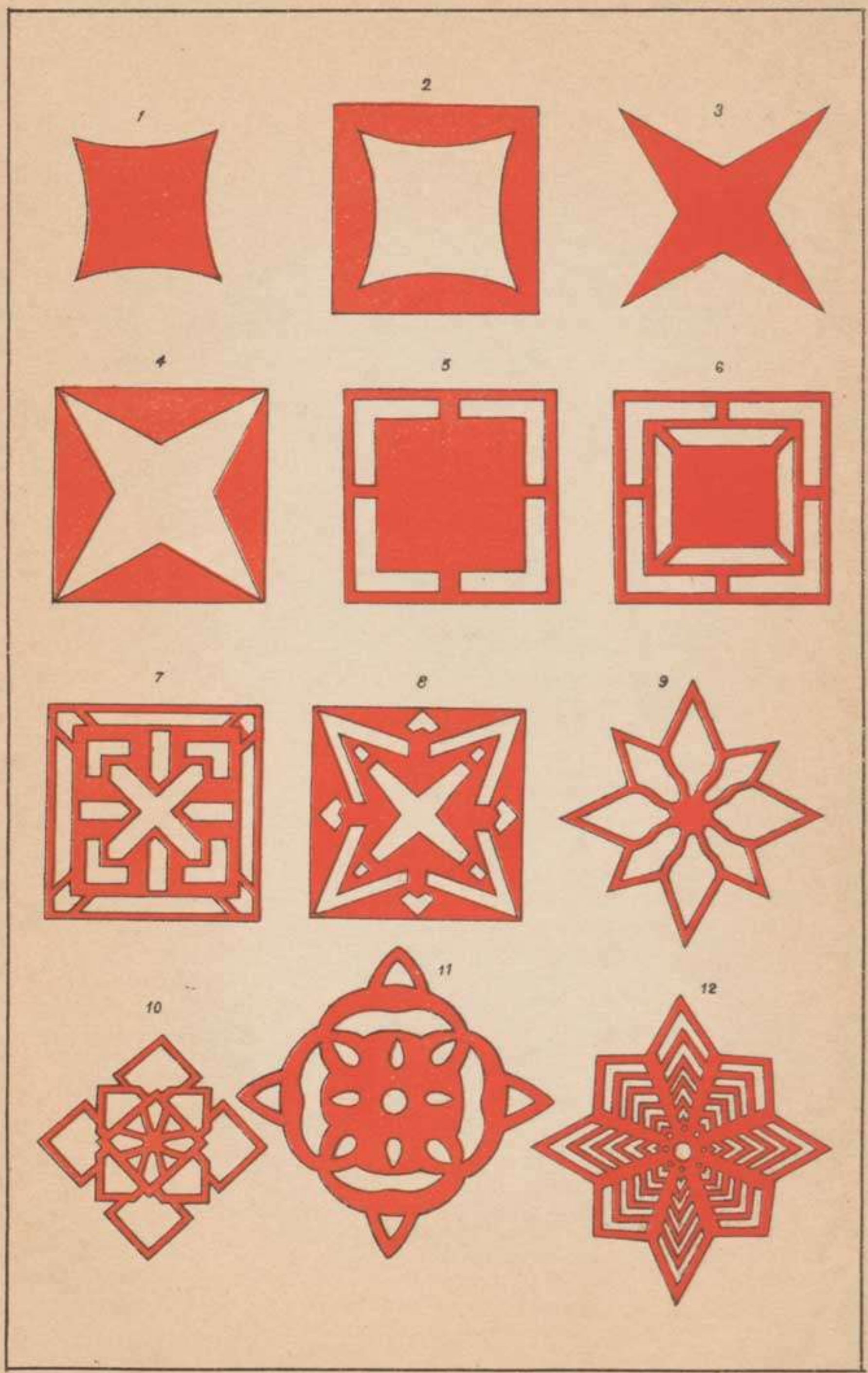
Procurará que los plegados estén bien hechos y bien señalados, y empezará por hacer por sí misma algunos de los últimos para que sirvan a los alumnos como de indicación o pauta. De este modo podrán los niños llegar a producir figuras regulares y con claridad definidas, por más que en sus contornos sean un tanto indecisas. En lo que la profesora debe fijarse especialmente es en que los niños aprendan a distinguir los elementos del triángulo con que realicen sus figuras, esto es, el lado grande (hipotenusa), de los pequeños (catetos), y en éstos, a cuál corresponden los lados no plegados, o sean los del cuadrado, y a cuál los que son plegados, etc.

Aunque la parte principal de estos ejercicios debe realizarse siguiendo los niños las indicaciones de la profesora, quien ejecutará con los dedos algunos recortes para que sirvan de modelo, y guiar siempre que sea necesario los que hagan los alumnos, se dejará a éstos alguna libertad para que realicen sus concepciones, para que puedan seguir el camino que les trace en determinados momentos su inspiración. El papel que se emplee en estos ejercicios será blanco, y aun escrito, por razón de economía; sin embargo, cuando un niño realice una bonita combinación, se le permitirá que la reproduzca, a título de recompensa, en papel de color, con lo cual se conseguirá, entre otras cosas, que se fije bien en los procedimientos que en un principio emplea, para después, si llega el caso de reproducir la figura, pueda darse cuenta de ellos, a fin de obtener los mismos resultados a que debe la distinción que se le otorga al permitirle copiar la figura que por segunda vez va a ejecutar.

V

Cuando los niños se hayan ejercitado en el recortado con los dedos se pasará a la segunda serie, en la que, si bien se emplean ya las tijeras, esto ofrece pocos inconvenientes a causa de la sencillez de los cortes, los cuales se darán ahora enteros, es decir, dividiendo la figura en dos partes. De todos modos, los niños más pequeños, de dos a cuatro años, no deberán practicar esta clase de ejercicios.

Consisten éstos en hacer que los niños den cortes perpendiculares u oblicuos a los lados pequeños o al lado grande del triángulo, de cuyo modo forman a la vez dos figuras, de la que una es la inversa de la otra, puesto que separan el triángulo en dos partes: una que representa en su conjunto



SUCESORES DE HERNANDO. Arenal 11 Madrid.

la misma forma que la otra presenta en su centro, o sea en la parte vacía. Los dos siguientes ejemplos aclararán más esto que decimos:

Corte perpendicular al lado pequeño que corresponde a los plegados, y por lo tanto paralelo al otro lado, o sea a los lados del cuadrado (fig. 3.ª de la lámina 18.ª). Resulta: 1.º, un cuadrado central; y 2.º, otro mayor del tamaño del cuadrado entero, teniendo en el centro otro vacío del tamaño del primero, y cuyos lados son paralelos a los del cuadro grande: esta segunda figura representa un marco cuyo hueco es la figura 1.ª (Véanse las figuras 1.ª y 2.ª de la lámina 19.ª)

Corte oblicuo al mismo lado (fig. 4.ª de la lám. 18.ª). Las dos figuras que resultan están representadas por una estrella de cuatro radios y por un cuadrado en cuyo centro hay otra estrella igual. (Véanse las figuras 3.ª y 4.ª de la lámina 19.ª)

Dando los cortes en otros sentidos, se obtendrán figuras de otras clases. Los niños se ejercitarán en este género de formas hasta que se acostumbren a manejar las tijeras sin ninguna dificultad y sin riesgo alguno de hacerse daño con ellas. Con los centros que representan las figuras 1.ª y 3.ª de la lámina 19.ª pueden los niños hacer otras figuras más pequeñas, dando en ellos nuevos cortes análogos a los primeros, después de tener dichos centros plegados como lo estaban en un principio.

VI

Adiestrados algo los niños en el manejo de la tijeras, puede pasarse a la serie tercera de los recortados. Aquí el corte no se concluye, a fin de no separar, como antes se hacía, en dos partes el triángulo. Además, los cortes serán dobles y paralelos, cortándose la tira de papel que por virtud de ellas resulte, también paralelamente a la línea exterior del triángulo, ante la cual se detengan los dos primeros cortes. Los cortes así dados pueden tener, como los de la segunda serie, una dirección perpendicular, oblicua o paralela al lado grande o a los pequeños del triángulo que resulta de doblar tres veces el cuadrado de papel, que hemos dicho (párrafo II) que debe servir de punto de partida para los ejercicios del recortado.

Suponiendo que sirva de base el corte indicado en la figura 3.ª de la lámina 18.ª, se darán ahora los tres cortes que se indican en la figura 5.ª de la misma lámina, cuya figura desplegada dará la que señalamos con el número 5 en la lámina 19.ª. Si se duplican estos cortes, como se indica en la figura 7.ª de la referida lámina 18.ª, resultará la que indicamos con el número 6 en la 19.ª

Hasta aquí los cortes que hemos indicado son perpendiculares al lado pequeño, que en el triángulo corresponde a los lados plegados (lado *b c* de la figura 2.ª, lám. 18.ª), y por consiguiente paralelos al lado *a c* de la misma figura, que está formado por los lados del cuadrado. También pueden darse los cortes en sentido oblicuo al primero de dichos lados, según se indica en la figura 8.ª de la lámina 18.ª, y oblicuos y verticales a la vez, como en la figura 9.ª. Las figuras 10.ª y 11.ª, que son las opuestas de estas últimas, dan una idea de las combinaciones a que puede llegarse variando el modo de comenzar los cortes.

Una vez hechas todas las combinaciones que a la profesora se le ocurran con los cortes dados en las direcciones expresadas, se pasará a darlos en

la parte exterior del triángulo, excepto por el lado que corresponde a los del cuadrado, a tenor de las figuras 13.ª, 14.ª, 15.ª y 16.ª de dicha lámina 18.ª, y después se combinarán éstos con los anteriores, como resulta en las figuras 19.ª y 20.ª, en que hay toda clase de combinaciones, y las cuales dan las figuras 7.ª y 8.ª de la lámina 19.ª

Últimamente, cortando los triángulos por el lado *a c* de la figura 2.ª de la lámina 18.ª, que es el formado por los lados del cuadrado, se puede dar a las combinaciones la forma exterior que tienen las figuras 9.ª, 10.ª, 11.ª y 12.ª de la lámina 19.ª. Por ejemplo, haciendo el corte que indicamos en la figura 18.ª de la primera de dichas láminas, se obtendrá la forma que afectan exteriormente las figuras 9.ª y 12.ª de la lámina 19.ª

En todas las combinaciones que dejamos indicadas, lo primero que incumbe a la profesora es mostrar a los niños la dirección de uno de los cortes, siguiendo la marcha que más arriba hemos trazado, es decir, haciendo lo den primero en sentido vertical al lado *b c* de la figura 2.ª (lám. 18.ª), después oblicuamente a dicho lado, luego paralelos al mismo, y últimamente alternando en la manera de empezarlos, esto es, que partan, ora del expresado lado, ora del mayor o hipotenusa. Cuando se hayan agotado estos recursos, que pueden ser base de muchos dibujos, se les dejará que combinen entre sí, con entera libertad, los cortes indicados.

VII

La cuarta serie de los ejercicios del trabajo de que tratamos corresponde a los recortados que realizan los niños entregados a su propia iniciativa, y mediante los cuales dan una idea más completa de la destreza de sus manos, así como del grado de desenvolvimiento que alcanza en ellos la cultura artística, el sentimiento de lo bello.

Aunque en las series anteriores ha usado ya el niño de esta iniciativa, no ha sido por completo, pues además de que no han debido faltarle las indicaciones de la profesora, siempre ha tenido que proceder metódicamente, siguiendo un orden que, por mucha libertad que le dejase, todavía le sujetaba algo y le imponía un como patrón o molde general, lo cual no ha de acontecerle respecto de las concepciones que en adelante realice. Sin duda que esa misma marcha se le impondrá ahora insensiblemente, impidiéndole que obre por mero capricho; pero esto no quiere decir más sino que el trabajo empleado hasta llegar aquí da sus naturales frutos, haciendo que el niño no proceda por puro azar, sino que, por el contrario, deje ver cierta intención, en la que no podrá menos de descubrirse la obra de la educación: en medio de toda su libertad de acción, mostrará el alumno un como refrenamiento que le obligará a ejecutar su trabajo con arreglo a determinadas condiciones, lo que en tal caso querrá decir que se ha identificado con el arte en cuya virtud se produce ese mismo trabajo.

En estas combinaciones libres a que ahora nos referimos, y de las que pueden servir de ejemplo las figuras 9.ª, 10.ª, 11.ª y 12.ª de la lámina 19.ª, debe entrar como elemento importante la curva (ejemplo, la figura 11.ª), que, tal vez sin darse cuenta de ello, ha empleado ya el niño cuando ha tenido alguna libertad para hacerlo. Conviene que se aproveche cuanto se pueda este elemento, pues mediante él podrán los alumnos ensanchar considerablemente el campo de las combinaciones, las cuales no se limitarán

entonces a las formas geométricas, sino que se extenderán a la imitación de objetos naturales; como hojas de plantas, flores, mariposas, etc.

No quiere esto decir que la profesora deje de vigilar a los niños, respecto de los cuales, y aunque se trate de los mayores, no olvidará que tienen en las manos un instrumento con el que pudieran causarse algún daño. Tampoco debe olvidarse de llevarlos a que hagan los opuestos de las combinaciones que realicen y a que reunan los contrastes por medio de intermedios, todo con el fin de guiar y formar en ellos la facultad creadora.

VIII

Como respecto de los demas trabajos hemos aconsejado, se permitirá a los niños que conserven aquellos recortados que por algún estilo merezcan esta distinción. Ya hemos dicho (párrafo IV de este mismo capítulo) que las combinaciones que los niños hagan en papel blanco o escrito al tratarse de la primera serie, las reproducirán por vía de recompensa, cuando de ellas sean merecedoras, en papel de color. En las demás series se hará lo propio, y cuando los trabajos resulten hechos de primera intención en papeles de colores, se permitirá a los niños que los peguen en otro papel más grueso, en cartulina o cartón blanco o de color diferente al de la figura, y los conserven para hacer de ellos el uso que tengan por conveniente, a tenor de lo que dijimos en el capítulo I de esta Sección.

En algunos *Jardines* se emplea otro procedimiento para recompensar los trabajos que lo merezcan. El niño coloca su recortado en medio de una hoja doblada de papel diáfano, de modo que pueda calcarlo y dibujarlo por dos lados. Acabados los dibujos, los ilumina con cuidado, pero de manera que el dibujo de uno represente el espacio que ofrece el recortado mismo, y el otro los claros o vacíos que resulten de los recortes hechos. Esta parte la sombrea con la pluma, y la otra la ilumina con un pincel, dejándose al niño en libertad de elegir los colores, lo cual sirve también para que dé una muestra de sus adelantos y de su buen gusto. Estos trabajos pueden variarse mucho, como es fácil de comprender, y hasta se les puede adornar con hilos o filetes dorados.

Reproducimos aquí cuanto en los capítulos precedentes hemos dicho relativamente a las formas en que han de ejercitarse los niños con ocasión de estos trabajos, sentido de las conversaciones o lecciones que a propósito de ellos se tengan, intervención de las lecciones de cosas, etc.

CAPÍTULO VI

EL PICADO

I. Idea general de esta ocupación, del material que requiere y de los fines a que tiende: sus inconvenientes y manera de prevenirlos. — II. Exposición de los diversos procedimientos que se emplean en el picado.—III. Advertencias relativas a la manera de practicar esta clase de trabajos.— IV. Indicaciones acerca de la marcha que debe seguirse en los ejercicios de las tres primeras series.—V. Idem respecto del picado iluminado y del bordado en colores.—VI. Indicaciones sumarias respecto de la importancia y las aplicaciones que tienen los ejercicios del picado, particularmente para las niñas: advertencia general.

I

No menos que los anteriores trabajos manuales prepara el del *picado* para el Dibujo, con el cual alterna, como que a veces es por sí mismo un verdadero dibujo: por esto lo colocamos después del recortado.

Así como en esta ocupación, y sobre todo en la del entrelazado, los contornos se han determinado por líneas, en el picado se determinan por puntos. Consiste, en general, este nuevo trabajo en producir con el auxilio de una aguja con un pequeño mango de madera, o con el de un alfiler de cabeza gorda, puntos picados en una o en varias hojas de papel, mediante los cuales se reproducen en estas hojas formas dibujadas o recortadas de antemano, o improvisadas en el acto: a veces se convierte el picado en verdadero dibujo que se ilumina, y en bordado, mediante procedimientos de que luego hablaremos.

Hojas de papel blanco y otras cuadriculadas, algunos dibujos-modelos y el alfiler o la aguja de mango de que hemos hablado, aguja que se convierte para ciertos usos en aguja de coser, son los materiales que requieren los trabajos de picado (1). En algunos *Jardines* se hace uso también de una especie de almohadilla formada de dobleces, de un papel especial, semejante al de estraza, cubierto con otro de color azul subido: en esta almohadilla se coloca el papel destinado a recibir las picaduras.

Los fines que se consiguen mediante el picado ponen de manifiesto cuán infundada es la objeción que se hace a este trabajo manual, que es uno de los que más reproches han merecido de los detractores de los *Jardines de la Infancia*, no obstante de que semejante ocupación se halla justificada por las inclinaciones mismas de los niños, los cuales muestran por el

(1) Mejor que las agujas indicadas conviene dar a los niños una especie de punzón, a fin de que no se hagan daño unos a otros, a cuyo efecto debiera ser de hueso, pues los de hierro o acero ofrecen el mismo inconveniente que las agujas.

picado, como por el recortado, una tendencia muy pronunciada desde pequeños.

De inútil y perjudicial se ha calificado el picado, y como dice Goldammer, no es lo uno ni lo otro. Su fin, añade el mismo autor, no es la mera representación de lo bello, producto y resultado, no sólo de la actividad propia del niño, sino además de su invención personal. Y toda ocupación cuyo fin sea éste, no merece el epíteto de inútil ni de superflua, mereciéndolo tanto menos la del picado, cuanto que no sólo ayuda a alcanzar el fin perseguido por el empleo de medios excesivamente sencillos, y en los que se tiene en cuenta la debilidad de los facultades de la infancia, sino que también produce otros resultados que no pueden desdeñar los que estiman los beneficios de la educación. Mediante el picado adquiere el niño la precisión y la exactitud del golpe de vista, al mismo tiempo que aprende a estimar la dirección de las líneas y las distancias y se acostumbra a realizar su trabajo con limpieza. Los productos de su actividad le procuran placer y le permiten proporcionárselo a otras personas. En fin, a la vez que se consigue todo esto y que se multiplican las percepciones, el picado sirve para formar y asegurar el pulso, lo cual no deja de tener importancia por lo que atañe a la educación de la mano, que ejercita considerablemente, al mismo tiempo que la vista.

No se entienda por esto que el picado deja de ofrecer algún inconveniente, pues el temor de que durante él puedan hacerse daño los niños, o causarlo a sus compañeros, no es infundado, como tampoco lo es el de creer que, ejercitándose mucho en esta ocupación, cansen demasiado la vista. Mas todo ello puede evitarse mediante la escrupulosa observancia de los consejos que da el citado Goldammer, y que son hijos de la experiencia. Ellos confirman la necesidad de que, como en el capítulo primero hemos dicho, el picado no comience en los *Jardines de la Infancia* pronto, y sólo se ejerciten en él los niños mayores. He aquí los consejos a que nos referimos:

«Los ejercicios de picado no deben comenzarse muy pronto. Si el *Jardín de la Infancia* se halla dividido en dos secciones, no figurará esa ocupación más que en el plan de estudios de la sección superior. Además, no deben consagrarse a él los niños mucho tiempo seguido, bastando con una hora por semana, dividida en dos ejercicios. Para las obras que exijan mayor duración, se repartirá el trabajo de una manera inteligente entre un gran número de días. En fin, es preciso procurar ante todo que los niños no reciban la luz por detrás de la mano, sino oblicuamente por el lado izquierdo.»

II

De lo que más arriba decimos se colige que en los trabajos de picado se usan varios procedimientos, los cuales pueden reducirse a estos seis:

Consiste el primero en colocar debajo de un papel o cartón delgado, y por lo general cuadriculado, en el cual está dibujada la figura que se quiere reproducir por el picado, un pedazo de papel plegado en el que se reproduce el dibujo que contiene el cartón, mediante picaduras hechas en éste, lo cual viene a ser una especie de *calco* por medio de picaduras.

El segundo procedimiento consiste en colocar un dibujo recortado en papel grueso o cartulina de color entre dos hojas de papel delgado y diáfa-

no, en las cuales reproducen los niños el recortado mediante las picaduras hechas con la aguja y siguiendo fielmente los contornos del dibujo recortado.

Otro procedimiento consiste en improvisar desde luego en papel cuadriculado el dibujo de picado, sin indicación alguna.

En unir por medio de lápiz o de tintas de colores las picaduras hechas en el papel blanco, ya sea siguiendo los contornos de un dibujo, o bien los de un recortado, consiste el cuarto procedimiento, que en realidad no es otra cosa que dibujar iluminando al propio tiempo, por lo que se denomina *picado iluminado*.

El quinto procedimiento consiste en unir dichos puntos o picaduras, pasando por ellos una aguja de coser enhebrada con un hilo de lana o de seda de color, a cuya operación se llama *bordar*.

Consiste el sexto de los procedimientos indicados en lo que se llama el *picado en relieve*, el cual no es otra cosa que picar una figura por una cara de papel y luego hacer lo propio por la otra cara de éste, haciendo una picadura entre cada dos de las primitivas y procurando que todas estén muy juntas.

III

Antes de tratar de los ejercicios que se practican con ocasión de cada una de las seis series indicadas, conviene hacer algunas advertencias acerca de la manera como se ha de ejecutar el picado en general, advertencias que la profesora necesita tener presentes a fin de conseguir que los niños ajusten a ellas todo su procedimiento.

En primer lugar ha de hacerse que las picaduras atraviesen verticalmente el cartón y se coloquen bien alineadas próximas unas de otras a distancias iguales. La precisión exige que cuando una línea del dibujo deba señalarse por tres picaduras, se hagan primero las dos de los extremos y luego la del centro; si la línea requiere cinco picaduras, se harán primero las de los extremos y la del centro, como queda dicho, y luego una en medio de las dos distancias que resulten. En fin, las picaduras han de ser todas iguales, para lo cual debe penetrar siempre la aguja a la misma profundidad : a este fin está indicado el uso de la almohadilla.

Se emplearán tres o cinco picaduras en cada línea, según que ésta sea menor o mayor, pero se procurará, siempre que se trate del picado propiamente dicho, que estén muy próximas, de modo que figuren líneas de puntos seguidas; cuando se trate del dibujo iluminado y del bordado, en que el picado no es más que una operación preliminar, los puntos hechos por las picaduras estarán más separados.

En todo esto debe poner la profesora especial cuidado, pues no ha de olvidar que haciendo lo que dejamos dicho se acostumbrarán los niños a la precisión que exige el dibujo, a la simetría, a hacer que el pulso sea seguro y a precisar el golpe de vista.

IV

Concretándonos a las tres primeras series de picados, he aquí indicada la marcha que conviene seguir en los ejercicios :

En los primeros se hará que los niños piquen, por el primer procedi-

miento, dibujos en que sólo entren líneas rectas en dirección vertical y horizontal, que más adelante combinarán entre sí. En los ejercicios siguientes los dibujos estarán compuestos por líneas oblicuas solamente, que luego entrarán en otros combinadas con las verticales y horizontales, de modo que formen triángulos, cuadrados, rectángulos y rombos.

Puede seguirse en estos ejercicios la marcha que se indica para el dibujo propiamente dicho, pero de modo que las figuras semejen marcos o guarniciones de grecas.

Una marcha análoga se seguirá respecto de la segunda serie, en la cual caben mayores combinaciones de líneas y pueden entrar curvas, siempre siguiendo el orden de lo más fácil a lo más difícil.

Por último, en la tercera serie cabe que los niños realicen con entera libertad formas de otras clases, no meramente geométricas, como las que requieren las otras dos series. Aquí ejecutarán dibujos que representen hojas de plantas, flores, frutas, aves, peces, estrellas, rosetones, sillas y otros objetos, de los cuales pueden representar también algunos mediante el primer procedimiento, esto es, valiéndose de dibujos ya realizados, que calcarán de la manera indicada por el procedimiento que hemos dicho. Pero es conveniente que los niños inventen desde luego estos dibujos, sirviéndoles sólo de guía la cuadrícula del papel que al efecto se les entregará, según ya se ha dicho; de este modo se desenvolverá más en los niños la facultad creadora (1).

V

Para el *picado iluminado* se seguirá este procedimiento: los dibujos que los niños ejecuten libremente en el papel cuadriculado se pasarán a otro papel blanco o cartulina por medio de las picaduras, a tenor de lo dicho al tratar del primer procedimiento, pero cuidando de que dichas picaduras estén algo más separadas, a cuyo fin sólo se darán en los extremos de las líneas respectivas y en los puntos de intersección. Con lápiz negro o de color o con tinta de la misma clase se unen los puntos representados por las picaduras, de modo que resulten delineados en negro o en colores los contornos de las figuras que se hayan calcado, las cuales conviene que sean de las clases que indicamos al final del párrafo precedente. Como en realidad éste no es más que un procedimiento de Dibujo, nos referimos a lo que decimos en el párrafo VIII del capítulo que sigue.

El *bordado* consiste en pasar por las picaduras dadas como para el dibujo iluminado de que acabamos de tratar, y con el auxilio de una aguja de coser, una hebra de lana o de seda de color, con la cual se marcan los contornos de las figuras, dejando al niño en libertad de escoger los colores de los hilos que emplee para que aprenda a combinarlos y a dar a cada figura los que le correspondan, según su naturaleza, con lo que se le obligará a examinarlos bien, a observar los objetos y, por lo tanto, a ejercitar su atención.

En la realización de estos dibujos se sigue la marcha ordinaria del pica-

(1) No presentamos modelos de las formas a que nos referimos en este párrafo, porque con consultar las láminas relativas al Dibujo, y las 10.ª y 11.ª, que hacen referencia a las formas realizadas con palitos, así como la 19.ª, que trata de las figuras hechas mediante los recortados, creemos que es suficiente.

do, y puede llegarse hasta que los niños los ejecuten de primera intención con la aguja enhebrada. Mas como para esto será casi siempre necesario valerse del papel cuadriculado, creemos más conveniente para la mayor limpieza del dibujo que los hagan primero en esta clase de papel por medio de picaduras solamente, que los traspasen luego a un cuadro de cartulina blanca, y, hecho esto, practiquen la operación del bordado de la manera que queda indicada. Este procedimiento ofrece la ventaja de poder utilizarlo como recompensa a los dibujos que los niños hagan con alguna perfección y siguiendo la inspiración propia en el papel cuadriculado, que es un guía necesario para niños de corta edad cuando no se les presentan modelos que seguir y se les abandona, como en el caso de que se trata, a la improvisación.

VI

Aparte de otras aplicaciones, los trabajos del picado en sus diferentes clases constituyen una preparación especial para las niñas, que se adiestran mediante él en el manejo de la aguja y en la combinación de los colores, con lo que comienzan el aprendizaje de la *costura* y el *bordado*, que tienen un estrecho parentesco con el picado, pues mutuamente se completan, y que desempeñan un papel tan principal en las labores propias de la mujer; respecto de los niños, puede considerarse como una especie de iniciación en el *grabado*. Esto basta por sí solo para que se conceda una importancia positiva a los trabajos manuales de que trata el presente capítulo.

Debe, por otra parte, tenerse en cuenta que, como en el capítulo VIII tendremos ocasión de observar, es también aplicable al picado lo que decimos a propósito del tejido con relación a la industria en general y al trabajo de las mujeres particularmente, por lo que nunca será bastante alabada la intención con que Frœbel dispuso las ocupaciones manuales en que se ejercitan los alumnos de los *Jardines de la Infancia*.

Conviene advertir que los ejercicios relativos al picado se prestan, como los demás trabajos manuales, a la enseñanza de diversas materias mediante las conversaciones amenas e instructivas de que repetidas veces hemos hecho mérito. Lecciones acerca de los colores y las formas, sobre Matemáticas y otros asuntos pueden darse en la expresada forma de conversaciones, con ocasión de los ejercicios a que se refiere este capítulo. La profesora aprovechará los momentos que le parezcan oportunos para este intento, y dará a dichas conversaciones la extensión y el carácter más o menos instructivo que aconsejen el estado de conocimientos de sus alumnos y los límites que se haya trazado respecto de la materia sobre que quiera que versen las susodichas conversaciones, que en la generalidad de los casos pueden ser verdaderas *lecciones de cosas*.

CAPÍTULO VII

EL DIBUJO

I. Consideraciones previas. — II. Caracteres generales del Dibujo según el método de Frœbel. — III. Explicación del material que requiere. — IV. Base fundamental y punto de partida de todos sus procedimientos. — V. Marcha general que debe seguirse en la enseñanza del Dibujo, indicando las series en que pueden distribuirse los ejercicios. — VI. Ejemplos prácticos acerca de la manera como han de desarrollarse algunos de éstos. VII. En dónde debe empezarse el Dibujo y cuándo y con qué objeto ha de practicarse en el papel. — VIII. El dibujo iluminado: importancia pedagógica de los colores y exposición de los diversos procedimientos que se siguen para esta variante del Dibujo.

I

En el método de educación puesto en práctica en los *Jardines de la Infancia* ocupa lugar muy importante el *Dibujo*, para el que se ofrece en los juegos manuales, como en los trabajos de que tratan los cinco capítulos precedentes, una larga y adecuada preparación, y por el que el niño siente, desde que puede jugar y manejar algo, una inclinación irresistible.

Colócase el Dibujo entre los trabajos manuales, no sólo porque mediante él puede atenderse a los mismos fines educadores a que principalmente se encaminan las demás ocupaciones de esta clase, sino también porque, como éstas, ofrece la ventaja de que el niño puede contemplar el fruto de sus esfuerzos y disponer de él de la manera que le aconsejen sus inclinaciones y el desarrollo de sus sentimientos. Viene, por otra parte, a ser una especie de complemento de la educación artística y de la preparación industrial y profesional que recibe el alumno de los *Jardines*, y se coloca el último porque le sirven de preparación los demás trabajos, y aun los juegos manuales, y porque representa el límite de esa marcha progresiva y gradual que, como hemos visto, siguen los educandos en el método que nos ocupa para llegar a lo abstracto partiendo de lo concreto. La línea dibujada es, en efecto, la que más se acerca a la abstracción de la forma, porque es la que más directamente conduce a la noción de la línea matemática.

Tómase en los *Jardines* el Dibujo como un medio poderoso, no sólo de cultura intelectual en el sentido de disciplinar la inteligencia, sino también de cultura industrial, y sobre todo artística, en cuyo concepto le da Frœbel gran importancia, y debe la profesora poner mucho cuidado, no perdiendo de vista que se trata de desenvolver y cultivar la imaginación de pequeñuelos discípulos, lo cual es muy delicado, porque si bien es cierto que se aspira con ello a imprimir dirección conveniente a una de las más bellas facultades de la inteligencia, también lo es que esta facultad, a la vez que no en vano se la llama *la loca de la casa*, es de las que más peligros ofre-

cen en su desarrollo, el cual puede ser germen fecundo de males si no se contiene dentro de límites discretos.

Teniendo esto en cuenta, Frœbel se ha limitado, en la marcha que aconseja para el Dibujo, a principios sencillos, claros y precisos, de modo que sean susceptibles de inculcarse sin esfuerzo en las tiernas inteligencias de los niños a quienes se dedica, a lo cual se debe el éxito verdaderamente extraordinario que alcanzan, dibujando en los *Jardines*, escolares cuya edad no excede de siete años (1).

II

En cuanto a las formas que realiza, el dibujo que nos ocupa procede directamente del *dibujo geométrico*, que es su base indispensable: de él se parte para la realización de toda clase de dibujos. No requiere instrumentos de precisión, ni aun la regla, pues es condición suya que le caracteriza el que no se emplee en él más instrumento que la mano, que es el esencial y primero de todo trabajo: en tal sentido, es lo que se denomina *dibujo a pulso*. No por esto carece en absoluto el niño de guía para dar a las formas la posición y la simetría que requieran, pues la falta de instrumentos se suple mediante los puntos y las líneas que, a manera de señales directoras, ofrece el cuadriculado del papel o de la pizarra en que los niños deben dibujar. Otro guía seguro ofrece Frœbel en este dibujo a los niños, como muy oportunamente indica M. Jacobs: la ley de los contrastes y de los intermedios, la ley de la armonía, ley que, como repetidas veces hemos tenido ocasión de observar, se manifiesta constantemente en el método de educación que nos ocupa.

En el dibujo de que ahora tratamos sirve esta ley al niño, que en cierto modo suple con ella la falta de modelos, como de guía de su inteligencia, así como el cuadriculado le sirve para guiarle la mano.

---

(1) Aunque no sea más que considerado como una materia de instrucción, tiene hoy el Dibujo grandísima importancia en la educación primaria, por sus múltiples aplicaciones a la vida. Aparte de lo que contribuye al desenvolvimiento artístico y, en general, intelectual, a la educación de la mano y de la vista y a dar hábitos de orden y exactitud, es base de todas las industrias y de los oficios que constituyen una porción respetable de la riqueza pública, y a que están destinados a dedicarse en su mayoría los niños que asisten a las escuelas, siendo también como el medio por que se revelan las aptitudes para algunas de las bellas artes. Si necesitan del Dibujo el escultor, el pintor, el arquitecto y el agrimensor, por ejemplo, también lo requieren el albañil, el carpintero, el ebanista, el herrero, el cerrajero, el joyero, el tapicero, el jardinero y otros industriales y artesanos, así como la modista, la bordadora, la encajera, etc.; no se olvide — y esto tiene extremada importancia — que el Dibujo constituye la base de muchas industrias propias por todos conceptos de la mujer. Por todo esto se dice que el Dibujo *es útil a todo el mundo e indispensable para casi todo el mundo*. No es extraño, si el Dibujo tiene tantas y tan importantes aplicaciones, que a partir principalmente de la Exposición Universal de Londres de 1851, los países más cultos le concedan lugar preferente en el programa de la primera enseñanza, y parezca que en todas partes se camina a realizar los deseos del conde Delaborde, que dice «que todo hombre debe aprender el Dibujo al mismo tiempo que la escritura, y debe aprenderlo sin mucho más trabajo que la escritura, que en sí misma es una especie de dibujo.....». En todas las escuelas primarias, cualquiera que sea el grado a que correspondan, debe figurar el Dibujo; así lo han comprendido muchas naciones, por lo que han empezado a hacerlo obligatorio en el programa de las escuelas elementales, y dicho se está que los resultados que en éstas se obtengan serán mayores si los niños que concurran a ellas han pasado por las escuelas de párvulos y en éstas se les ha iniciado en el Dibujo, de la manera que se hace en los *Jardines de la Infancia*.

Los caracteres principales del dibujo a que se contrae el presente capítulo se pueden reducir a éstos: fundarse en el dibujo geométrico y realizarse sin modelo y a pulso, sin dejar por esto de guiar la inteligencia y la mano del niño, ni limitarse a que éste dibuje formas meramente geométricas, puesto que, partiendo de éstas, puede llegar a realizarlas de varias clases.

III

El material que requiere el Dibujo tal como se practica en los *Jardines de niños*, es como sigue:

1.º Una pizarrita para cada niño, cuadriculada por ambas caras, una de las cuales tendrá los cuadros de un centímetro y la otra de medio. Las líneas que forman el cuadriculado son blancas y más generalmente rojas. Estas pizarras se aplican no sólo a los ejercicios del Dibujo, sino también al trazado de los primeros delineamientos de la escritura, por lo que sería conveniente que las distancias entre las líneas horizontales y entre las verticales no fuesen las mismas, sino que en el primer sentido sean de un centímetro y de medio en el segundo; pero lo más general es que sean iguales, que es lo mejor para el dibujo, por lo cual aconsejamos como lo más conveniente que una cara esté cuadriculada de un modo y la restante del otro.

2.º Hojas de papel cuadriculado formando cuadros de 5 a 7 milímetros por lado: este papel debe ser bastante fuerte, y muy iguales las líneas que formen el cuadriculado.

3.º Un encerado o pizarra grande — como de un metro por los lados menores — también cuadriculado, formando cuadros de 5 a 7 centímetros por lado. Las líneas que constituyan este cuadriculado serán lo suficiente gruesas para que se distingan desde lejos, y de color rojo, para que no se confundan con las que se hacen con la tiza. Este encerado, destinado a las demostraciones y explicaciones de la profesora, a cuyo lado deberá estar colocado de un modo que le tengan de frente todos los niños de la clase, se adapta también para la enseñanza de los principios de la escritura.

4.º Lapiceros adecuados para dibujar en las pizarritas y en el papel; tiza para hacer lo propio en la pizarra grande, y una esponja humedecida para borrar lo dibujado (pues no ha de permitirse de ningún modo que los niños adquieran el hábito desaseado de borrar con saliva lo que dibujan en sus pizarritas), completan el material necesario para la enseñanza del Dibujo según se practica en los *Jardines de la Infancia*.

IV

Siendo la base del dibujo que nos ocupa el dibujo geométrico, claro es que las líneas vertical y horizontal serán el punto de partida de todo su procedimiento. En estas dos líneas se funda, en efecto, la marcha de la enseñanza del Dibujo en los *Jardines de niños*, que tan grande resultado ha dado dondequiera que se ha puesto en práctica.

«La línea vertical y la línea horizontal del hombre son — dice Frœbel —, por poco que las conozcamos y nos demos razón de ello, los medios

que nos dan la intuición y la inteligencia de cada forma. Cuando creamos formas las basamos en esas líneas fundamentales, pues que, reflexionándolo, no hacemos otra cosa que sacar ambas direcciones fuera de nosotros mismos; nuestra facultad visual y nuestra reflexión repiten este acto, de lo que resulta una especie de cuadriculado que aparece a nuestra inteligencia consciente con tanta más exactitud cuanto mejor nos damos cuenta de las formas intuitivas, pues que en la forma y en sus condiciones la acción interior e intelectual se presenta múltiple, perteneciendo su conocimiento al hombre, el cual, reconociéndose en ella a sí mismo, se informa también de sus relaciones con los objetos que le rodean, así como del ser y de la existencia en sí, siguiéndose de ello que el desenvolvimiento, no sólo de la intuición, sino también, y sobre todo, de la manifestación de la forma, pertenece evidentemente a la educación del hombre, de la cual es una parte esencial, así como de la instrucción que exige.»

Después de asentar «que la manifestación exterior del sistema lineal es, por la naturaleza del hombre y por la del objeto de la enseñanza, un medio capital de desenvolvimiento», y pasando a explicar la manera como se desarrolla el procedimiento, añade:

«Si las líneas horizontales y las verticales se cruzan formando cuadros, producirán un cuadriculado que sirve para la representación de formas de varios tamaños: el empleo de los cuadros de este modo trazados es indispensable. El uso del triángulo como medio de intuición y de manifestación, resulta, como lo prueba la marcha de la enseñanza, del cuadrilátero y del rectángulo, teniendo siempre los lados opuestos iguales dos a dos.»

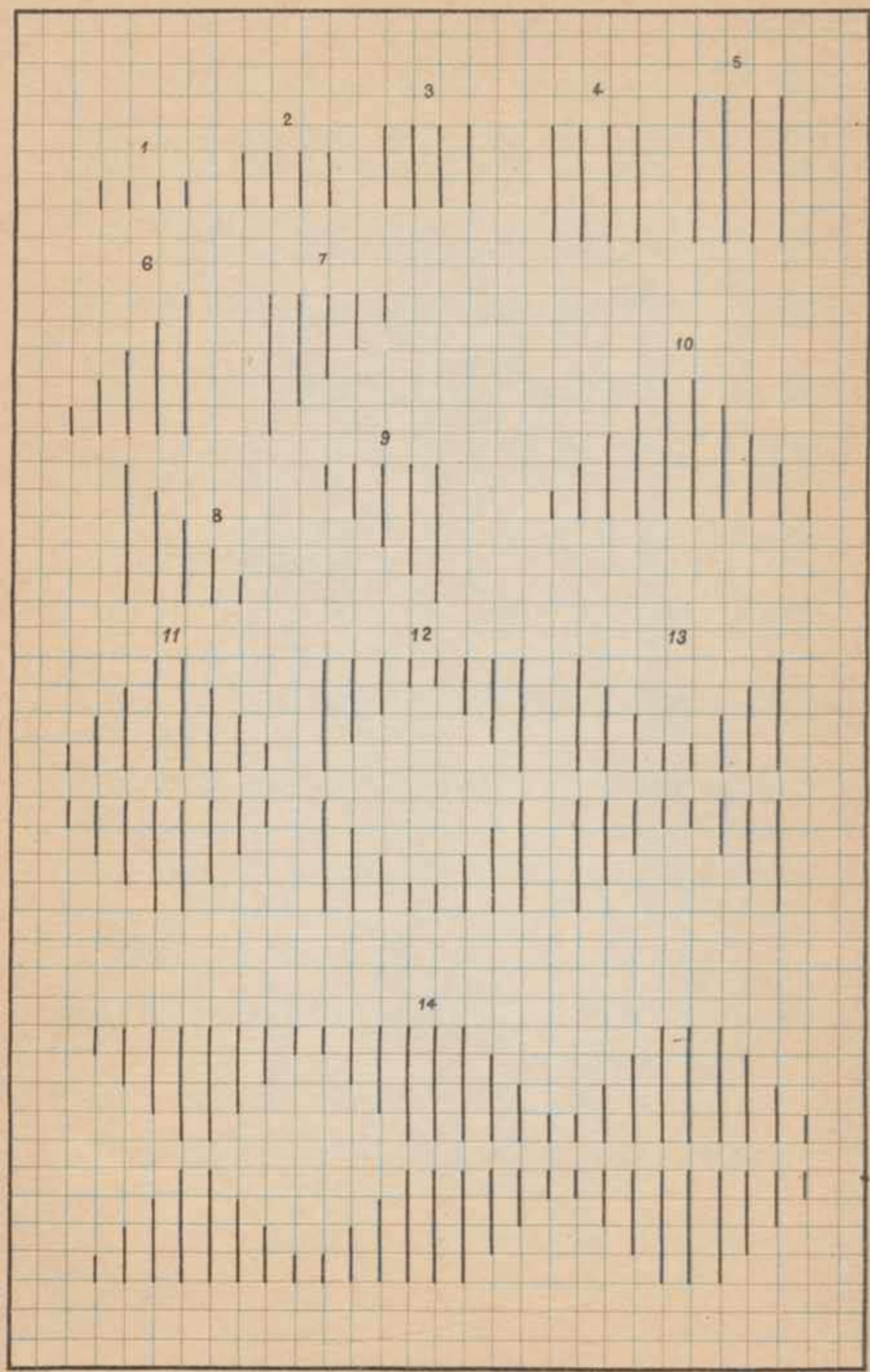
Habla luego de la conveniencia de emplear la tiza u otra materia análoga para el aprendizaje del Dibujo, y refiriéndose a la distancia que debe haber entre las líneas que constituyen el cuadriculado, dice que esto no es indiferente, «porque si las distancias son muy pequeñas, todas las figuras determinadas por ellas serán muy pequeñas también, sucediendo una cosa análoga si son muy grandes», por lo que adopta como medida un cuarto de pulgada.

Las líneas vertical y horizontal, cruzándose de modo que formen paralelogramos, deben, por lo tanto, considerarse como la base fundamental, como el punto de partida del método que Frœbel aconseja para la enseñanza del Dibujo en los institutos que él creara para la educación de los párvulos; enseñanza que, así en su sentido como en sus procedimientos, entraña un carácter verdaderamente educador que nunca debe perder de vista la maestra, pues que conviene que lo aproveche, siquiera no sea atendiendo más sino a que el Dibujo es considerado por todos los pedagogos como un gran elemento de cultura, de cuya existencia dan los niños señales evidentes desde los albores de la vida; pudiera decirse que el gusto por el Dibujo es en ellos un gusto nativo.

V

Después de lo dicho, corresponde trazar la marcha que debe seguirse en la enseñanza del Dibujo según el método de Frœbel, determinando de paso los ejercicios mediante los que ha de desenvolverse.

Lo primero que la profesora debe tener presente es que, como dice Frœbel, «el punto esencial de esta enseñanza consiste en hacer que se



SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal, 11 Madrid.*

ejercite el educando, en la pizarra, en la representación rigurosamente exacta de las principales y más evidentes relaciones de la forma, y en seguida en las relaciones de tamaño que conducen a las primeras».

El ejercicio o lección preliminar versará sobre la naturaleza, la forma y el uso de los nuevos materiales, y será por el estilo de los que con igual objeto hemos indicado respecto de cada uno de los demás trabajos. Después se pasará a la enseñanza del Dibujo, cuyos ejercicios pueden distribuirse en las siguientes series: *a)* líneas verticales y horizontales consideradas aisladamente; *b)* combinaciones de ambas clases de líneas; *c)* oblicuas; *d)* combinaciones de las tres clases de líneas nombradas; *e)* curvas; *f)* combinaciones de rectas y curvas.

El número de los ejercicios que haya de comprender cada una de estas series corresponde determinarlo a la profesora, en vista del estado de sus alumnos, de la altura de sus conocimientos geométricos, sobre todo, y de sus adelantos. Por nuestra parte, nos limitaremos a indicar la marcha que debe seguirse dentro de cada serie, que es lo que importa y lo que realmente debemos hacer, si no hemos de invadir el terreno propio de la profesora y dar pie para un rutinarismo que es contrario al método racional que exponemos. Concretándonos, pues, a nuestro cometido, tracemos esa marcha:

a) La profesora trazará en el encerado, siguiendo las líneas del cuadriculado, una vertical de la longitud de un lado del cuadrado, y hará que los niños ejecuten en sus pizarritas lo propio y que tracen varias más del mismo tamaño (fig. 1.ª de la lám. 20.ª). Después hará que tracen otras verticales del tamaño de dos lados, de tres, de cuatro y hasta de cinco (figs. 2.ª, 3.ª, 4.ª y 5.ª). Cuando los niños se hayan ejercitado en el trazado de esta clase de líneas y la profesora conozca que el pulso ha adquirido ya alguna seguridad (de lo cual serán indicio las mismas líneas mejor o peor trazadas), les dirá que tracen una línea de cada una de las cinco dimensiones, de modo que obtengan la figura 6.ª, que semeja la forma de un triángulo rectángulo. Los ejercicios restantes consistirán en hacer que los niños dibujen la misma forma en otros sentidos, como indican las figuras 7.ª, 8.ª y 9.ª, en las cuales se dan los contrastes y los intermedios: son contrastes la figura 6.ª y la 7.ª, e intermedios la 8.ª y la 9.ª. Reuniendo después dos a dos, cuatro a cuatro y en mayor número reproducciones de la misma figura, podrán obtenerse nuevas y variadas combinaciones, siempre siguiendo la ley de los contrastes y los intermedios, como lo indican las figuras 10.ª, 11.ª, 12.ª, 13.ª y 14.ª

Respecto de las líneas horizontales se seguirá el mismo procedimiento, pudiendo servir de guía la lámina citada: con sólo colocar la lámina de modo que el lado que tenemos a nuestra derecha quede enfrente de nosotros, veremos las figuras que contiene formadas por horizontales.

b) Se pasará luego a hacer que los niños dibujen figuras uniendo los elementos que ya conocen, es decir, con las verticales y las horizontales formando ángulos y teniendo las cinco dimensiones ya empleadas, según se indica en las tres primeras figuras de la lámina 21.ª, de las que la 2.ª y la 3.ª son dos contrastes. Luego que se hayan hecho con los ángulos todas las combinaciones posibles, siguiendo siempre la marcha indicada respecto de las verticales, se hará lo propio con cuadrados, en los cuales no entran más elementos que los conocidos, esto es, las líneas verticales y horizontales formando ángulos, y éstos unidos entre sí, como indica la figura 4.ª de la lámina 21.ª, que no es más que la figura 3.ª de la misma sin

las interrupciones que en los lados de ésta se observan. Las mismas combinaciones que antes se hicieron con el triángulo formado por líneas verticales (fig. 6.ª de la lám. 20.ª) pueden repetirse con los cuadriláteros, según muestran las figuras 6.ª y 7.ª de la lámina 21.ª, ampliándose con otras más variadas, a tenor de las que representan las figuras siguientes de esta última lámina, en las cuales no hay más elementos que los ya conocidos, es decir, ángulos y cuadriláteros combinados entre sí unos con otros.

Con rectángulos puede hacerse lo mismo que acabamos de indicar respecto del cuadrado; basta para ello con que la línea vertical de cada uno de los dos ángulos que lo forman, o la horizontal, sea mayor que la otra, lo cual se conseguirá duplicándola, triplicándola, etc., con relación a ésta, y sirviendo de medida el lado del cuadrado que se tome como tipo.

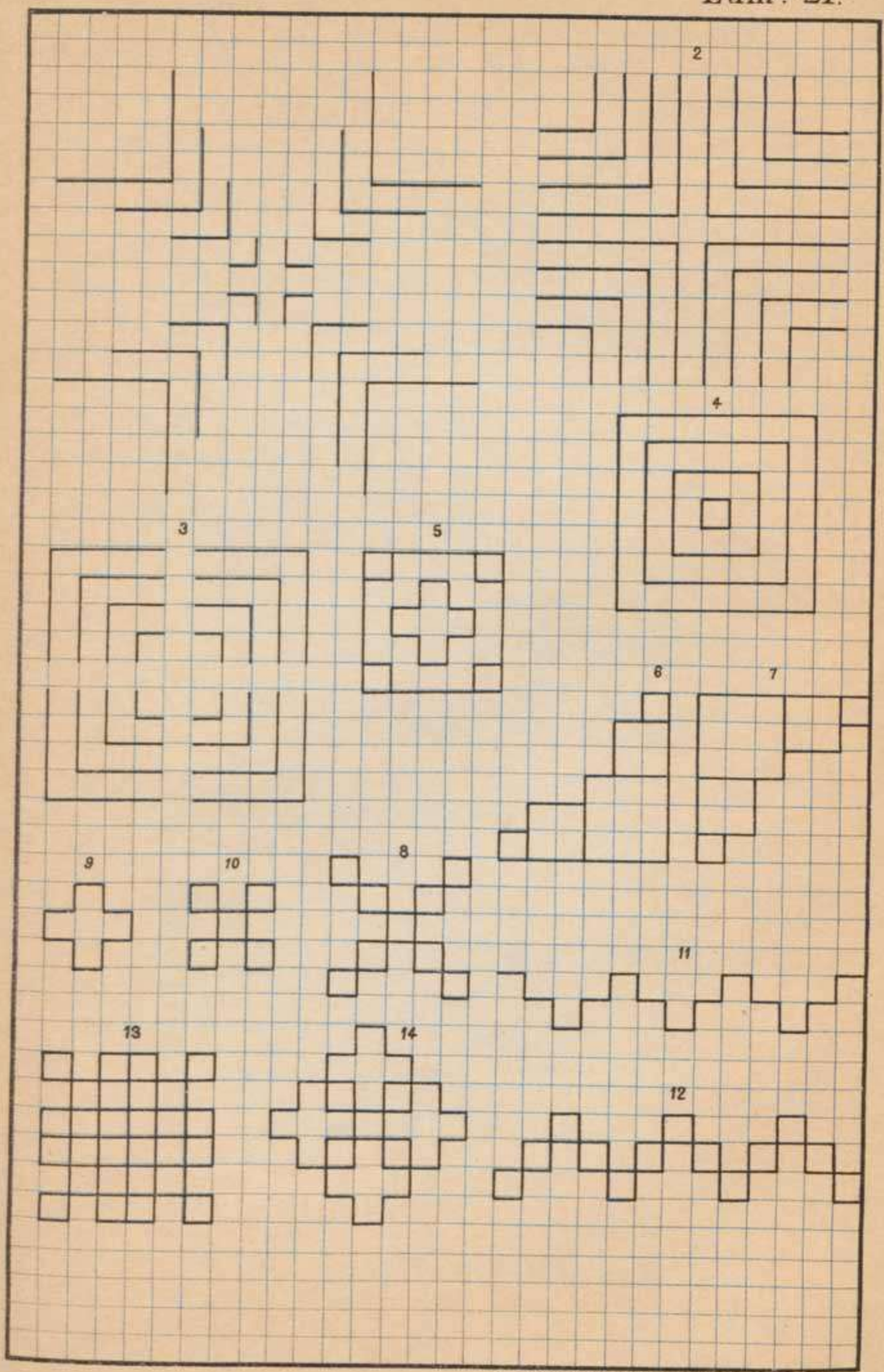
c) En cuanto a las líneas oblicuas se seguirá la misma marcha indicada para las verticales, haciendo que los niños tracen las figuras de la lámina 20.ª, con la diferencia de que han de ser oblicuas las líneas que las formen y seguir las diagonales de los cuadrados del cuadriculado, como se indica en las tres primeras figuras de la lámina 22.ª. Luego que se hayan ejercitado en dichas combinaciones pasarán a otras por el estilo de las que representan las comprendidas desde la 4.ª hasta la 16.ª inclusive de la misma lámina, siguiendo siempre una gradación progresiva y alternando en la dirección de las oblicuas, que en unas figuras o partes de ellas serán de derecha a izquierda, y en otras de izquierda a derecha.

d) Las figuras restantes, a partir de la 17.ª de la citada lámina 22.ª, dan idea de las que pueden dibujarse combinando con las oblicuas las verticales o las horizontales, o ambas clases a la vez; las combinaciones que se hicieron con los cuadrados pueden y deben servir de base para la serie de ejercicios a que ahora nos referimos.

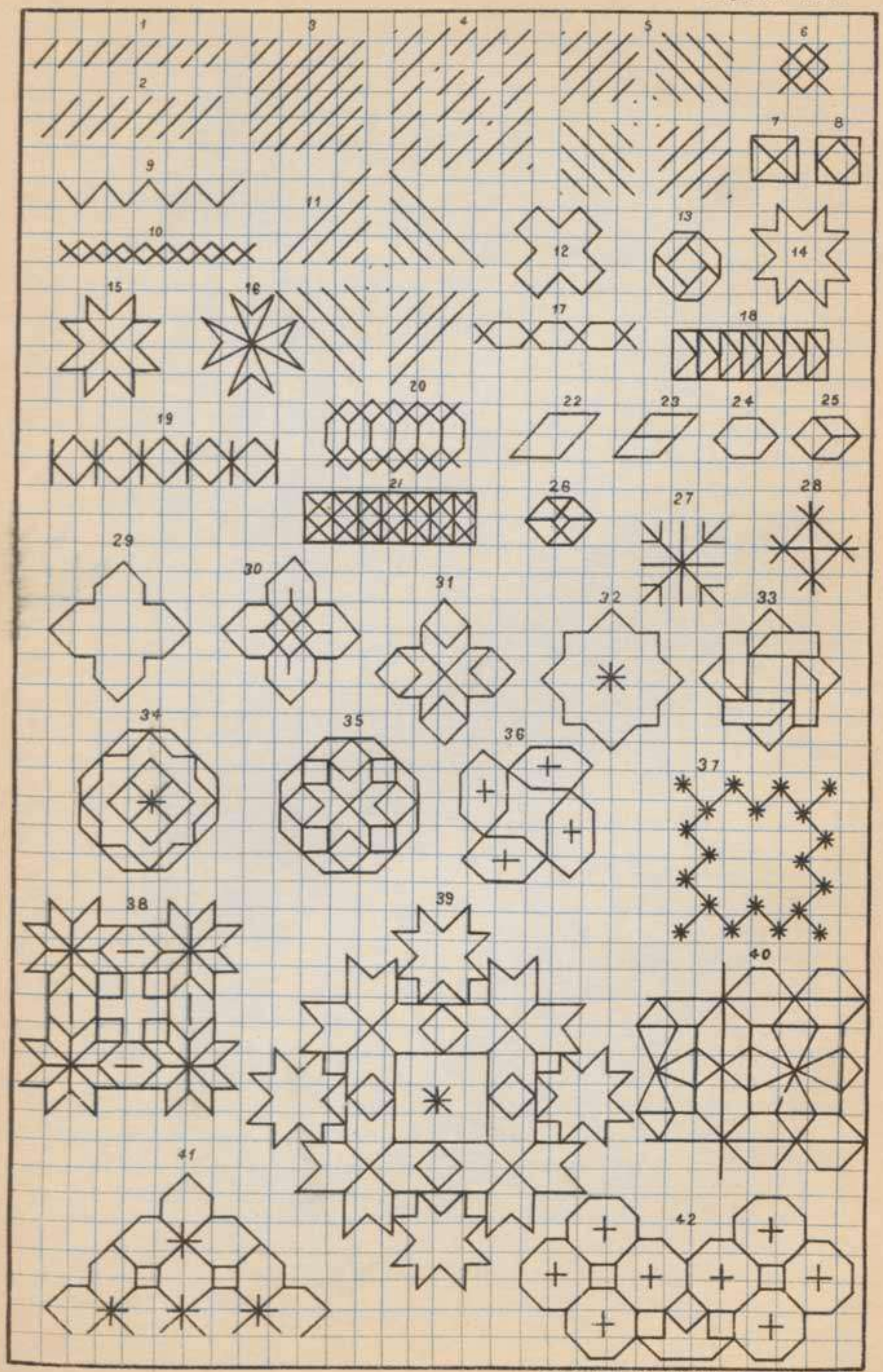
e) Siendo la circunferencia la curva más sencilla, por ella y por sus fracciones debe comenzarse la enseñanza del dibujo que a las líneas curvas se refiere. El primer ejercicio de esta serie consistirá en hacer trazar a los niños arcos de círculos a los lados de los cuadrados, según expresan las figuras 1.ª, 2.ª, 3.ª y 4.ª de la lámina 23.ª. Cuando los niños tracen con alguna exactitud estos arcos, los tomarán como elementos para realizar combinaciones por el estilo de las que representan las figuras 5.ª, 6.ª, 7.ª y 8.ª de la misma lámina. Después se les ejercitará en el trazado de cuartos de circunferencia, sirviendo de cuerda una diagonal tirada a los cuadrados, según se indica en la figura 9.ª; como se hizo con las verticales, las horizontales y las oblicuas, esos arcos de circunferencia se trazarán de diversos tamaños, es decir, siguiendo la diagonal de uno, de dos, de tres, de cuatro y de cinco cuadrados del cuadriculado, de modo que uniendo uno de cada dimensión se obtenga la figura 15.ª, con cuyo elemento pueden hacerse combinaciones análogas a las que se hicieron con los triángulos formados por las verticales (véase la lámina 20.ª), a tenor de lo que indicamos en la figura 16.ª

En otros ejercicios se hará que los niños tracen arcos que representen mitades y tres cuartas partes de circunferencia, para obtener figuras como las 17.ª y 18.ª; y después de ejercitarlos en el trazado de circunferencias enteras, con las que podrán hacer figuras como las 19.ª y 20.ª, se les hará que dibujen espirales por el estilo de la que representa la figura 23.ª

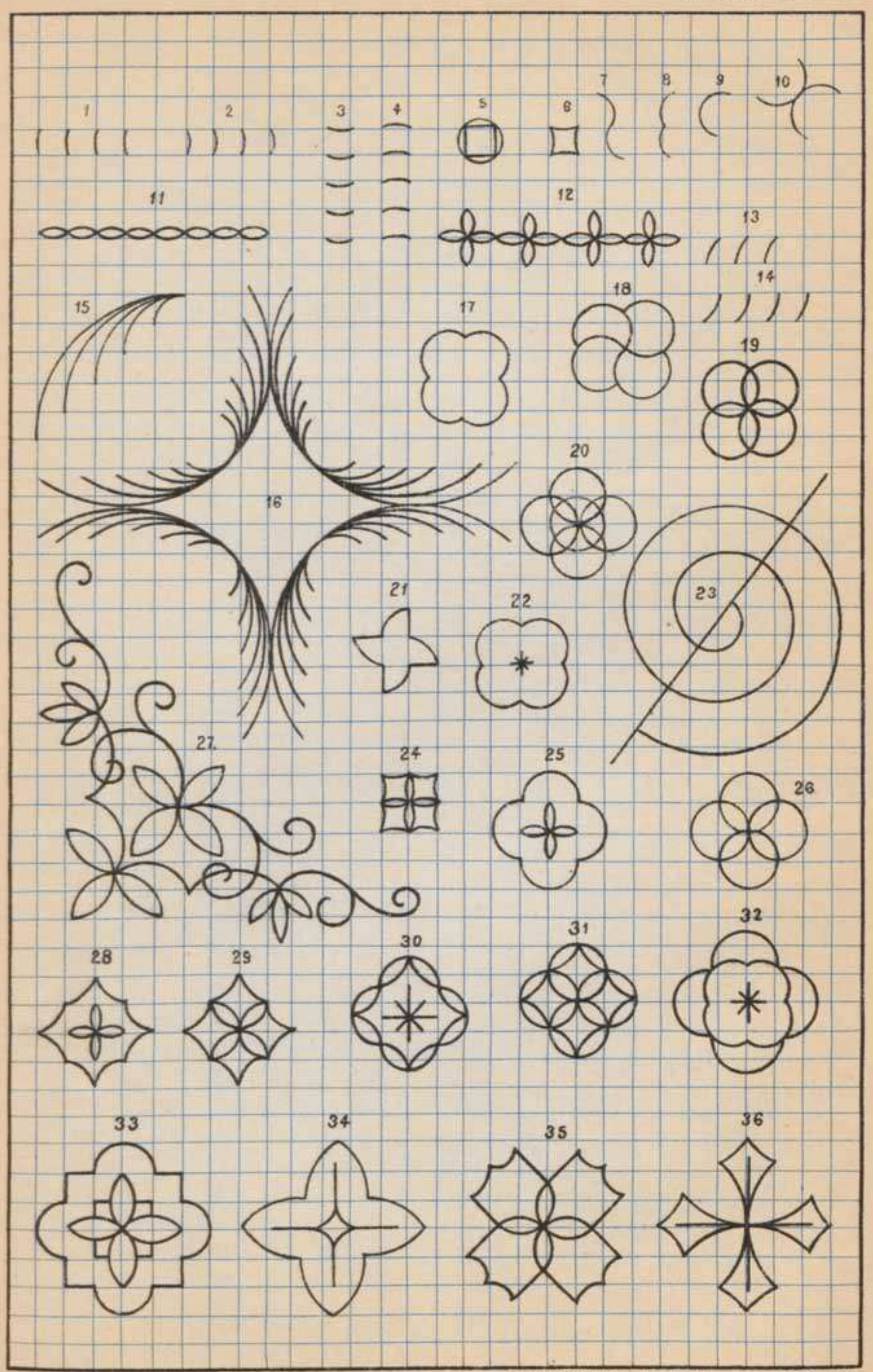
Con todos los elementos indicados pueden hacerse combinaciones por el estilo de las que se indican en las figuras restantes de la citada lámi-



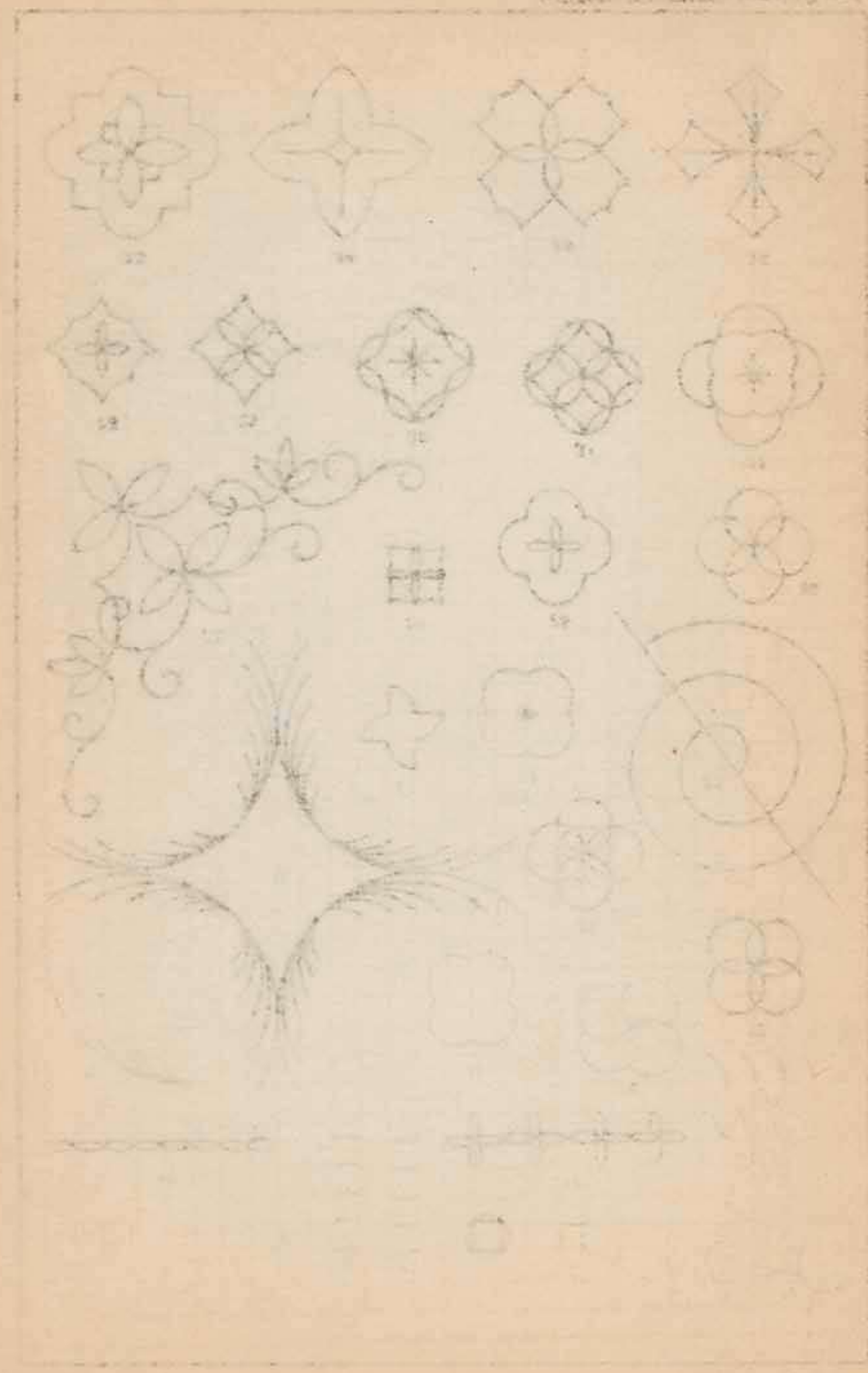
SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal, 11 Madrid.*

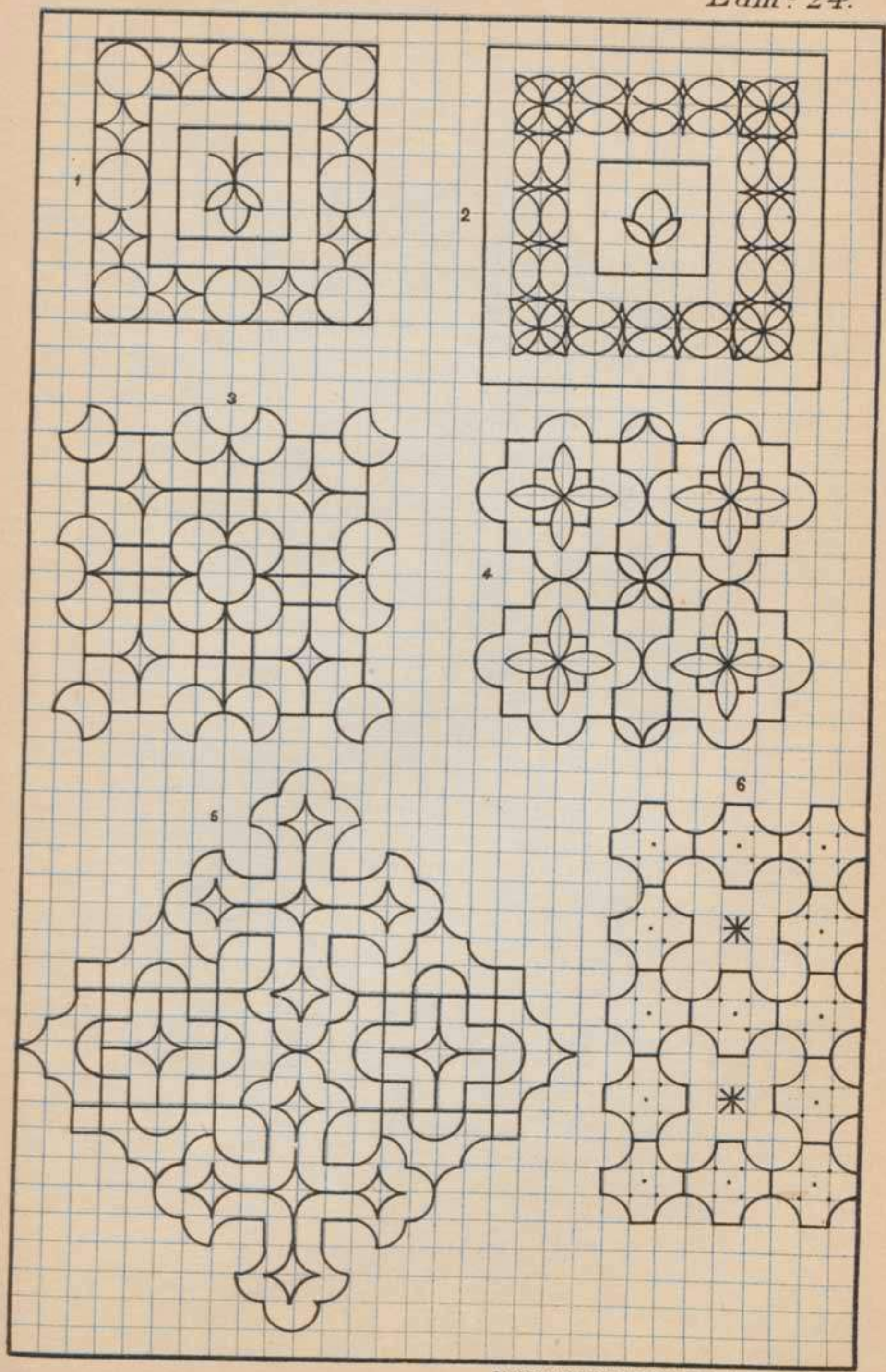


SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*

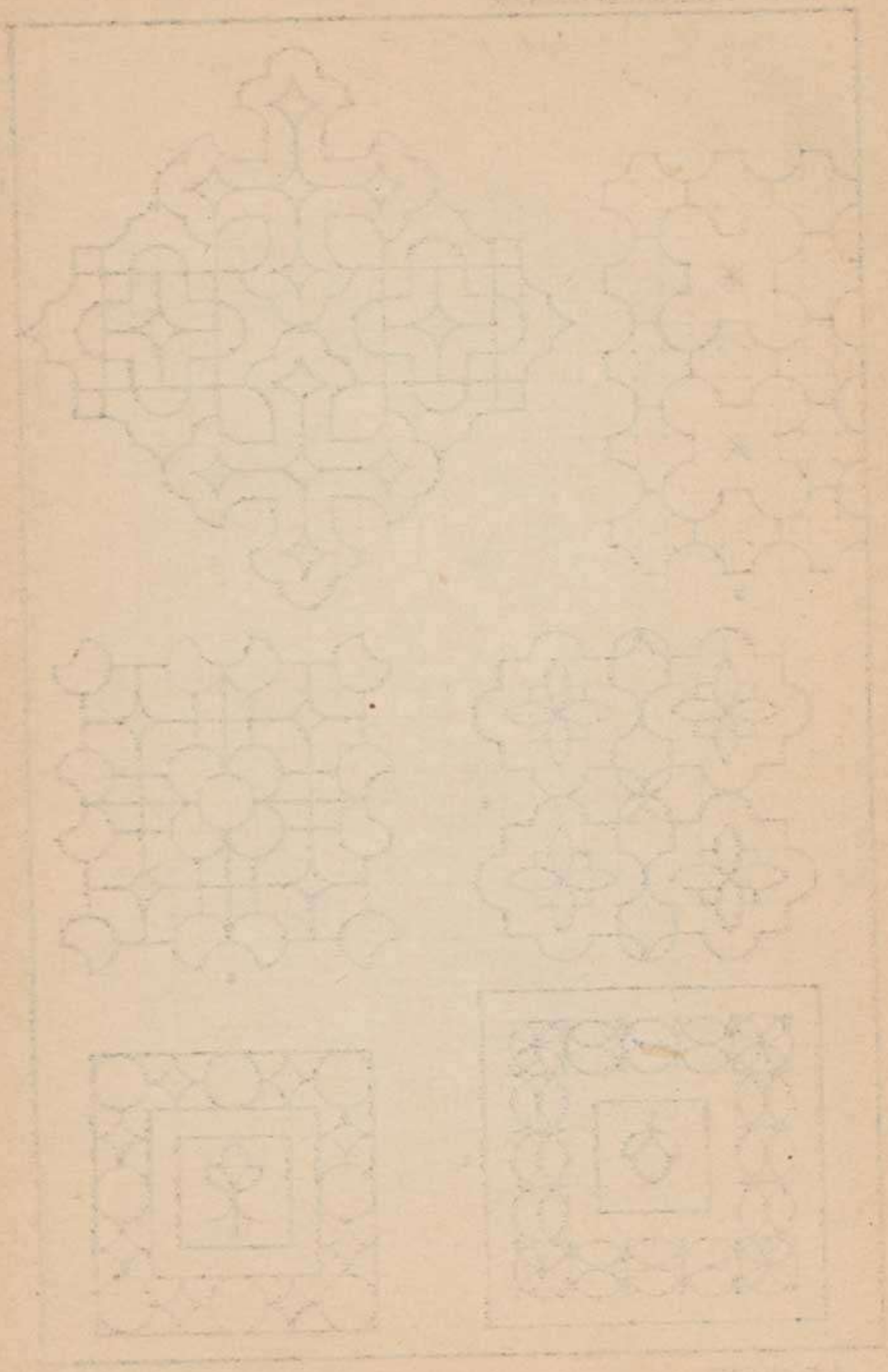


SUCESORES DE HERNANDO *Arenal, 11 Madrid*





SUCESORES DE HERNANDO. *Arenal 11 Madrid.*



na 23.ª, en las cuales entran todas las curvas que hemos mencionado, y en algunas hay también líneas rectas, aunque en pequeña proporción y muy sencillas, como para preparar para las combinaciones de que ahora hablaremos.

f) Cuando los niños se hayan ejercitado en el trazado de rectas y curvas separadamente, siguiendo la marcha que a grandes rasgos dejamos expuesta, se dedicarán a combinar una y otra clase de líneas, de cuyo modo obtendrán graciosos y bellos dibujos, a tenor de los que presentamos en la lámina 24.ª. En la marcha de estas nuevas combinaciones, la profesora tendrá constantemente en cuenta la necesidad de ir siempre de lo más fácil a lo más difícil y de lo conocido a lo desconocido, a cuyo efecto hará que en las combinaciones entren elementos de los que ya se hayan valido los alumnos.

Lo dicho hasta aquí es suficiente para que la profesora comprenda todo el partido que puede sacar de esta enseñanza, el género de combinaciones en que deben ejercitarse los alumnos y la marcha que ha de seguirse para el desarrollo de cada una de las series que hemos indicado. Como los niños no tendrán delante modelo que seguir, es necesario que en los primeros ejercicios de cada serie la profesora una la acción a la palabra, es decir, practique por sí misma aquello que ordene hacer a los alumnos; cuando éstos estén ya iniciados en el orden de combinaciones de que se trate y hagan las primeras con algún desembarazo, los dejará que se ejerciten en la realización de formas siguiendo su propia inspiración, pero subordinándolas en todo caso a los elementos que traigan entre manos.

VI

Para aclarar y completar lo dicho acerca de la marcha que debe seguirse en la enseñanza del Dibujo, y con el fin también de no interrumpir el método de exposición que desde un principio nos hemos impuesto, pondremos algunos ejemplos prácticos relativamente a la forma en que han de desarrollarse los ejercicios a que antes nos hemos referido.

Fijándonos en el ejercicio o lección preliminar, que versará, según ya se ha dicho, acerca de la naturaleza, la forma y el uso de los nuevos materiales, lo primero que debe hacer la profesora, después de distribuídos esos materiales, es llamar la atención sobre la pizarra, a propósito de la cual dirá a los alumnos:

— ¿De qué es esta pizarra? — Es verdad, de piedra; pero de una piedra en la que se pueden hacer rayas y que se rompe fácilmente, por lo cual hay que manejarla con cuidado. — ¿Cómo se dice que son las cosas que, como el cristal, se rompen con facilidad? — Luego la pizarra es también un objeto frágil. — ¿A qué reino de la Naturaleza pertenece la pizarra? — ¿Qué forma tiene esta pizarra? — Indicadme alguna otra cosa que tenga la misma forma. — ¿Cuál es su color? — ¿Y el de las líneas que la cruzan? — ¿Qué clase de líneas son éstas? — Decidme cuáles son las verticales y cuáles las horizontales. — ¿Son paralelas algunas de estas líneas? — Mostradme cuáles son paralelas. — ¿Qué clase de figuras forman las líneas verticales y horizontales cruzándose? — ¿Por qué son cuadrados? — Decidme algunas cosas que tengan la forma de cuadrados. — ¿De qué es el marco que rodea la pizarra? — ¿A qué reino de la Naturaleza pertenece la madera?, etc.

Después de esto trazará la profesora algunas figuras en la pizarra, y prometerá a sus alumnos enseñarles a hacer dibujos tan bonitos y más que los que ella ha trazado, «para lo cual—les añadirá—es menester que sepáis de qué manera se hacen líneas gruesas, delgadas y limpias»; con este ejercicio les entretendrá el resto de la lección.

El primer ejercicio del Dibujo propiamente dicho empezará trazando la profesora en la pizarra una línea vertical de la longitud del cuadrado; luego preguntará a los alumnos:

—¿Qué he hecho yo ahora? — Es verdad, he trazado una línea. — ¿De qué clase es esta línea? —¿Cuál es su tamaño? —De modo que lo que he hecho ha sido trazar una línea vertical de las dimensiones del lado de un cuadrado. — Trazad vosotros en vuestras pizarritas líneas verticales como éstas. — ¿Qué estáis haciendo? — ¿Qué hago yo ahora? (Trazando una vertical del tamaño de dos lados del cuadrado.) — ¿Es esta vertical igual a las anteriores? — Es verdad, no es lo mismo, porque es doble de grande. —Trazad vosotros verticales que sean iguales a dos lados del cuadrado, o sea de doble tamaño que uno de estos lados, etcétera.

Lo mismo se hará a propósito de verticales de las tres dimensiones que restan para completar las cinco con que los niños se ejercitarán en los comienzos del Dibujo, según oportunamente hemos hemos dicho (véase el párrafo V *a)*; y cuando esto haya tenido lugar y la profesora considere que puede pasarse al tercer ejercicio, porque los niños sepan ya trazar con exactitud y limpieza las cinco clases de verticales a que acabamos de referirnos, dirá a los educandos:

— Trazad en medio de la pizarra una vertical de una división, o sea del largo de un solo lado. — A su derecha, tirad otra de dos divisiones, o doble. — A la derecha de ésta, otra de tres divisiones, o triple. — A la derecha también de ésta, otra de cuatro tamaños, o cuádruple. — Y últimamente, también a la derecha de ésta, otra de cinco divisiones, o quíntuple. — Decidme ahora lo que habéis hecho. — ¿Y por qué tienen las cuatro últimas líneas un tamaño doble, triple, cuádruple y quíntuple al lado de la primera? — Conque es doble porque es una vez más, o dos veces tan grande como la primera; triple, porque es dos veces más, o tres veces tan grande como la primera, etc.; está bien; pero ¿os habéis fijado en la figura que forman las cinco verticales colocadas del modo que lo acabáis de hacer? (Véase la fig. 6.ª de la lám. 20.ª) — ¿Me sabréis decir la forma que tiene? — Es cierto, la de un triángulo; y ¿de qué clase es? — Está bien, Pepito, rectángulo; y ¿por qué?, etc.

Luego hará la profesora que los niños tracen el mismo triángulo, formado de los mismos elementos, en las diversas posiciones que expresan las figuras 7.ª, 8.ª y 9.ª de la citada lámina, y en lecciones sucesivas los ejercitará en la realización de las combinaciones que indican las figuras restantes, procurando siempre intercalar conversaciones o preguntas como las que acabamos de exponer.

Respecto de las horizontales, los ejercicios serán análogos a éstos.

He aquí en qué puede consistir el primer ejercicio de la serie *b)* (combinaciones con verticales y horizontales):

Trazad una vertical del tamaño de un lado. — En la extremidad inferior de esta línea y hacia la derecha, tirad una horizontal del mismo tamaño. — Habéis juntado la línea vertical y la horizontal en un mismo punto; y ¿qué figura habéis formado ahora? — ¿De qué clase es este ángulo? — Es verdad; y ¿por qué es

recto? — ¿Cómo se llama el punto en que se unen las dos líneas que forman el ángulo? (Después de esto hará la profesora que los niños repitan el mismo ángulo, pero variando su posición hasta que lo tracen en las ocho principales que puede tener y resultan de las figuras primeras de la lámina 21.ª, que son el fundamento de todas las figuras que deben trazar, combinando las líneas verticales y horizontales.)

Se pueden ir analizando todas las figuras que resulten de las combinaciones, ya se trate de formas geométricas, ora de formas artísticas y de objetos comunes: en toda combinación nueva guiará la profesora a los niños en la ejecución del trazado, diciéndoles qué clase de línea han de dibujar.

La serie de ejercicios correspondientes a las oblicuas se inaugurará trazando la profesora una línea de esta clase que vaya de un ángulo al opuesto del cuadrado, y diciendo:

— Haced lo que yo acabo de hacer. — ¿Qué clase de línea es la que habéis trazado? — Cómo se llama la oblicua que va de un ángulo a otro de un cuadrado?—¿Cuántas diagonales pueden tirarse en un cuadrado?—¿Qué dirección tiene la oblicua que acabamos de trazar? — Dibujad otra del mismo tamaño, pero cuya dirección sea de izquierda a derecha. — Trazad oblicuas de doble tamaño que estas que hemos dibujado ahora. — De triple, etc. — Trazad una oblicua de doble tamaño en dirección de derecha a izquierda. — Trazad otra igual, pero de izquierda a derecha, de modo que se una a la primera en la parte superior. — ¿Qué clase de ángulo es el que forman estas dos líneas? — En los extremos inferiores de esas oblicuas tirad otras de igual tamaño, de las que una tenga la dirección de izquierda a derecha y la otra de derecha a izquierda. — Tenemos dos nuevos ángulos: ¿son también agudos como los dos anteriores? — Pues ¿cómo son? — ¿Por qué no son rectos? — ¿Cómo se llama la figura que hemos formado con las cuatro oblicuas? — ¿Por qué es un rombo y no un cuadrado?, etc.

Partiendo de esto y siguiendo el mismo procedimiento, la profesora conducirá a los niños a la realización de las combinaciones que oportunamente hemos indicado [véase el párrafo V, *c)*]. Una marcha análoga se seguirá en los ejercicios correspondientes a la serie *d)* (combinaciones con las líneas verticales, horizontales y oblicuas), sin olvidarse de que los niños analicen las figuras que dibujen, y las comparen entre sí y con objetos que afecten la misma forma.

En cuanto a las líneas curvas [serie *e)*], se seguirá un procedimiento semejante, haciendo que los niños distingan el círculo de la circunferencia, el diámetro, el radio, la cuerda, la tangente, y que inscriban y circunscriban cuadrados en circunferencias, y viceversa, todo lo cual puede enseñárseles a medida que vayan dibujando figuras en que entren dichos elementos.

VII

Los dibujos correspondientes a los primeros ejercicios se harán siempre en las pizarritas, no sólo por espíritu de economía, pues ya se comprende el papel que se inutilizaría de otro modo, sino también con el intento de ir formando el pulso de los pequeños dibujantes. Cuando los niños saquen bien alguna figura, se les permitirá que la copien en el papel cuadriculado, y también podrán trasladarla de éste por el procedimiento del calco, si la figura lo mereciere, a otro papel sin cuadricular.

Las combinaciones que los niños inventen libremente se harán primero en la pizarra, trasladándose después al papel, si de ello fuesen merecedoras.

Se comprende que trasladar un dibujo de la pizarrita al papel cuadriculado es tarea que ofrece poca dificultad a los niños, puesto que tienen delante el modelo, y en el cuadriculado de una y de otro, un guía fiel que les está señalando constantemente y con gran precisión el camino que deben seguir. De este modo se habitúan los niños a manejar el lápiz y hacer trazos sobre el papel, con lo que entran de lleno en el aprendizaje del verdadero dibujo y se inician más en el de la escritura. Es muy diferente el trazado en la pizarrita que el que requiere el papel, y no se maneja lo mismo la tiza que el lápiz, el cual se aproxima ya algo más a la pluma.

Por todos estos motivos tiene importancia la operación de trasladar al papel las figuras que se dibujen en las pizarritas, máxime si se tiene en cuenta que dicha operación constituye una recompensa hecha en favor de la aplicación y de los adelantos de los niños, recompensa que éstos estiman en mucho, por lo mismo que les permite conservar, para poderlo contemplar a su sabor y enseñarlo a sus padres y allegados, el fruto de su trabajo, la realización de sus concepciones, que de otro modo forzosamente deben desaparecer, con harto sentimiento de su autor. Dicha recompensa es además una especie de excitación que lleva al niño a redoblar su celo y sus esfuerzos para producir otras obras que sean también dignas del mismo galardón.

VIII

Como recompensa puede también tomarse el *dibujo iluminado*, que es una variante del dibujo de que acabamos de tratar, variante por la que los niños tienen una afición decidida, por lo mismo que los colores son, como ya hemos tenido lugar de decir (Sección primera, capítulo II, párrafo V), una de las cosas que más les cautivan. Debe aprovecharse esta circunstancia siempre que sea posible, puesto que es un poderoso medio de que se dispone, no sólo para hacer que los niños se fijen en aquello que quiera dárseles a conocer, sino también para estimularlos en provecho de la enseñanza y de la propia educación. Conviene, por lo tanto, hacer intervenir los colores en todos aquellos trabajos y enseñanzas que de algún modo se presten a su empleo, en la seguridad de que siempre encontrará la profesora en ellos un poderoso auxiliar para la realización de sus fines.

Tal es la razón de que en muchos de los juegos y en todos los trabajos de Frœbel entren los colores, y tal es también el motivo de aplicarlos como una variante del Dibujo.

El procedimiento de iluminado que creemos más propio del Dibujo, es el que consiste en hacer que los niños trasladen al papel cuadriculado la figura que han dibujado en la pizarra, determinando desde luego los contornos de dicha figura con lápiz o tintas de colores; si no requiriese un doble trabajo, preferiríamos que el dibujo iluminado se hiciera en papel sin cuadricular, para lo cual sería menester pasar la figura por medio del calco a un papel de esta clase, desde el cuadriculado. Cuando el estado del niño lo consienta, puede permitírsele que dibuje de primera intención en el papel cuadriculado la figura que haya de iluminar. Cualquiera que sea el modo de iluminación que se adopte, y partiendo del supuesto de que en

vez de lápiz se usen tintas, que dan lugar a más variedad y más bonitos efectos, hay que tener en cuenta estas tres condiciones: 1.ª, que la forma que se emplee para representar o para dibujar un objeto sea sencilla y esté bien determinada; 2.ª, que los colores resalten bien y sean distintos, aproximándose todo lo posible a los del objeto que se imite; y 3.ª, que dichos colores se empleen como nos los muestra la Naturaleza.

Generalmente no se usan en las escuelas de párvulos más que seis colores: rojo, azul, verde, violeta, amarillo y naranjado. El niño debe emplearlos según su gusto, y aun mezclarlos para obtener otros nuevos; pero ha de cuidarse que ese empleo no sea arbitrario, sino que debe subodinarse a la simetría y, como se ha dicho, estar en relación con el objeto representado en la figura dibujada. A este último efecto puede la profesara aprovechar las ocasiones que se le ofrezcan para hacer a los educandos preguntas como éstas:

— ¿Qué color tendríamos que emplear para pintar el tronco de este árbol? — ¿Y qué mezcla de colores tendríamos que hacer para obtener ese que decís? — ¿Qué color tendríamos que dar a ese rosetón para que semejase una rosa? — ¿Y para pintar las hojas del rosal? — ¿A qué otras hojas daríais el color rojo? — ¿Y amarillo? — ¿Y blanco?, etc. (Recordamos aquí lo que sobre los colores dijimos en la Sección primera, capítulo II, párrafos V y IX.)

Además del que acabamos de indicar, síguense otros procedimientos para el dibujo iluminado, los cuales no son más que las formas de calcar de que hablamos en el capítulo precedente (párrafo II), al tratar de las maneneras como se realiza el picado. Consiste uno de esos procedimientos en calcar en color y a la pluma los contornos de un dibujo recortado y sostenido entre los pliegues de un papel transparente: delineados de este modo los contornos, se pasa a iluminar el fondo del dibujo. Otro procedimiento consiste en iluminar de la manera ya indicada un dibujo calcado de otro, por medio del picado, a un papel enteramente blanco.

Como ambos procedimientos corresponden, por más que sean una variante del Dibujo, a los trabajos del picado, según en el capítulo precedente indicamos (párrafo V), no vemos inconveniente en que se practiquen y alternen con el que hemos expuesto al principio, que es el que consideramos como más propio del Dibujo (1).

---

(1) Habiéndonos decidido por el iluminado hecho a pluma, debemos decir algo acerca del material que requiere.

Deberá estar provista la clase de tacitas o conchas de porcelana, cada una de las cuales tenga seis cavidades para otros tantos colores: una de estas tazas pue le servir para varios niños a la vez. Se tendrá especial cuidado de que los colores no contengan en su composición substancias nocivas. La profesora colocará las tacitas delante de los niños, dejando sus cavidades a medio llenar de los colores preparados de antemano, con lo cual habrá suficiente cantidad para varios ejercicios, aunque haya una semana de intervalo, siempre que se procure evitar la evaporación tapando convenientemente las tacitas. Los colores deben estar preparados, en cantidad no muy abundante, en unos cacharros a propósito provistos de tapadera: para que no resulten demasiado claros, se les mezclará, al diluir las correspondientes pastillas, un poco de goma.

Las plumas con que se lleve a cabo el iluminado serán metálicas, algo largas y de un grueso regular. Para cada color habrá, además, su correspondiente pincel.

Para el iluminado a pincel, y en general para los ejercicios en que entre la combinación de colores por los niños, pueden usarse unas especies de *paletas* provistas de pastillas de diversos colores, muy generalizadas hoy entre los juguetes de niños.

CAPÍTULO VIII

AMPLIACIÓN Y APLICACIONES DE LOS TRABAJOS MANUALES

I. Preliminares. — II. Ampliaciones relativas al tejido: el arte de bordar con perlas y sus derivaciones de aplicación para las niñas; aplicaciones a la enseñanza. — III. Modificaciones concernientes al recortado: su número; importancia de sus aplicaciones, sobre todo para la mujer; planos de construcciones o arquitectura de los niños y su aplicación a la enseñanza. — IV. Aplicación del picado a la enseñanza de la Geografía descriptiva; el juego de la policromografía. — V. Aplicación de todos los trabajos manuales a la confección de objetos útiles: el arte de la cartonería; importancia y necesidad de estas aplicaciones en los *Jardines de la Infancia*. — VI. Indicaciones generales respecto del empleo de las ocupaciones de que trata este capítulo.

I

También del material relativo a los trabajos manuales, y de las ocupaciones mismas, se han hecho modificaciones en el sentido de ampliarlo y de darle aplicaciones de reconocida utilidad y no poca importancia. A dar a conocer dichas modificaciones y aplicaciones, como ya lo hicimos respecto de los juegos manuales (capítulo VIII de la Sección precedente), consagramos este capítulo, debiendo advertir que gran parte del material y las ocupaciones de que en él trataremos se deben directamente al mismo Frœbel, que en realidad fué quien ideó el uno y dispuso las otras.

Fijándose con algún detenimiento en los extremos de que trata el presente capítulo, no sólo se comprenderá fácilmente el partido que hasta de las cosas que parecen más nimias puede sacarse en provecho de la educación, sino que a la vez se patentizará el alcance de los procedimientos de Frœbel, y el arte y el sentido práctico con que este pedagogo atendió en su método a despertar y favorecer las disposiciones naturales y aptitudes peculiares de los niños, para mediante ello poner en claro y favorecer también la vocación de cada uno, haciendo al propio tiempo que realicen lo que luego han de tener necesidad de practicar cuando sean hombres, y adquieran la educación profesional, artística y aun mecánica que a la generalidad de ellos conviene, por razón de su posición social y del género de trabajo a que luego habrán de consagrarse.

Dicho esto, pasemos a explicar en qué consisten las ampliaciones y las aplicaciones a que nos referimos.

II

Dejando a un lado las correspondientes al trenzado con papel, del que ya dijimos que tenía especial aplicación para las niñas, en cuanto que sirve para iniciarlas en los *trabajos de pasamanería* (capítulo II de esta Sección, párrafo IV), y haciendo caso omiso del plegado, cuyas aplicacio-

nes deben buscarse combinadas con las del recortado, nos fijaremos en el *tejido*, que es uno de los trabajos manuales de que más partido se ha sacado, en lo concerniente al punto de vista que ahora nos ocupa.

En el capítulo que a dicha ocupación consagramos quedó expuesta la importancia del tejido con respecto a la educación, así como los materiales con que ordinariamente se realiza en las escuelas frœbelianas, materiales que han recibido interesantes modificaciones.

Una de ellas es la que consiste en realizarlo mediante un bastidorcito de madera y cintas blancas y de colores, dispuestas de modo que substituyan al pedazo y las tiras de papel que respectivamente vimos que hacen el oficio de la llamada *cadena del tejedor* y de los *hilos de trama*. Se comprende que este material ofrece ventajas sobre el otro, en cuanto que los trabajos que los niños realicen con él serán mucho más consistentes, podrán conservarse sin que sufran menoscabo mucho más tiempo, y podrán utilizarse mejor para el adorno de los objetos de que más adelante hablaremos.

Otra de las modificaciones del trabajo manual que nos ocupa es la que se conoce con el nombre de *mosaicos de perlas* o el *arte de bordar con perlas*, y consiste en hacer que los niños formen combinaciones por el estilo de las que realizan con el tejido de papel, pasando cuentas de vidrio y de diferentes colores, o *gargantillas*, por varios alambres que están sujetos por uno de sus extremos a uno de los lados horizontales de un pequeño bastidor de madera. Recordando la afición que los niños tienen por jugar con dichas cuentas, con las que las niñas especialmente pasan ratos agradables y entretenidísimos confeccionando collares, pulseras y otros adornos, se comprenderá cuán atractiva debe serles esta nueva forma del tejido, de la cual se lleva a las niñas natural y gradualmente, siempre por medios llenos de encantos para ellas, al *bordado en cañamazo con abalorios* o *mostacilla;* es decir, con cuentas más pequeñitas. En los *Jardines de la Infancia* abunda el material propio de esta clase de bordado, cuya importancia es fácil comprender recordando que semejante ocupación será una de las en que más adelante se ejercite la niña convertida en mujer, y teniendo en cuenta que por lo mismo prepara a las educandas para una de las labores propias de su sexo, acostumbrándolas a tomar el trabajo con gusto y a ejecutarlo con conocimiento de lo que hacen. Las niñas, por su parte, se entregan a dicha ocupación con verdadero deleite, no sólo porque les llama mucho la atención y les entretiene sobremanera a causa de la variedad de colores de las cuentas o de los abalorios, sino porque además satisface de un modo agradable para ellas la tendencia que desde un principio muestran a imitar los trabajos que ven hacer a sus mayores, sobre todo a sus madres.

Del bordado con mostacilla se puede pasar fácilmente al bordado con lana o seda, también en cañamazo. De modo que del tejido se derivan varias ocupaciones de importante aplicación para la mujer, pues por medio del bordado con gargantillas primero y luego con abalorios, se inculcan a las niñas los principios del bordado propiamente dicho. De más está decir que a las cajas con gargantillas, abalorios, pedazos de cañamazo, estambres, sedas, etc., acompañan siempre los respectivos modelos o dibujos en colores.

El tejido se aplica también en los *Jardines de la Infancia* a la confección de algunos objetos, tales, por ejemplo, como una cesta o canastilla: se da a los niños la armadura de ésta, o se hace que ellos la construyan,

con cartón para la base, y clavados en ésta palitos, entre los cuales entrelazan los niños las tiras de papel, a la manera que pudieran hacerlo en las bandas que constituyen la que hemos llamado *cadena del tejedor*. Diestros los educandos en la confección de esta clase de obras, pueden pasar a ejecutarlas, como en algunos *Jardines* se hace, con *juncos* y con *paja*, puesto que el procedimiento queda, en el fondo, siendo el mismo. Se comprende la utilidad que entrañan estas ampliaciones, mediante las cuales no sólo se ayuda a realizar de manera más cumplida uno de los fines capitales de los trabajos manuales (el de que el niño obtenga, por virtud de su esfuerzo personal, obras de que disponer libremente), sino que al mismo tiempo se lleva más lejos la preparación artística e industrial, iniciando así a los alumnos, muy especialmente a las niñas, en trabajos con los cuales pueden llegar un día a procurarse la subsistencia.

También se ha hecho aplicación del tejido, y por cierto de una manera muy ingeniosa, a la enseñanza. Se dan a los niños unos rectángulos grandes de papel divididos en bandas a la manera de lo que hemos llamado *cadena del tejedor*, y luego otras tiras sueltas, pero en correspondencia con dichas bandas, con las que se entrelazan, resultando de ello cuadros que representan, ora un paisaje, ora una estampa de Historia natural, ya una lámina de Historia sagrada, o bien un cuadro relativo a la Historia profana. Constituye esto un verdadero *rompecabezas*, que al instruir agradablemente al niño, le hace discurrir y ejercitar su paciencia, así como su habilidad, a la manera que ya hemos visto que lo hace en la ocupación a que hemos dado el nombre de tejido. Este juguete se ha generalizado en las familias, y también puede referirse al recortado, de que ahora trataremos.

III

No menores en número que las relativas al tejido son las modificaciones y aplicaciones que se han hecho del *recortado*.

Los dibujos que los niños realizan recortando pedazos de papel se emplean en varios *Jardines*, después de pegados sobre cartón o en unas tablas muy delgadas, para armar o simplemente adornar cajas de diferentes clases, relojeras, cigarreras, neceseres y hasta primorosos tocadores, lo cual constituye una preparación práctica, tan útil como adecuada, para los trabajos de la industria, a que gran parte de los niños que asisten a las escuelas tendrá que consagrarse por necesidad. Y cuánto ha de servirles, cuando llegue este caso, semejante preparación, no hay necesidad de decirlo, pues fácilmente se comprende con sólo parar mientes en el papel que la educación de la infancia desempeña respecto de todas las facultades y todas las aptitudes del hombre, que prepara para que en su día puedan aplicarse con fruto y den los mejores resultados posibles. Además, la industria, por su parte, no puede menos de salir beneficiada con semejante preparación, mediante la que es indisputable que se obtendrán industriales más hábiles y más inteligentes.

En las numerosas y útiles aplicaciones que se han hecho de los trabajos manuales de Frœbel, se ha llegado a combinar con los recortados de papel los de madera, colocando los niños los primeros (de los cuales se les presentan modelos y dibujos en los que no hay más que recortar) sobre unas tablitas delgadas, que después recortan con el auxilio de una sierra

a propósito y siguiendo el dibujo del papel. Con este nuevo material es con el que suelen hacerse los objetos industriales *(de marquetería)* a que antes aludimos.

Por lo que a las niñas se refiere, los trabajos del recortado tienen una gran aplicación, pues que las preparan para el corte de labores, por ejemplo, y para la confección de flores y de otros objetos, que en el curso de la vida podrán serles de utilidad suma, como no puede menos de serles todo lo que tienda a prepararlas o inclinarlas al trabajo industrial, en el que pueden y deben encontrar muchas mujeres remedio a males que hoy corroen a nuestras sociedades, sobre todo en ciertos pueblos, así como medios de subsistencia de que tal vez algún día se encuentren menesterosas, para atender por sí y honradamente al propio sustento y al de sus queridos hijos.

Si preparar al hombre en general para el trabajo es de suma importancia, preparar a la mujer el camino de ese mismo trabajo es por muchos conceptos conveniente y necesario. No se olvide la situación precaria en que por falta de trabajos adecuados se encuentran sumidas muchas mujeres, y lo que importa abrirles las puertas de ciertas industrias y educarlas para que, debidamente preparadas, entren por ellas sin repulsión ni recelo, antes gustosas y dignamente. A esto se tiende en los *Jardines de la Infancia*, y a esto corresponden los trabajos de recortado, de que ahora tratamos.

A los efectos indicados, se ejercita a los alumnos de dichas escuelas en la confección de flores de papel y de lana, así como de cuero, el que para que las imitaciones sean más perfectas y graciosas se humedece con una especie de goma preparada al efecto, con el fin de dar a las flores la forma propia, haciendo que las hojas tomen la debida curvatura. Un procedimiento análogo se sigue con la misma clase de material para la confección de muebles de sala, como un velador, una silla, un sofá, etc. A las niñas se las ejercita también en el corte de prendas de vestir de tamaño como para muñecas. De aquí las diversas cajas-juguetes que se conocen con los nombres de *neceser de la florista* (para flores de papel, de lana o de cuero); *neceser de la modista* o *del sastre de muñecas*, el *cuarto de muñecas*, etc. Para el recortado en tablitas *(marquetería)*, de que hemos hablado al principio de este párrafo, hay también la *sierra para contornear*, que en nuestro concepto ofrece peligros, tratándose de niños de corta edad.

Otra de las aplicaciones que se han hecho con motivo de los trabajos de recortado, se refiere a las láminas de construcciones o *arquitectura de los niños*, que son unos dibujos iluminados, en los cuales se dan a los alumnos en un pliego de papel los elementos necesarios para que puedan construir paisajes, campamentos, edificios de varias clases, etc. Los niños recortan las figuras y objetos representados en estos dibujos, y pegándolos a un plano y entre sí, según las indicaciones que los mismos dibujos tienen, arman una iglesia, un palacio, un teatro, una casa, un paisaje, etc., lo cual les sirve, no sólo para adiestrarlos de una manera agradable en el trabajo a que se aplican, sino para darles idea, así en su totalidad como en sus pormenores, de los objetos que por dicho medio construyan. Este juguete, en el que suele combinarse con el recortado el iluminado, a cuyo efecto se dejan en blanco algunas figuras para que los niños las den de color (de aquí la caja denominada *Arte de recortar y colorear)*, se halla bastante generalizado y se puede también aplicar a la enseñanza intuitiva de varias materias, como la Geografía y la Geometría, por ejemplo.

Como otra de las aplicaciones del recortado a la enseñanza, merece especial mención la que consiste en hacer que los niños recorten las curvas de nivel de un terreno, en cartulinas, las cuales, superpuestas entre sí y en el orden que dichas curvas indiquen, y pegadas convenientemente, dan la conformación del terreno que se quiere representar. Aplicando a esto el procedimiento del vaciado, de que ya hemos dado una idea, se obtienen *planos en relieve*, cuya aplicación para la enseñanza práctica de la Geografía y la Topografía es de utilidad reconocida, pues sabido es el auxilio que a ambas enseñanzas prestan los mapas en relieve, por la idea más clara y aproximada a la realidad que dan de los terrenos y de sus principales accidentes. En las escuelas donde se da la debida importancia a esta clase de procedimientos y se tiene en cuenta la necesidad de ejercitar a los alumnos en trabajos manuales, se hacen ya esos relieves; debiendo citar entre nosotros la Institución Libre de Enseñanza, cuyos alumnos los presentaron muy bien hechos en la Exposición Nacional Pedagógica de 1882 y llegan hasta la perfección (1).

IV

También respecto del *picado* se han hecho aplicaciones de utilidad. Entre ellas merece especial mención la debida al profesor de Lausan, M. Raoux, y que se refiere a la enseñanza elemental de la Geografía descriptiva. Consiste en lo siguiente:

La maestra traza por medio de picaduras hechas en el papel con el auxilio de la aguja ordinaria, los contornos del mapa que quiera dar a conocer, con las respectivas divisiones territoriales, si comprendiese más de una provincia, sus ríos, caminos, etc. Colocando un cartón debajo de este modelo, los niños reproducen en él las picaduras de éste por el procedimiento ordinario del picado, figurando con la aguja enhebrada los contornos de las divisiones territoriales, de los ríos, de los canales y de los ferrocarriles, con colores diferentes; las poblaciones principales se designan con una especie de cuenta, figurando una perla.

A propósito de la construcción de estos bonitos mapas, que no pueden por menos que agradar sobremanera a los niños, y a que M. Jacobs y mademoiselle Masson atribuyen gran importancia, puede la profesora dar a sus discípulos algunas ideas sencillas, pero precisas, de Geografía descriptiva, particularmente de la que más de cerca interese conocer a los niños, ideas que, como se suministran de una manera práctica y atractiva a la vez, se grabarán fácilmente en las inteligencias infantiles (2).

El juego llamado *policromografía* es una verdadera ampliación del picado, y constituye un pasatiempo agradable y útil para los niños, a los que al propio tiempo dispone para el sentimiento de los colores y excita

(1) Las alumnas del *Curso especial para maestras de párvulos* (desgraciadamente suprimido) se ejercitaron en esta clase de trabajos bajo la dirección del Sr. Sama †, uno de los profesores de dicho *Curso*. En las lecciones prácticas que dieron a los niños sobre Geografía, se valieron del barro de modelar para dar a los alumnos idea de lo que es isla, istmo, península, montaña, valle, río, etc. Con el mismo material hicieron cuerpos geométricos, como ejercicio de modelado.

(2) Como en la Sección quinta de la Parte que nos ocupa de este MANUAL (capítulo II, párrafo IX), a que remitimos al lector, tratamos especialmente de la enseñanza de la Geografía en los *Jardines de la Infancia*, omitimos el entrar aquí en pormenores relativamente a este punto, puesto que cuanto digamos ahora tendríamos que repetirlo luego.

de una manera entretenida a la reflexión. Es bastante fácil de ejecutar. Se dan al niño en una cajita de cartón unas cuantas figuras dibujadas completamente en negro sobre fondo blanco, otras tantas hojas de papel también blanco, otras cuantas de color y un cartón del tamaño de las hojas de papel. El niño toma una de estas hojas en blanco, sobre la cual coloca una de las figuras negras; entre ambas hojas pasa una de las de papel de color, y sujetándolas todas al cartón mediante una especie de chinches que al efecto se le dan en la caja, calca con la aguja de picar las líneas del dibujo, de modo que la figura se reproduzca en la hoja de papel blanco y también en la de color, el cual corresponderá al objeto que se haya de reproducir: por ejemplo, verde cuando se trate de calcar el ramaje de un árbol, encarnado cuando una rosa, etc.

V

Una de las aplicaciones más útiles de los trabajos manuales de que tratan los seis capítulos precedentes, es la que consiste en confeccionar con ellos objetos que sean de alguna utilidad al mismo tiempo que bellos, tales como estuches y carteras de diversas clases, servilleteros, relojeras; cajas para plumas, para agujas, para cuellos, etc.; papeleras y otros varios que sería prolijo enumerar, máxime cuando con estos ejemplos fácilmente se comprende en qué han de consistir. Los niños hacen tales objetos valiéndose generalmente del cartón—por lo que se llama esta clase de trabajos el *Arte de la cartonería*—, y después los adornan con papel o telas de varias clases y colores, en que han hecho aplicación de los procedimientos del trenzado, del plegado, del recortado, del picado, iluminado y bordado sobre todo, y del dibujo, resultando de ello obras muy vistosas y de verdadero gusto. Aplicando a estos adornos la confección de flores, se obtienen muy bonitos resultados, como nosotros hemos visto en algunos modelos de estos trabajos, que también suelen adornarse con mariscos combinados con musgo artificial: de aquí la caja denominada *neceser de conchas*, que tanto atractivo tiene para las niñas, y con la que tan graciosos adornos ponen éstas a dichos objetos en los *Jardines de la Infancia*.

Se comprende la importancia de estas aplicaciones recordando lo que respecto del empleo de los trabajos manuales dijimos en el párrafo IV del capítulo I de esta Sección. Para que los niños puedan hacer de las obras que confeccionen el uso que entonces indicamos, es menester que dichas obras tengan el carácter que tienen los objetos a que se refiere el denominado *Arte de la cartonería*, pues harto se comprende que con dos o tres tiras de papel entrelazadas, con una figurita obtenida en el plegado, con tejidos de papel, con figuras de lo mismo realizadas por medio de recortes o picaduras, no se obtienen objetos que tengan valor como para poderlos vender y rifar, o para hacer con ellos un regalo que tenga alguna aplicación. Las obras de que ahora tratamos tienen ya esa importancia, y de aquí que consideremos de necesidad su confección por los medios indicados en las escuelas de párvulos que nos ocupan.

No debe, pues, prescindirse en éstas del *Arte de la cartonería*, en el que se resumen los resultados obtenidos en la práctica de los seis trabajos manuales a que se refieren los capítulos precedentes, y se resumen dando el niño muestras de sus adelantos, de su habilidad, de su buen gusto, en una

palabra, del grado de cultura que mediante dichos trabajos se aspira a darle. El niño, por su parte, contempla de este modo mejor y con verdadera satisfacción el fruto de sus esfuerzos y aplicación, y por la belleza de las obras que así produce, como por las aplicaciones que a éstas puede dar, se siente vivamente estimulado a trabajar más y a poner más cuidado para producir cada vez más y mejor. Repetimos que no debe en manera alguna prescindirse en un *Jardín de la Infancia* de esta clase de trabajos, por Frœbel puestos en práctica, y sin los cuales no tendrían toda la importancia que les hemos reconocido el entrelazado, el plegado, el tejido, el recortado y el picado, en cuanto que el sentido que les hemos atribuído quedaría incompleto (1).

VI

En cuanto a las demás ampliaciones y aplicaciones de que hemos tratado en el curso de este capítulo, creemos que todas son útiles y deben aprovecharse, sin abusar demasiado de ellas. No ha de olvidarse que todo lo que sea dar variedad y atractivo a los ejercicios conviene tenerlo en cuenta tratándose de la educación de los párvulos. Por otra parte, muchas de esas modificaciones y ampliaciones concurren a que los objetos a que se refiere el *Arte de la cartonería* sean más bonitos y caprichosos, por lo cual no deberían omitirse. Otras, como algunas del recortado, picado y tejido, dicen relación a la educación especial de la mujer, bajo cuyo aspecto tienen, como oportunamente hemos dicho, verdadera importancia. Y últimamente, las más sirven en gran manera para suministrar a los niños útiles y variados conocimientos por medio de verdaderas lecciones de cosas, y hasta para la enseñanza formal de algunas asignaturas, como hemos visto con referencia al recortado y picado, y por lo mismo es conveniente no prescindir de ellas.

El lugar que cada una haya de ocupar en el programa de ejercicios, así como la oportunidad de presentarlas, toca determinarlo a la profesora, en vista de las condiciones a que más de una vez nos hemos referido. Aun con aquellas que más necesarias sean, como sucede con la confección de objetos, debe proceder siempre con parsimonia, para no quitarles su eficacia, procurando en todo caso que, lejos de cansar, tengan cada vez más encantos para los pequeños trabajadores. No ha de olvidarse nunca la necesidad de la alternativa en los ejercicios, condición que tan encarecidamente hemos recomendado para toda la educación; ni ha de perderse de vista que es una exigencia de ésta y un fin de las ocupaciones de que tratamos, despertar y poner en claro, favoreciéndolas, las aptitudes, disposiciones y aficiones peculiares de los educandos.

Tales son, en suma, las observaciones que creemos necesario apuntar por lo que se refiere al empleo en un *Jardín de la Infancia* de los trabajos manuales de que trata el presente capítulo.

---

(1) La *cartonería* implica el *pegado*, ocupación que, como ya hemos visto, requieren algunos trabajos manuales, muy especialmente el recortado.

SECCIÓN TERCERA

DE LOS EJERCICIOS EN EL JARDÍN PROPIAMENTE DICHO

CAPÍTULO ÚNICO

I. Sentido general y fines que aconsejan la anexión de un jardín como el de que trata este capítulo a las escuelas de párvulos. — II. Disposiciones que es menester adoptar en dicho jardín por lo que toca a su forma, su distribución y arreglo, para la consecución de los indicados fines. — III. Indicaciones relativas a la práctica del cultivo en el jardín común y en los particulares, y a los instrumentos que requiere.—IV. Determinación de las series de explicaciones orales que pueden darse a los niños dentro del jardín propiamente dicho, indicando las ocasiones en que deben tener lugar.—V. Ejemplos prácticos respecto de algunos de los ejercicios y explicaciones orales a que aquí nos referimos.

I

No menos carácter que los ejercicios de que tratan las dos Secciones precedentes dan a la institución de Frœbel los que tienen lugar en el jardín propiamente dicho, como que, en parte, de él toma el nombre con que se la designa. Sin duda que si las circunstancias lo éxigieran, podría plantearse el método de educación de Frœbel sin establecer la dependencia que nos ocupa; pero también es cierto que se privaría a la escuela de uno de sus aspectos más risueños y de elementos preciosos para la cultura general de esas delicadas plantas que en los *Jardines de niños* se cultivan.

Recordando lo que dijimos al tratar de la Naturaleza como elemento que entra por mucho en el método de educación de Frœbel (Parte primera, capítulo III, párrafo IX), se comprenderá el papel importante que en las escuelas de párvulos de que tratamos juega el jardín propiamente dicho. Para completar lo que entonces se dijo y aplicarlo ya al caso concreto de la educación de los párvulos, procede que, sin perjuicio de entrar más adelante en pormenores, expongamos aquí el sentido general y los fines con que Frœbel aconseja que se anexione un jardín a las escuelas organizadas con arreglo a su sistema.

Obedece en primer término la recomendación de Frœbel a la idea de que debe ponerse, en cuanto sea posible, en relación directa con el niño todo cuanto se le quiera enseñar, y que debe acostumbrarse a éste a vivir y considerarse como formando parte del conjunto de la sociedad y a habituarse a obrar de acuerdo con este modo de vida y de considerarse a sí propio.

Lo primero implica la enseñanza verdaderamente intuitiva, no limitada

a meras lecciones orales, y ésta en armonía con los más sabios preceptos pedagógicos, pues ya es axioma corriente que, sobre todo en la infancia, el espíritu siente algún desvío y hasta disgusto por la enseñanza que es puramente oral. Quiso Frœbel que, no sólo la práctica del cultivo y de la Botánica, que nada más que por la práctica puede enseñarse, sino las nociones de Historia Natural, de Geografía y aun de Religión, se inculquen a los niños por medio de la intuición sensible; es decir, poniéndoles a la vista el cuadro vivo de la Naturaleza, mostrándoles en pequeño lo que deben comprender en grande, lo que debe extenderse a todo el mundo, y, en fin, enseñándoles a conocer y sentir las obras del Supremo Hacedor mediante el espectáculo de la misma Naturaleza.

En cuanto al segundo de los aspectos que dejamos indicados, puede decirse que encierra todo un mundo de ideas y de enseñanzas prácticas, por lo que a las relaciones sociales atañe. Lo de la moral en acción, de que hemos hablado con motivo de los trabajos manuales, tiene aquí una aplicación grande. En los ejercicios que se verifican en el jardín no sólo ha de acostumbrarse a los niños a someterse sin esfuerzo a la ley del trabajo y a disponer del fruto de éste de la manera que entonces indicamos (véase la Sección segunda, capítulo I, párrafo IV), sino que se les iniciará en muchas de las relaciones sociales, muy particularmente por lo que toca a los deberes que tienen todos los hombres para con sus semejantes y para con la sociedad en general.

Al efecto, deben disponerse las cosas de modo que en caso de necesidad los niños mayores y más fuertes presten su ayuda a los menores y más débiles, en lo que concierne a las ocupaciones propias del cultivo de los pequeños jardines. Cuando un niño caiga enfermo, sus condiscípulos quedarán encargados de su respectivo parterre. Cada niño debe disponer libremente de los frutos que recolecte; pero ha de procurarse, como se indicó cuando de los trabajos manuales tratamos en el lugar a que acabamos de hacer referencia, que los emplee en obsequiar a sus padres o en aliviar la suerte de aquellos de sus compañeros que estén necesitados. Cuando un niño turbe el orden, a él solo deben alcanzar las consecuencias, por lo que se le excluirá del jardín por cierto tiempo, cosa que le causará sentimiento y servirá para que en lo sucesivo no falte a sus obligaciones. En fin, con todo esto aspírase a hacer que el niño guste las ventajas que proporciona la asociación y aprenda a cumplir los deberes que la misma impone, muy en particular en lo que concierne al amor fraternal y al mutuo concurso que todos nos debemos.

Si placer causa al niño, sobre todo cuando pertenece a las clases menesterosas, considerarse dueño de alguna cosa, siquiera ésta consista en los objetos confeccionados por él y de que trata la Sección segunda de esta Parte de nuestro MANUAL, mayor será el que sienta cuando se vea dueño en cierto modo de un pedazo de tierra, pues la posesión de ésta le revelará mejor que nada la noción de la propiedad; puede decirse que hasta que se le entregue su jardinito no se sentirá propietario. Pero al propio tiempo que se le hagan gustar los beneficios de la propiedad se le acostumbrará a llenar sin violentarse los deberes que ésta impone, no sólo por lo que se refiere a nuestros semejantes y a la propiedad de éstos, sino a la comunidad en general y a la propiedad comunal. Así, los deberes de los niños, por lo que al jardín concierne, no se limitarán a los que dejamos consignados, sino que deberán ampliarse con los de cultivar y cuidar el jardín común, que en este caso representa la propiedad comunal, que a su

vez protege y sirve como de salvaguardia a la individual, por lo que el jardín común debe estar situado de modo que rodee a los particulares. De esta manera vivirán los niños la vida real y adquirirán para el día de mañana el hábito de portarse no sólo como hombres buenos, sino como dignos ciudadanos; aprenderán a ser fieles cumplidores de los deberes que la Humanidad y la sociedad imponen de consuno a todos los hombres.

Si a todo lo que de indicar acabamos se añaden las ventajas que ofrece la educación de la infancia realizada en medio de la Naturaleza, cuya contemplación desenvuelve las ideas y los sentimientos del niño y hace a éste más expansivo, ciertamente que no podrá menos de convenirse en que el jardín es una dependencia por todo extremo conveniente en los establecimientos consagrados a la educación de los párvulos, que tanto anhelan y tanto necesitan respirar el aire libre, y respirarlo entre árboles y flores y animalejos que les hagan risueña y agradable la estancia en esos lugares, que cuando no reunen estos encantos miran los niños con verdadera aversión, como cárceles en que no ven más que una sujeción que les aburre y que contraría los impulsos de su naturaleza.

II

De lo dicho hasta aquí colígese que es menester adoptar en el jardín ciertas disposiciones que consideramos de todo punto necesarias para la consecución de los fines que más arriba indicamos.

En primer lugar ha de procurarse que tenga un aspecto todo lo agradable y risueño que sea posible. A las plantaciones de árboles y de flores deben agregarse pajareras convenientemente situadas, y jaulas que contengan otros animalejos. En algunas partes se ha llegado hasta tener pequeños invernaderos y estanques con peces de varias clases, sobre todo de diversos colores. En lo que debe ponerse especial empeño es en que haya toda la variedad posible en las plantaciones, en especial de árboles, que debe haberlos, no sólo en el jardín común, sino entre los particulares, y a un lado y a otro de las calles o sendas de que luego hablaremos.

Como se ha dicho, el jardín general o común ha de rodear a todos los particulares. En la distribución de éstos entre los alumnos, ha de tenerse en cuenta que los que toquen a los niños más pequeños se hallen situados entre los que se repartan a los mayores; en caso de necesidad, pueden disminuirse los de los primeros en beneficio de los segundos.

Convendría que para cada niño hubiese un jardín, pero esto no es absolutamente indispensable. Puede prescindirse de la sección compuesta por los niños más pequeños, a los que en este caso se destinaría sólo al cultivo del jardín común, como por vía de aprendizaje; y si ni aun con esto se resolviese la dificultad, podría hacerse de modo que varios niños, constituyendo una especie de sección, tuviesen a su cargo un pedazo de terreno, que cultivarían y cuidarían en común, pero de modo que cada uno supiese cuáles eran sus deberes y cuáles sus derechos. En todo caso, no debe olvidarse lo que hemos dicho en el párrafo I de este capítulo, por lo que a la propiedad se refiere (1).

(1) Dicho se está que en el caso de que no sea posible tener un jardín para cada niño o para cada dos, la parte de terreno destinada a jardines particulares puede disponerse en otra

Cualquiera que sea la forma que se adopte para los jardines particulares, y el número de niños que se asigne a cada parcela, lo que debe procurarse a todo trance es que el paso a ellos sea fácil, y que la vigilancia por parte de las profesoras pueda ejercerse cómodamente; dividiéndolos en cuatro partes, por ejemplo, mediante dos caminos que se crucen, y abriendo una senda de regular anchura entre ellos y el jardín común, creemos que se conseguirá esto que aquí indicamos, pues esta senda, el punto en que los caminos se corten y los caminos mismos, pueden servir para que las profesoras se sitúen con el fin de vigilar las operaciones de los niños y hacer a éstos las preguntas y explicaciones que crean convenientes, y de que más adelante trataremos. El paso de los alumnos a sus respectivos jardines y al general puede hacerse cómodamente por las vías de comunicación a que nos referimos, haciendo, por ejemplo, que los niños se reunan por secciones en el punto céntrico del jardín (que debe ser aquel en que se crucen los dos caminos de que hemos hablado, y en donde puede formarse a este intento una especie de glorieta), o en otro que se crea a propósito, y que de él partan, en desfile de formación, a buscar la entrada más cercana y más cómoda para sus respectivos puestos. Adiestrados los niños en esto, lo llegarán a hacer con la misma precisión y orden que practican los ejercicios gimnásticos que ejecutan los párvulos en las clases mismas de las escuelas. Y ya que esto decimos, no estará de más que apuntemos que la marcha a que nos referimos puede tomarse como un ejercicio de esa clase, y en tal sentido puede verificarse a compás de un canto apropiado, lo cual servirá para darle más regularidad y precisión.

Otra de las disposiciones que deben tomarse en el jardín, es la de rotular cada una de las parcelas con los nombres de sus propietarios: también se rotularán las plantas que contengan dichos jardines y el general, así como las jaulas destinadas a los pájaros y otros animales. Esto tiene el objeto de que sirva para los niños que sepan leer de constante enseñanza, y para los que no se encuentren en este caso, de una excitación que les despierte el deseo de saber leer, haciéndoles sentir a cada paso la necesidad de la lectura, que es por donde debiera empezarse siempre, pues es indudable que mientras más sentimos la necesidad de saber una cosa cualquiera, con más deseo, más afán y más resultados nos dedicamos a aprenderla. Frœbel quiere que, en cuanto sea posible, el niño mismo sea el que indique espontáneamente la necesidad de dedicarse al aprendizaje de tal o cual materia, y en este sentido deben disponerse los materiales y ejercicios propios de los *Jardines de la Infancia*.

Ultimamente, en el mismo jardín debe haber un lugar a propósito para guardar los instrumentos de labor. Este lugar, que consistirá en un cuartito cuya puerta pueda cerrarse con llave, estará en sitio al que los niños puedan ir cómodamente por secciones y en formación, a sacar o a depositar los instrumentos que necesiten o de que se hayan servido. Uno de los

---

forma que la que hemos indicado. En vez de cuadros o rectángulos pueden adoptarse semicírculos, glorietas y otras formas caprichosas. Algunos han ideado encerrar los susodichos jardines en la forma de un mapa, el de España, por ejemplo, distribuyendo los niños por provincias o reinos, y figurando los mares por medio de estanques colocados a propósito. Por mucho que fuera el terreno de que se dispusiese, nos parece esto impracticable, por las dificultades que ofrecería siempre el paso de los niños a sus respectivos puntos. También se ha ideado distribuir los jardines en cuatro grandes porciones, cada una de las cuales representaría una de las estaciones del año; pero esto daría lugar a que no pudieran aprovecharse constantemente todos los jardines, y exigiría también mucho terreno.

niños mayores y más meritorios pudiera ser el guardián de dichos instrumentos, y el encargado de repartirlos y colocarlos cuando los niños los entreguen.

Tales son las disposiciones que creemos que deben adoptarse por lo que se refiere a la forma, distribución y arreglo de la dependencia que designamos con el nombre de *jardín propiamente dicho.*

III

En dos clases se divide el cultivo que los niños practican en la dependencia de que tratamos: el relativo a la *jardinería* y el que corresponde a la *agricultura*, comprendiendo en ésta algo de horticultura y arboricultura.

Los niños deben empezar a ejercitarse en el jardín común, del cual una parte se destinará a la floricultura y la otra a la agricultura. Los primeros ejercicios consistirán en enseñar a los alumnos el uso de los instrumentos de que hayan de servirse, y después a manejarlos: esto requiere ya una gran vigilancia por parte de la profesora. Luego les instruirá en la manera de cuidar y cultivar las plantas, sobre todo en lo referente a las primeras operaciones. En fin, otro de los ejercicios preliminares consistirá en hacerles que aprendan a distinguir las semillas, para lo cual se hará que se fijen en su forma y color.

Este aprendizaje deben hacerlo los alumnos con la antelación necesaria, para que cuando llegue el día de la siembra estén debidamente preparados. Cuando se acerque dicho día se les darán las semillas, que si es posible escogerán ellos mismos, y se les hará entrega de los jardines particulares, a fin de que desde luego empiecen a preparar el terreno para la siembra, que se realizará en el día convenido. Desde este momento hasta que tiene lugar la recolección, está obligado el niño a practicar en su jardín todas las operaciones de arreglar la tierra, limpiarla de hierbas, regarla, etc., que exija el cultivo de las plantas que haya sembrado: él será, desde que se lo entreguen, el responsable del orden y la limpieza de su parcela, así como de los trabajos que en ella practique, y estará obligado a recoger, en la época oportuna, la semilla necesaria para la siembra de la temporada próxima, cuya semilla deberá guardar en unas cajitas de cartón confeccionadas por él mismo y rotuladas también por él o por un compañero, si no supiera hacerlo. Para que el niño, pues, recolecte algo, necesita haber hecho todas las operaciones que dejamos indicadas; es decir, que para poseer es indispensable que antes haya trabajado, lo cual constituye de por sí una gran enseñanza moral, como lo es también la práctica que hay en algunas de estas escuelas, consistente en no dar nuevas semillas al niño que pierde las que oportunamente se le entregaron, con lo cual se tiende a hacerle comprender por experiencia que para recolectar es preciso guardar bien lo que ha de sembrarse.

El cuidado del jardín común correrá a cargo de todos los alumnos, que alternarán en el desempeño de este servicio en los días y las horas que designe la profesora, siendo éstas distintas de las consagradas a los ejercicios que por vía de aprendizaje, o para recibir determinadas explicaciones, deben tener en él por secciones los niños: no creemos que sea necesario insistir, después de lo dicho en el párrafo I, acerca del fin con que se hace prestar a los educandos este servicio, que en puridad viene a ser una especie de *prestación de jornales.*

En cuanto a la forma e índole de estos ejercicios, como quiera que aquí nos referimos exclusivamente a la práctica, que sólo con la práctica puede enseñarse, nada tenemos que añadir a lo dicho, sino aconsejar al profesorado que, al practicar con los alumnos una operación cualquiera, cuide de hacer de ella una explicación sencilla, así como de los instrumentos que exija. Los principales de éstos que debe haber en un jardín, son: la azada, la pala, las azadillas, el rastrillo, los escardillos, el almocafre, la hoz, la regadera y algún otro que se considere preciso: todos serán acomodados a la edad de los pequeños trabajadores que han de manejarlos, y deberá haberlos en número bastante para que varios niños a la vez, los de una sección, por ejemplo, puedan practicar una misma faena.

La estación y el tiempo aconsejarán los días y horas en que los niños hayan de entregarse a las faenas del cultivo, no debiendo por nuestra parte hacer otra cosa, respecto de este punto, que indicar la conveniencia de que se aprovechen todos los días que se pueda, y que cuando la temperatura y el estado atmosférico lo permitan tengan lugar los ejercicios por la mañana, antes de la entrada en clase, y a la caída de la tarde, por ser estas las horas más cómodas y en que el espectáculo de la Naturaleza parece más bello (1).

IV

A las lecciones prácticas deben acompañar las correspondientes lecciones orales, que consistirán: primero, en explicaciones relativas a las faenas que vayan a practicarse y a los instrumentos que requieran; segundo, en otras explicaciones concernientes a las plantas que los niños hayan de sembrar, o en cuyo cultivo o cuidado se ocupen; y tercero, en conversaciones instructivas sobre algunos puntos de Historia Natural en sus tres reinos, Geografía, Moral, principalmente por lo que concierne al trabajo, y Religión.

Las explicaciones concernientes a los dos primeros grupos se refieren

(1) Aunque no fuera más que desde el punto de vista de la enseñanza de la Agricultura, son de gran utilidad en las escuelas jardines como los de que ahora tratamos. Y puesto que nuestro Gobierno se propuso dar gran impulso a los estudios de Agricultura, y al intento decretó como obligatoria en las escuelas su enseñanza, nos parece oportuno llamar la atención sobre los *Jardines de la Infancia*, en donde se suministran a los niños teórica y prácticamente muchos y muy útiles conocimientos agrícolas, que de seguro pueden dar más resultados que el estudio a secas hecho mediante una Cartilla agraria. Si, mientras los *Jardines* se generalizan en nuestra nación, se hubiera unido a todas las escuelas de párvulos y elementales, sobre todo de los pueblos rurales, siquiera no fuese más que un pedazo de terreno en el que pudieran tener lugar algunas de las prácticas y varios de los ejercicios orales que en este capítulo indicamos, creemos que hubieran podido conseguirse con más resultados los fines a que se encaminó la ley de 1.º de agosto de 1876 y las disposiciones dictadas para su ejecución. No debe olvidarse lo ventajoso que hubiera sido que al aprender los niños la susodicha Cartilla agraria, tuviesen algunos conocimientos agrícolas adquiridos de la manera que puede hacerse siguiendo un procedimiento por el estilo del que dejamos indicado; así lo comprendió Suecia, en donde es obligatoria por la ley la anexión de un jardín a las escuelas rurales. En el mismo caso se halla Francia, y para no citar más países, diremos que en Austria están rodeados los edificios que se construyen para escuelas de un terreno bastante extenso, donde pueden darse a los niños los primeros principios de jardinería y agricultura. El Real decreto de 26 de octubre de 1901 no incluye la Agricultura entre las enseñanzas de la escuela, habiendo pasado este asunto a depender del Ministerio de Fomento, por lo cual han resultado de poca eficacia las disposiciones adoptadas.

directamente a la Botánica y la Agricultura, con la jardinería, la horticultura y la arboricultura, y deberán tener lugar con preferencia cuando los niños estén reunidos y trabajando por secciones en el jardín común, que es el sitio más a propósito para esto, por lo mismo que los alumnos están en él más agrupados y pueden atender mejor que cuando se hallan practicando alguna faena en los respectivos jardines particulares: al entregarse a los niños los instrumentos, o cuando los depositen después del trabajo, pueden tener lugar algunas de las explicaciones correspondientes al primer grupo.

Las relativas al tercero de dichos grupos se harán indistintamente en cualquier punto del jardín, pero procurando siempre que puedan escucharlas todos los niños, si fuera posible, o algunas de las secciones reunidas. La disposición del terreno decidirá esto, debiendo nosotros decir sólo, como por vía de indicación, que la reunión de los niños antes de comenzar los trabajos de la mañana y de la tarde, y después de terminarlos, son ocasiones que podrán aprovecharse con el intento que apuntamos.

La profesora debe aspirar en todas las explicaciones a que nos referimos, a suministrar a sus alumnos la mayor suma de conocimientos que pueda, aprovechando las impresiones que los niños reciban por la presencia de los objetos y de las plantas y por la contemplación del espectáculo de la Naturaleza, cuidando a la vez de que esos conocimientos no tengan sólo por objeto enriquecer la inteligencia, sino que envuelvan además alguna intención educadora respecto de los sentimientos y la voluntad. Las flores, los árboles, los animalejos y los instrumentos que haya en el jardín, así como el cuadro general que éste presente, debe tomarlos como objeto de instrucción y partir de ellos para coudyuvar al desenvolvimiento de todas las facultades del alma (1).

V

Pongamos algunos ejemplos y hagamos algunas indicaciones que aclaren lo dicho en el párrafo precedente y sirvan de guía a la profesora.

Supongamos que los niños se hallan reunidos con el fin de ir por los instrumentos que requieran las faenas a que van a entregarse aquel día, bien en sus respectivas parcelas, bien en el jardín común. La profesora podrá hablarles, antes de que se pongan en movimiento, de la importancia del trabajo y sobre todo del que se refiere al cultivo de la tierra, en estos o parecidos términos:

—¿Qué es, mis queridos niños, lo que vais a hacer después que tengáis los instrumentos que ahora vamos a buscar?—Es verdad; vais a cuidar las plantas que habéis sembrado con tanto afán, a continuar el cultivo del pedazo de tierra de que ahora sois propietarios; pero ¿qué hacéis verificando esto que decís?—Vais a trabajar como trabajan vuestros padres, como están obligados a trabajar todos los hombres. (Aquí podrá exponer la profesora algunas de las ideas que relativamente al trabajo indicamos en el capítulo II, párrafo III de la Sección precedente, sobre todo si todavía no hubiese tocado este punto.)—El trabajo

(1) Conviene también tener presente que los ejercicios del cultivo en general constituyen de por sí un ejercicio físico, una parte de la gimnástica, que en las escuela de párvulos tiene por objeto el desarrollo de las fuerzas físicas de los educandos.

en que ahora vais a ocuparos es uno de los más nobles y de los más útiles a que se consagra el hombre, que cultivando los campos multiplica de un modo extraordinario los productos de la tierra, de la cual sacamos nuestros principales alimentos y las materias primeras con que fabricamos nuestras viviendas, nuestros muebles, nuestros trajes, en fin, todo lo que sirve para satisfacer nuestras necesidades: cultivar los campos constituye una profesión honrada y a la vez de gran utilidad. La tierra nos provee de lo más necesario para la vida, pero lo hace a condición de ser fecundada por el trabajo del hombre. — Vamos, pues, hijos míos, a buscar los instrumentos que os han de ayudar a cumplir vuestras tareas.

A presencia de los instrumentos de labor, puede decir la profesora a sus alumnos en el mismo o en otro día:

— Aunque los principales instrumentos de todo trabajo manual son los que Dios nos ha dado, son las manos, el hombre necesita de otros que él mismo se construye, para la inmensa mayoría de las faenas en que se ocupa. — Hay muchísimos trabajos que no podría desempeñar sin la ayuda de esos instrumentos, los cuales le sirven en todos los casos para ahorrarle tiempo y esfuerzos: por eso la labor que se debe exclusivamente a los brazos del hombre cunde poco, tiene que ser en pequeño y, por lo mismo, es la que menos produce. — ¿De cuánto tiempo y de cuánto esfuerzo no necesitaría el labrador, si no tuviese el arado para abrir en la tierra los surcos en que deposita el trigo, por ejemplo?— Puede decirse que es incalculable lo que el labrador consigue con el auxilio del arado, que por este motivo se considera como el más importante de los instrumentos de labor. (Aquí hará la profesora una explicación del arado que más se use en la localidad de que se trate, y de su modo de funcionar; en otros días puede tratar de los demás instrumentos, sobre todo de aquellos que haya en el jardín.)

Para explicar algunas de las faenas del campo, se procederá de una manera análoga. Supongamos que alguna de las siembras — de trigo, por ejemplo — hechas en el jardín común, necesita una escarda; la profesora se dirigirá con la sección a que corresponda aquel día el cuidado del jardín general, y hablará a los niños en estos o parecidos términos:

— Ved, mis queridos niños, lo que sucede en esa parcela de trigo: hierbas extrañas han nacido y crecen casi tanto como el mismo trigo, al que están quitando una parte de su alimento, con lo que resultará, si no se pone remedio, que se criará pobre y raquítico, como aquel que no come lo necesario porque otro le arrebata su alimento.—¿Qué habrá, pues, que hacer para que no suceda semejante cosa? — Es claro: quitar las malas hierbas, a lo cual se llama *escarda*, que, como veis, es una faena que tiene por objeto favorecer el crecimiento y fructificación de las plantas que se cultivan.—Las escardas no tienen sólo por fin limpiar los sembrados de malas hierbas, sino también mullir el terreno; pero debe cuidarse no dejar muy al descubierto las raíces de las plantas. — La escarda suele hacerse unas veces a mano, en cuyo caso se llama *entresaca*, y otras con almocafres, escardillos o garabatos, y también con azadones y azadillas. — Es necesario, pues, que limpiéis ese cuadro de malas hierbas, si queréis que tengamos un trigo grande y lozano.

Con el objeto de ver si los niños han aprendido lo dicho, podrá la profesora dirigirles, luego que hayan empezado la faena, las siguientes preguntas:

— Dime, Luisito: ¿qué es eso que estáis haciendo?—¿Y qué entiendes tú por escardas? — ¿Es importante la escarda? — ¿Por qué? — ¿De qué modos se hacen las escardas? — ¿Qué instrumentos se emplean en ellas?, etc.

Otra de las conversaciones pudiera ser de la índole que indican las siguientes preguntas:

—¿Recuerdas, querido Pepito, cuándo sembramos este trigo? —Es verdad, en primavera; y según esto, ¿cuándo estará en sazón de cogerse? —¿Sabes cómo se llama la operación de coger el trigo y cualquiera otro fruto que proceda de la labranza de la tierra?—¿A qué clase de plantas corresponde?—¿Qué son plantas cereales? —¿Para qué sirve el trigo? (Si no lo hubiese hecho en otra ocasión, podrá la profesora decir aquí lo que acerca del pan indicamos en el capítulo III, párrafo IV, de la Sección segunda.)

Demos idea de otra clase de explicaciones. Por ejemplo, un niño ve en un rosal, que hasta entonces no había dado flor alguna, una bonita rosa, y se para ante ella como sorprendido de verla y atraído por su hermosura. La maestra lo observa y dirigiéndose al niño le dice:

—¿Qué miras ahí, amigo Juanito, con tanta atención?—Esta flor, que es la primera que ha echado este año esta planta.—¿Y no sabes tú—volverá a preguntar la maestra—cómo se llama esta flor?—Sí, señora; una rosa.—¿Te gustan a ti las rosas?—Ya lo creo que me gustan: ¡son tan bonitas y huelen tan bien!—¿Y no podrías tú hacer una como ésa?—Yo....., no, señora.—Tienes razón: ni tú ni ningún hombre puede hacer una rosa como ésa, ni siquiera una hoja de ella, ni una hierbecita. (Al llegar aquí habrá hecho la maestra que los demás niños se acerquen a oir la conversación que ha entablado con Juanito.)—¿Y sabes tú cómo se llaman los seres o las cosas que, como las flores, los árboles, los animales, las piedras, no puede hacer el hombre, es decir, que se hallan conforme Dios las ha creado?—No, señora, no lo sé.—Pues se llaman naturales, y se dividen en tres grandes grupos, que reciben el nombre de *reinos de la Naturaleza.*—Cada uno de estos reinos recibe un nombre particular, según la clase de seres que comprende: aquel que forman los animales, lo mismo los que pueblan la tierra y el agua que los que hay en el aire, y sean grandes o pequeños, se denomina *reino animal;* el que comprende todas las plantas, y por plantas se entienden los seres que se hallan prendidos a la tierra por medio de raíces que están dentro de la misma tierra, como ese rosal, ese trigo, aquellos árboles y todas esas hierbecillas que veis, se denomina *reino vegetal;* quedando el nombre de *reino mineral* para el grupo que comprende los seres que no son animales ni plantas, como la tierra que pisamos, las piedras, los metales y otras muchas cosas.

A propósito de esta conversación, que podrá extenderse a lo que la profesora estime conveniente, se harán luego a los niños preguntas como éstas:

—¿Qué entendéis por objetos naturales?—¿Cuántos son los reinos de la Naturaleza?—¿Qué clase de seres comprende el reino animal?—¿Y el vegetal?—¿Y el mineral?—Designadme algunos seres correspondientes a cada uno de esos tres reinos.—¿A cuál de ellos pertenecen los peces?—¿Y la cal?—¿Y aquella parra?—¿Y el gato?—¿Pueden moverse y cambiar de sitio todos los seres que pertenecen al reino animal?—¿Y los que corresponden al vegetal?—¿Y los del mineral?—¿Tienen órganos las plantas como los animales?—¿Qué diferencias principales existen, pues, entre el reino animal y el vegetal, y entre ambos y el mineral?, etc.

En otra ocasión puede decir la profesora:

—Me dijisteis el otro día que las plantas están dotadas de órganos; ¿no es verdad?—Pues hoy vamos a ver cuáles son esos órganos.—En todas las plantas se distinguen, como podréis observar examinando una cualquiera, cinco clases de órganos principales: la raíz, el tallo o tronco, las hojas, la flor y el fruto.—La raíz sujeta la planta a la tierra, y es como su boca, pues que chupa las subs-

tancias que hay en el suelo cuando están disueltas en el agua, por lo que es necesaria la humedad; las hojas hacen algo de lo que verifica la raíz, por lo que se las ha llamado *raíces aéreas* y son los órganos respiratorios de la planta, y el tronco sirve para sustentar las ramas y llevar el alimento, que se llama savia, desde las raíces a las hojas. — La flor, que es la que más embellece a las plantas, tiene por objeto la reproducción de las mismas, etc.

La profesora dará a estas nociones de Botánica la extensión que crea oportuna, cuidando siempre de ir a parar a algún resultado práctico, o a alguna enseñanza de verdadera utilidad. Así, por ejemplo, preguntando a los niños si «el árbol es una planta», podrá hablarles de los árboles más útiles que se crían en nuestro suelo, y sobre todo de la importancia del arbolado, acerca de lo cual debe procurar que se inculquen en los niños estas ideas:

— Los árboles son muy beneficiosos para los campos, pues que sirven para templar la sequía y los ardores del verano, condensando el aire atmosférico: a las emanaciones que esparcen a su alrededor se debe la conservación de las fuentes y de los ríos y la fertilidad de los campos, a los cuales sirven de abrigo contra los vientos y proporcionan con sus raíces y las hojas caídas abono para la vegetación. — A los árboles deben el hombre y los animales los principales medios de subsistencia, pues no sólo purifican el aire, sino que con su madera se edifican viviendas, se construyen muebles y se alimenta el fuego, que tan gran papel desempeña en las casas. — Por estas razones debéis considerar los árboles como bienhechores nuestros, y en vez de dedicaros, como algunos chicos hacen, a estropearlos y hasta destruirlos, debéis mirarlos con cariño, cuidarlos cuando los tengáis, y cuando os sea posible, plantarlos. — ¿Sabéis por qué causa hay estos años menos agua en el pueblo? — Pues porque hay menos árboles. — Desde que en los montes cercanos se hicieron talas muy grandes, hay menos agua, hace más calor y hasta algunas cosas están más caras; así, al menos, lo dicen todos, etc.

Consejos parecidos a éstos pueden darse a los niños respecto de los animales. Con ocasión de un ruiseñor que canta en los árboles, de una mariposa que vuela de flor en flor, entrará la maestra en algunas explicaciones sobre Zoología, decir algo respecto de animales tan útiles como el gusano de seda, la abeja, la gallina, el perro, etc., y concluir condenando la crueldad que algunos niños tienen con los animales, especialmente con los pajarillos, que tan útiles son para la agricultura, arrebatándoles sus nidos o cogiéndolos y atormentándolos bárbaramente.

La puesta del sol puede servir de pretexto para hablarles de Astronomía y de Geografía en general, así como la presencia de algunas nubes se aprovechará para decirles algo acerca de algunos fenómenos atmosféricos y particularmente de la luz, del aire y del agua, por lo que se refiere a la agricultura y por la importancia que tienen para la vida de las plantas. En fin, partiendo del espectáculo que ofrezca la Naturaleza a la vista de los niños, se les hablará del Creador de tantas grandezas y de tantas maravillas y, por lo tanto, de las relaciones que los hombres tienen con Él, que es lo que constituye la Religión.

Lo dicho en este párrafo basta para que se comprenda el gran partido que puede sacarse del jardín y de los ejercicios de cultivo a que principalmente se destina, por lo que creemos ocioso multiplicar los ejemplos y entrar en más pormenores, máxime cuando los caminos que hay que seguir se presentan claros y los horizontes son dilatados.

SECCIÓN CUARTA

DE LOS EJERCICIOS GIMNÁSTICOS Y DE CANTO (1)

CAPÍTULO I

LA GIMNASIA EN LOS JARDINES DE NIÑOS

I. Idea general de la Gimnasia, de su importancia y del papel que desempeña en la educación. — II. Del modo como en los *Jardines de la Infancia* se atiende al ejercicio físico, y en qué consisten los llamados juegos gimnásticos. — III. Caracteres principales de estos juegos e indicaciones relativas a su organización y manera de practicarse: ampliación que puede dárseles, por vía de transición, a la Gimnasia propiamente dicha. — IV. Explicación de algunos juegos gimnásticos: el *labrador*, las *coronas* y el *palomar*; indicaciones sobre las marchas gimnásticas y observaciones respecto de la enseñanza que pueden entrañar los juegos.

I

La Gimnasia, o sea el arte razonado de los movimientos del cuerpo humano, corresponde a la educación física, dentro de la cual desempeña un papel muy importante, como ahora veremos.

Desenvolver de una manera normal y progresiva, por medio de ejercicios ordenados, las fuerzas del cuerpo, dotando a éste de agilidad y ligereza y conservando en él el equilibrio y la armonía, o restableciéndolos cuando se hayan alterado, es lo que en la educación física corresponde hacer a la Gimnasia, la que en tal sentido satisface los tres órdenes de funciones que desempeñan así la educación física como la psíquica, puesto que *desenvuelve* el organismo (*Gimnasia pedagógica* propiamente dicha), le *preserva* de enfermedades y vicios al conservar en él el equilibrio y la

(1) La estrecha unión que tienen los ejercicios gimnásticos con el Canto, del que es lo general que se acompañen en las escuelas de párvulos, y la circunstancia de que esas relaciones se estrechen más, como veremos, en los ejercicios gimnásticos y de Canto aconsejados por Frœbel para sus *Jardines de la Infancia*, nos han inducido a tratar de ambas materias en una misma Sección, con tanto más motivo cuanto que, en cierto modo, el Canto constituye por sí solo un ejercicio físico, y se toma en los institutos de Frœbel como una especie de gimnasia, según oportunamente mostraremos.

La presente Sección constará, pues, de dos capítulos: uno que tratará de la Gimnasia, y otro del Canto, pero consideradas ambas materias no sólo en general, sino también en las relaciones especiales que guardan entre sí.

armonía *(Gimnasia higiénica)*, y *cura* esas enfermedades y esos vicios *(Gimnasia médica)*, que son las tres clases de funciones a que acabamos de referirnos.

Es, pues, la Gimnasia un medio genuinamente educador y a la vez higiénico y terapéutico; pero realmente el lugar que le corresponde en la educación física es el que le asigna su calidad (la más capital e importante) de ser un medio de *desenvolvimiento*, por lo que debe colocarse entre la primera de las tres clases de funciones citadas.

Debe tenerse en cuenta que todos los medios de educación física que pertenecen a esta misma clase desempeñan en muchos casos, como la Gimnasia, funciones relativas a los otros dos: el paseo, por ejemplo, puede tener el objeto, no sólo de desenvolver nuestras fuerzas, sino también el de preservar la salud (que es lo más general, y va siempre unido a lo primero), o acaso el de ayudar a la curación de algún padecimiento.

Por lo tanto, corresponde la Gimnasia al grupo de los medios de que la educación física se vale para desenvolver el organismo, cuyos medios se denominan generalmente *ejercicios físicos*, en cuanto que la ley del desenvolvimiento, que en la Parte primera de este libro apuntamos (capítulo II, párrafo VI), se funda en que todo órgano y todo organismo crece y se fortifica (se desenvuelve) *por el ejercicio* y en razón de su actividad.

Si se toman como deben tomarse y más adelante diremos, no pueden adoptarse ejercicios más apropiados que los gimnásticos para coadyuvar al desenvolvimiento de nuestro organismo físico. Con una gimnasia bien entendida puede atenderse perfecta y sencillamente a todas las condiciones que ha de reunir una buena educación, es decir, ser *integral*, *armónica* y *gradual*.

En efecto: todas las fuerzas de nuestro cuerpo pueden ponerse en ejercicio, desde los mismos albores de la vida, mediante la Gimnasia; todas pueden desenvolverse por ella de una manera adecuada, según lo exijan la naturaleza y el estado del órgano u organismo de que se trate, y todas, en fin, pueden ejercitarse por la Gimnasia, de modo que el trabajo de unas no perjudique, sino que favorezca a las otras, y según lo que las funciones y condiciones de cada cual requieran.

Considerada bajo estos aspectos, y teniendo además en cuenta la facilidad con que puede acomodarse a las diversas exigencias del organismo y de su educación, la Gimnástica es superior a los demás ejercicios físicos, muchos de los cuales, como el *juego de la barra* y el de la *pelota*, la *natación* y la *equitación*, no son en realidad sino verdaderos ejercicios gimnásticos, como la *carrera* y el *baile*, por más que aquí no hagamos referencia a ellos, puesto que tratamos de los ejercicios que corresponden a lo que se llama *Gimnasia natural*, y a los que tienen lugar por consecuencia de la *Gimnasia artificial* y se verifican con o sin auxilio de instrumentos y aparatos, siempre que estén sometidos a un método y se realicen según reglas fijas.

Siendo, pues, la Gimnasia el medio más eficaz de que disponemos para favorecer, dirigir y completar el desenvolvimiento natural de nuestro organismo físico, en lo que estriba generalmente la educación del cuerpo, no puede negarse su importancia en la educación general, máxime si se tiene en cuenta que es además un medio preservativo y curativo a la vez, respecto de ciertas enfermedades y algunos vicios de ese mismo organismo, y no se olvida que la educación del espíritu no sería completa ni bastante sin la del cuerpo, como se explica concisa, pero claramente, en la frase de

Juvenal: *mens sana in corpore sano*, y hemos dicho al tratar de la educación integral, armónica y gradual (Parte primera, capítulo I, párrafo VII).

Téngase, por otra parte, en cuenta, respecto de la Gimnasia, que además de desenvolver el cuerpo integral, gradual y armónicamente, y de ayudar, por lo tanto, a su crecimiento, da flexibilidad a las articulaciones, previene la inflamación de las glándulas en los temperamentos linfáticos, así como el que se detenga la circulación de los humores, y disminuye la impresionabilidad (tan dañosa para la naturaleza física como para la moral) en los que son muy nerviosos, a la vez que corrige las deformidades congénitas, atenuando los resultados de las actitudes o disposiciones viciosas.

Hemos apuntado más arriba que el influjo de la Gimnasia se deja sentir sobre las facultades del espíritu, lo cual proviene de la acción recíproca que existe entre todas las fuerzas y facultades de nuestra naturaleza. Consideremos la cuestión desde este punto de vista.

Alternando el ejercicio físico, y por lo tanto la Gimnasia, con el trabajo intelectual, sirve a éste de contrapeso, no sólo provechoso, sino necesario, dando a la inteligencia el reposo de que todas nuestras facultades han menester después de un trabajo continuado que cansa y como que disminuye sus fuerzas. De este modo se cumple lo que es ley necesaria en toda buena educación: que el ejercicio de unas facultades debe alternar con el de las otras, a fin de que mientras las unas trabajen, las demás descansen y cobren nuevos bríos para cuando deban funcionar. Sabido es, además, que la acción del organismo físico contribuye al progreso del organismo espiritual y al desenvolvimiento total del hombre. Cuando por falta de ejercicio se debilita y enferma el cuerpo, la inteligencia suele perder su frescura y vigor, y la voluntad se embaraza y como que se debilita también. Los hombres de constitución contrahecha y enfermiza son, por lo común, los más perezosos para trabajos intelectuales y los que más difícilmente se deciden a obrar; un dolor más o menos agudo en cualquiera parte de nuestro cuerpo basta para entorpecer la marcha regular de la inteligencia. Así dice la baronesa de Marenholtz que «la gimnasia del cuerpo no se limita a dar a los miembros la libertad del movimiento, sino que también aprovecha al espíritu. El equilibrio físico ejerce su acción sobre el equilibrio moral, y la armonía y la gracia del cuerpo influyen sobre la armonía de las facultades del alma» (1).

---

(1) Después de las indicaciones que preceden, no se tendrá por exagerada la importancia que atribuímos a la Gimnasia, cuyo papel no se limita en realidad a la educación propiamente dicha, sino que, como hemos visto, se extiende a la Higiene y a la Medicina, y puede añadirse que hasta a la esfera de la Política, por lo que deben fijar en ella su atención no sólo los educadores y los médicos, sino también los hombres de Estado y los filósofos. En general interesa a todos los ciudadanos, muy particularmente a los que son padres de familia y a los que se preocupan de la perfección, del vigor, en suma, del progreso físico de su pueblo. Así lo comprendieron los pueblos de la antigüedad, sobre todo los griegos y los romanos, y lo comprenden hoy los más cultos de Europa y América, en muchos de los cuales figura la Gimnasia como una materia obligatoria en el programa de las escuelas de primera enseñanza. En Alemania y en Francia es obligatoria hasta en la segunda enseñanza; en Suiza, Suecia, Noruega y Austria lo es en las escuelas primarias y en las Normales; Italia la ha establecido en estas últimas, en las primarias y en la segunda enseñanza, con el carácter también de obligatoria; Inglaterra la tiene desde hace tiempo establecida en la enseñanza secundaria y empieza a introducirla en el programa de las escuelas primarias, en las que la tienen establecida Dinamarca, Bélgica, Holanda, Portugal y Rusia; lo propio puede decirse de muchos Estados de la Unión Americana. Por las reformas decretadas en 1898 para nuestros Institutos y Escuelas Normales se introdujo la Gimnasia en el programa de enseñanza de unos y de otras y continúa en las reformas posteriores.

II

El ejercicio físico está muy atendido en las escuelas organizadas con arreglo a las prescripciones de Frœbel, pues de ellas puede decirse que tienen una gimnasia constantemente en acción, no sólo para el cuerpo, sino también para el espíritu.

Por lo que a la primera concierne, hemos visto que hasta en los mismos juegos y trabajos manuales se atiende a ella, siquiera no sea más que con relación a determinados órganos del cuerpo, como, por ejemplo, la mano, el brazo, el pecho, etc. Las marchas que los niños deben ejecutar, así al principiar y terminar las clases como al variar de ejercicios o al comenzar algunos de éstos, como una especie de gimnasia deben tomarse, y ya veremos que reunen los principales caracteres de los juegos gimnásticos propiamente dichos. El canto mismo, que debe siempre acompañar a esas marchas, lo prescribe también Frœbel, entre otros fines, con el de que sirva como de ejercicio gimnástico a los órganos respiratorios y vocales. En fin, las operaciones concernientes al cultivo del jardín constituyen por sí un verdadero ejercicio físico, al que bien puede asignarse el nombre de Gimnasia, sobre todo si se tiene en cuenta que dichas ocupaciones han de alternar con los trabajos de la inteligencia, a los que sirven como de contrapeso.

Pero no son de estas clases de ejercicios de los que debemes tratar ahora, por más que sea oportuno recordarlos aquí para que la profesora no olvide este carácter de ejercicios gimnásticos que Frœbel les ha dado y que es conveniente que tengan. Debe la profesora tener en cuenta que en los *Jardines de la Infancia,* como en todos los institutos consagrados a la educación de los párvulos, han de aprovecharse con un fin educador cuantos medios y cuantas ocasiones se presenten y puedan favorecer el desenvolvimiento de alguna parte de nuestro ser, ya directamente, como sucede en los casos a que ahora nos referimos con relación al organismo físico, ora de un modo indirecto, como en los mismos casos acontece respecto de las facultades del espíritu.

Los ejercicios a que ahora nos referimos son aquellos que, fundados en la *Gimnasia natural,* dan ocasión a movimientos elementales que están sujetos a un orden y método rigurosos, no obstante lo cual revisten el carácter de verdaderos juegos, por lo que se les denomina con bastante propiedad *juegos gimnásticos,* los cuales se diferencian de los *juegos libres* (los que los niños escogen sin excitación de nadie durante las horas de recreo, cuando saltan, brincan, juegan a la pelota o al peón, etc.) en que están organizados y todos los alumnos toman parte en ellos. Se fundan, y en realidad provienen directamente de ellos, en esos juegos libres que acabamos de indicar y que los niños improvisan en sus horas de expansión y recreo.

Como se ve, estos juegos no pueden menos que ser del agrado de los niños, cuya vida es moverse, saltar y correr, imitando los saltos y carreras de algunos animales, lo cual denota, como dice Mme. Masson, un espíritu natural de observación, pues es preciso haber observado atentamente a los animales para poder conocer e imitar, tan bien como los niños lo hacen, la diversidad de sus movimientos. Lo propio puede decirse respecto de los movimientos que ejecutan los niños en sus juegos, imitando actos de la vida de sus mayores, que ponen en escena.

Hablando de los ejercicios gimnásticos, según la graduación con que los presenta N. Niggeler, de Berna, dice Daguet que la última parte se halla consagrada a los *juegos*, «ejercicios útiles y alegres al propio tiempo, y que a la vez desenvuelven la agilidad y la fuerza». «No faltan pedagogos — añade — que encuentran la Gimnasia, enseñada muy minuciosa y artificialmente, más perjudicial que útil, y que quisieran reducirla, para las escuelas elementales, a esa última parte, es decir, a los juegos ejecutados a la manera de Frœbel, el introductor de los *Jardines de niños.*» En confirmación de tales indicaciones, cita M. Daguet este pasaje de *El Instructor popular*, de M. Kœrner: «El mejor medio de cultura pedagógica son los juegos. Los maestros de Gimnasia deberían imponerse por tarea la de inventar juegos interesantes que reemplazaran ventajosamente a los ejercicios mecánicos y que concurrieran más eficazmente que los de esfuerzo, peligrosos siempre, a desenvolver el valor, el arrojo y el espíritu emprendedor y entusiasta.»

III

Veamos en qué se diferencian estos juegos gimnásticos de la Gimnasia ordinaria.

Empecemos por decir que tienen el mismo objeto que ella, esto es, poner en acción todos los órganos con el fin de procurar su desarrollo y el de todo el organismo de una manera armónica y gradual, con lo que, al desenvolver las fuerzas físicas, se mira a conservar la salud.

Su primer carácter es el de ser verdaderos juegos, en los cuales no se da al niño juguete alguno, pero en los que el niño mismo entra en escena, siendo en cierto modo el objeto del juego. El segundo carácter es el de ejecutarse constantemente acompañados de canto; esto es, que a la cualidad de movimientos activos reunen siempre la de ser rítmicos. Otra de las circunstancias que les caracteriza es la de que la letra de este canto sirve, no sólo para guiar los movimientos del juego, sino también para explicarlos, para revelar la acción del juego, lo que éste representa. Que esta acción sea siempre reflejo de otra de la vida real, de la cual se tomarán los movimientos (como, por ejemplo, los que ejecuta un labrador al sembrar el grano, un carpintero al labrar la madera, etc.), es otro de los caracteres que distinguen a los juegos gimnásticos de la Gimnasia ordinaria, de la cual se diferencian también en que no requieren aparatos de ninguna clase.

Estos juegos pueden y deben ser muy variados. Consisten en hacer que los niños formen corros y círculos diversamente figurados y ejecuten marchas y contramarchas, todo con sujeción a las indicaciones que acabamos de hacer, y teniendo en cuenta que a la vez que diviertan a los niños les pongan en acción todos los músculos, o la mayor parte de ellos, pero sin violencia. Trátase de que, jugando, en las mismas horas de recreo, realicen los niños las evoluciones, los ejercicios disciplinarios y elementales, sin aparatos, que constituyen una preparación de la Gimnasia propiamente dicha y se practican en las escuelas de párvulos. En estos juegos los hay en que toman parte los niños y las niñas juntamente, o unos y otras por separado.

La elección de los juegos la indicará unas veces la ocasión y las más la voluntad de los niños, a los que debe dejarse en esto mucha iniciativa

para dar al ejercicio mayor carácter todavía, si cabe, de juego: la maestra debe limitarse a guiar a los niños y dirigir el juego, sin aparentarlo. De lo que debe cuidar (y esto es muy importante) es de que los niños ejecuten todos los movimientos con precisión y regularidad y de que los repitan alternativamente de derecha a izquierda, empleando el mismo tiempo en un sentido que en otro; si alguna vez hubiera de prolongarse la duración, deberá ser cuando se trate de los movimientos correspondientes al lado izquierdo, a fin de contrarrestar el hábito (que ya es tiempo de que desaparezca) de hacer que los niños se sirvan sólo de la mano derecha, y procurar que no se rompa el equilibrio natural del cuerpo, que es el resultado de esa costumbre rutinaria e irreflexiva que consiste en desarrollar preferentemente todas las fuerzas de un solo lado.

Estos juegos de que tratamos, que son una ampliación de los que Frœbel ofrece a las madres en sus *Juegos maternales*, en donde les da una especie de curso metódico y graduado de gimnasia especial de la mano, deben graduarse de modo que conduzcan a los ejercicios gimnásticos usuales correspondientes a las escuelas elementales, a partir de la clase del segundo grado. Como transición pueden adoptarse los ejercicios disciplinarios y elementales a que antes nos hemos referido, pero realizados en las clases y despojados de lo que constituye propiamente el juego; a la clase preparatoria a que varias veces nos hemos referido, y de que tratamos en la Sección siguiente (capítulo II), es a la que debe hacerse practicar estos ejercicios, alternando con los orales que en el mismo lugar indicamos (1).

IV

Para que pueda formarse una idea más exacta de los juegos gimnásticos de que aquí tratamos, describimos a continuación, por vía de ejemplos, algunos de los que fueron ordenados por Frœbel. Helos aquí:

El aldeano o labrador.—En este juego puede tomar parte toda la clase, sin distinción de sexo. Los alumnos cantan en música sencilla y a propósito una canción cuya letra es adecuada al asunto del juego e indica a la vez los movimientos y acciones que los niños deben ejecutar: en el juego de que se trata los movimientos y las acciones remedan las faenas agrícolas, y la canción, que es breve, consta de seis estrofas con su correspondiente estribillo, de las cuales la primera se refiere a la siembra, la segunda a la siega, la tercera al transporte de las mieses, la cuarta a la trilla, la quinta al descanso del trabajo y la sexta expresa la alegría y satisfacción que se siente al contemplar el fruto que se obtiene a costa de afanes.—Empieza el juego cogiéndose los niños de la mano, de modo que formen círculos, y dando vueltas cantando los cuatro primeros versos de la primera estrofa; al llegar al quinto se para la rueda, los niños se sueltan de las

(1) Creemos que ni aun con la clase o sección preparatoria deben usarse en estos ejercicios aparatos algunos, siquiera sean portátiles. Esta circunstancia es muy recomendable tratándose de los párvulos, para los que los aparatos más sencillos suelen ofrecer peligros, razón por que las madres los miran siempre con recelo. Fuera de los juegos, insistimos en que no deben ponerse en práctica otros ejercicios que los que consistan en los movimientos de orden y disciplinarios (marchas y evoluciones en las clases) y de tensión y flexión (los más sencillos que se hacen con la cabeza, los brazos y manos y los pies) que comúnmente se practican en las escuelas de párvulos y en algunas elementales.

manos, dan media vuelta y empiezan a marchar en círculos, pero sueltos ya y unos detrás de otros, cogiéndose con la mano izquierda la chaqueta, delantal o blusa, en ademán de sostener el trigo que han de sembrar, y caminando al paso imitan con la otra mano el movimiento del labrador que siembra; luego se detienen (al terminar el verso que indica la acción de sembrar), y dando otro cuarto de conversión se cogen de las manos y continúa la rueda cantando el estribillo.—Durante la segunda estrofa se repite lo mismo, con la variante de que, en vez de la siembra, se imitará la acción de segar.—Otro tanto se hace durante la tercera, que indica el transporte o acarreo de las mieses, a cuyo efecto los niños se distribuyen en parejas; uno de ellos hace las veces del caballo, y volviendo los brazos atrás coge las manos de su compañero, que figura el carro o carreta. — Con el canto de la cuarta estrofa imitan la acción de apalear la garba para separar el trigo de la espiga, operación equivalente a la de la trilla. — Después, al llegar a los versos de la quinta estrofa, hacen alto, y para figurar la acción de descansar de las fatigas del día se agachan, y colocando el codo sobre la rodilla apoyan la cabeza en la mano derecha.—La sexta estrofa se canta permaneciendo quietos los niños: a la terminación emprenden la marcha para sus puestos, batiendo palmas a compás.

Las coronas. — Empieza el juego cantando los niños una estrofa, en la cual se les excita a la unión, la armonía y la amistad, que tanto embellecen la vida, idea en que se insiste en la segunda estrofa, en que se les recomienda el cariño, como en los juegos, para ser dichosos.—Durante la primera, los niños marchan en fila, dos a dos, y al cantar la segunda forman cuatro círculos, que representan otras tantas coronas. Tres de estos círculos pueden componerse de un número ilimitado de niños, pero el cuarto, que representa la corona de encina, debe constar de seis, nueve, doce o cualquiera otro número que sea divisible por tres. Los cuatro círculos deberán colocarse cerca unos de otros, de modo que la corona de encina se halle entre las otras tres, o sea la de rosas, la de violetas y la de azucenas. Hecho esto, los niños que representan la corona de rosas empezarán a dar vueltas cogidos de las manos y cantando una estrofa alusiva a esta flor, símbolo del candor; al llegar al estribillo darán vueltas y cantarán también las otras coronas. Después le llega su vez a la de violetas, repitiéndose lo mismo, pero variando la estrofa, que será alusiva a esta flor; luego a la de azucenas, que simbolizan la inocencia, y últimamente le toca su turno a la de encina, cuyos niños cantan una estrofa en la que expresan el pensamiento de que aman el color verde porque tienen esperanza. — Después del consiguiente estribillo, la corona de encina se divide en tres partes, y dos niños de cada una de las tres coronas van a coger por la mano a otros dos de la de encina, formando un círculo más grande, que se va ensanchando a medida que ingresan en él los demás niños de las tres coronas, que al fin se refunden en una sola; entonces cantan todos a la vez una estrofa, en la que expresan la idea de que se unen a la corona verde para que la esperanza nunca les abandone. (Para mayor amenidad del juego pueden prepararse de antemano coronas de rosas, de violetas, de azucenas y de ramas verdes, lo cual servirá para dar a la escuela un carácter de fiesta y hará que los niños tomen el juego con más alegría.)

El palomar. — Los niños, cogidos de las manos, forman un gran círculo, en cuyo centro habrá varios que representen las palomas. El círculo se estrecha alrededor de éstas a fin de que queden encerradas. Cuando comienza la canción, también alusiva al juego, se separan del centro levantando los brazos como para figurar las puertas del palomar; y à las palabras *volad, volad,* los niños que hacen las veces de palomas saldrán del círculo y correrán acá y allá imitando con los brazos el movimiento de las alas cuando las palomas vuelan. A otras palabras de la canción que indique que llega la hora de cerrarse el palomar, volverán las palomas al centro del círculo, que se cerrará de nuevo; entonces se pregunta a las palomas dónde han estado, qué han visto, qué les ha sucedido, etc.

Marchas gimnásticas. — Alternan con los juegos de la índole de los que acabamos de describir, y se reducen a hacer que los niños marchen en fila de dos a dos, conservando la posición natural, guardando bien las distancias, echando el paso a compás, etc., todo lo cual se indica en la letra de la respectiva canción.

Con los ejemplos que preceden creemos suficiente para dar una idea de los juegos de que tratamos, los cuales pueden variarse mucho aprovechando como base los mismos con que los niños se divierten por sí solos, y deben disponerse de modo que los movimientos que requieran constituyan una verdadera gimnasia, en que alternativamente se pongan en acción todos los músculos.

En algunos *Jardines* se aprovechan dichos juegos para suministrar a los niños determinada instrucción. Así, por ejemplo, el del *labrador* puede servir de pretexto para hablarles del trigo, de la tierra de labor, de las operaciones propias de la labranza, de la utilidad de esta clase de trabajos, etc.; pero no creemos esto conveniente teniendo en cuenta que el tiempo destinado a los juegos de que se trata es en realidad un tiempo que se consagra al recreo y esparcimiento de los alumnos, y no debe quitársele en manera alguna este carácter, obligando a los niños a que tengan que prestar atención a preguntas y explicaciones orales. Que se aproveche alguna pregunta de los alumnos, alguna ocasión que se preste para decir a los niños algo útil, pero breve y pasajeramente, no quiere decir que de un modo preconcebido se mezcle con el juego una conversación instructiva por el estilo de las que para otros ejercicios hemos recomendado, máxime cuando las mismas canciones deben encerrar alguna enseñanza. No debe olvidarse que, por más que se trate de juegos organizados y sometidos a cierta dirección, los niños deben tomarlos como verdaderos juegos, como recreo y divertimiento, y que se trata de ejercitar las fuerzas físicas de los alumnos mientras descansa la inteligencia, que debe dejarse en reposo mientras que el cuerpo se ejercita. Por lo tanto, no nos parece acertada la práctica a que nos referimos.

Debe hacerse lo que en esta práctica se indica cuando se enseñe a los niños las canciones de los juegos, lo cual tiene lugar a veces en las clases mismas; entonces es conveniente explicar a los alumnos el significado de la letra que han de cantar, y cabe que se les hagan las correspondientes preguntas para ver si lo han comprendido.

CAPÍTULO II

EL CANTO

I. Indicaciones preliminares y principios pedagógicos de Frœbel acerca del Canto.—II. Fines educadores a que puede responder el Canto en las escuelas de párvulos, y sentido con que lo aconseja Frœbel para los *Jardines*. — III. Concepto y límites en que debe tomarse en estas escuelas la enseñanza de la Música, y condiciones de los cantos que se empleen en las mismas. — IV. Observaciones sobre algunas de las condiciones de los cantos, y de la influencia que pueden ejercer en las costumbres. — V. Indicaciones respecto de la cultura intelectual de los alumnos de las escuelas de párvulos, en relación con el Canto.

I

No es dado desconocer hoy la gran importancia que tiene el Canto en la educación de la niñez, en cuanto que pasa ya como axioma la idea de que el gusto por la Música es un excelente medio que contribuye a la reforma de las costumbres populares, en el sentido de mejorarlas. Despréndese de esto la conveniencia, y más aún la necesidad, de despertar y cultivar en los niños ese gusto, de acostumbrarlos a la música, familiarizándolos con ella desde el momento que se comienza su educación.

De aquí nace la práctica de ejercitar en el Canto a los niños que concurren a las escuelas de párvulos, práctica que daría mayores resultados si no se interrumpiera, como todavía sucede en muchas naciones, en la escuela elemental. Pero la idea de que en estos institutos no debe dejarse a un lado el Canto — elemento no sólo de cultura general para el niño, sino de orden y disciplina para las clases — tiene cada día más partidarios, por lo que es de esperar que no pasará mucho tiempo sin que la Música forme parte del programa de las escuelas de primera enseñanza de los pueblos que todavía no han adoptado tan útil reforma.

La base de ésta es la escuela de párvulos, en la que mejor que en ninguna otra parte puede y debe aprovecharse la inclinación que desde un principio manifiesta el niño por el Canto, que es a la vez una de sus primeras necesidades fisiológicas, según oportunamente hemos dicho (Parte primera, capítulo I, párrafo III). «Un instinto muy general—dice Frœbel—lleva al niño a imitar los cantos que oye, y una madre atenta e inteligente no descuidará esta aptitud, germen que fecunda el porvenir. El niño muestra por la primera manifestación del arte del Canto igual inclinación espontánea que por la palabra.» La misma recomendación que hace aquí a las madres en particular, dirige a los educadores en general, cuando dice: «Frecuentemente el acento y la palabra, que son los medios naturales y rítmicos para la mayoría de las manifestaciones humanas, se descuidan por los educadores, que no saben ver en esos elementos poderosos auxiliares para el desenvolvimiento y la perfección del hombre. El sentimiento del ritmo y de la cadencia, cuidado y cultivado en los niños, ejerce una feliz

influencia sobre toda la vida de éste. El ritmo y la cadencia le harán comprender mejor la medida y la proporción de las cosas, le enseñarán a reprimir la precipitación o la impetuosidad de sus movimientos, y a ser más comedido, y contribuirán a desenvolver en él poco a poco el sentimiento del Arte y de la Naturaleza.»

Si además de lo que por sí dicen los pasajes que acabamos de copiar, se tiene en cuenta que Frœbel recomienda con gran eficacia la enseñanza de la Música como formando parte del programa de las escuelas elementales, se comprenderá fácilmente la importancia que tiene el Canto en los *Jardines de niños,* en los que, como dicen Mme. y M. Delon, se canta a todas horas y para todo.

II

Veamos a qué fines educadores puede responder el Canto en las escuelas de párvulos, y con qué sentido lo aconseja Frœbel para las suyas.

El Canto, y en general la Música, excita el sentimiento y sirve para desenvolver las facultades morales, siendo a la vez un excelente medio de cultura religiosa: un canto que a la vez que apropiado sea sentido, predispone grandemente a la contemplación religiosa y hace brotar de los labios como por ensalmo la oración, tanto más ferviente en este caso cuanto que nace de una manera espontánea y sentida, si así puede decirse. Los acordes de la música o de un canto hacen vibrar en nosotros las cuerdas de los más nobles y bellos sentimientos, y ¿cuántas veces no arrancan a nuestros ojos lágrimas de ternura y de reconocimiento? El efecto que produce en los niños la Música o el Canto (cuando se halla adornado de las condiciones que antes hemos apuntado) se revela en el recogimiento con que lo escuchan y en esa plácida melancolía que en sus infantiles rostros se dibuja, en los cuales parece como que se asoman, atraídos por la melodía del Canto, todos los sentimientos de piedad y de amor que germinan en sus corazones. He aquí por qué el Canto se toma en las escuelas como un elemento poderoso de cultura moral, religiosa y patriótica, y por qué Frœbel aconseja que se emplee con frecuencia en los *Jardines de la Infancia,* donde principalmente se aplica con estos fines.

Empléase también como un medio de cultura estética por lo mucho que predispone, excitando la sensibilidad, para la contemplación y comprensión de la belleza artística, a que tan gran papel se asigna en el método de educación de Frœbel, pues, como se ha visto, a desenvolver la facultad creadora se encaminan gran parte de los medios que se ponen en acción en los *Jardines de niños.* La imaginación y los bellos sentimientos, en cuyo desenvolvimiento estriba principalmente la educación estética, se excitan y como que se ennoblecen con el Canto, que, ejercitando la voz y el oído, desenvuelve también las facultades intelectuales, por lo cual debe considerarse no sólo como un auxiliar de la educación estética, sino al propio tiempo de la educación intelectual en general.

Como un ejercicio físico, como un medio de educación física, debe considerarse asimismo el Canto, y en tal sentido lo aconseja Frœbel para las escuelas de párvulos organizadas con arreglo a sus principios de educación. Constituye en tal concepto el Canto no sólo un elemento de cultura de la voz y el oído, sino una especie de gimnasia de los órganos respiratorios y vocales, y de aquí el que se le incluya en los tratados de Gimnasia

como un medio de fonacia (ejercicio de los órganos de la voz), y el que los tartamudos pronuncien clara y distintamente por medio de él las palabras que apenas pueden balbucir en la conversación ordinaria. En efecto: el Canto pone en ejercicio los órganos de la respiración y de la voz, con lo cual dicho se está que ayuda al desarrollo de unos y otros, notándose los primeros efectos de semejante ejercicio en la laringe, esto es, en las cuerdas vocales y músculos intrínsecos de la misma, y luego en la respiración, tan íntimamente ligada con la producción del sonido y de la palabra. Coadyuva también a desenvolver y fortificar el pecho, y es como una especie de excitación fisiológica a la vida o la expansión.

Ultimamente, el Canto debe considerarse también como un excelente medio de orden, pues a favor de él los niños no se distraen de las operaciones que ejecutan, ni pueden entregarse a la conversación, que tanto contribuye a separarlos de sus ocupaciones escolares. Sirve, además, para ritmar y sostener los movimientos combinados que constituyen las marchas y los ejercicios de carácter gimnástico que ejecutan los niños, bien en los juegos de este género, bien en las evoluciones que hay necesidad de hacer en las clases para empezar, cambiar o terminar los ejercicios instructivos en que de ordinario se ocupan. Por esto se dice, con razón, que el Canto es un medio eficaz de orden y hasta de disciplina.

III

Tratándose de las escuelas de párvulos, harto se comprende que no ha de tomarse la Música como un arte, ni por lo tanto como una materia de enseñanza, sino como un juego. Lo contrario fuera desnaturalizar el objeto con que se prescribe y recargar la inteligencia de los niños, a los cuales llegaría a fastidiar en vez de distraer, que es lo que debe buscarse. Ha de ser, pues, su enseñanza exclusivamente práctica, sin mezcla alguna de lecciones teóricas, y cuando más a lo que debe aspirarse es a hacer que los niños aprendan a apreciar la diferencia de sonidos (lo que a la vez constituye un ejercicio concerniente al desenvolvimiento del sentido del oído), lo cual se hará sin mencionar las notas, sino simplemente cantando mucho y procurando que se fijen, para distinguirlos, en los sonidos más graves y en los más agudos, lo que si se lleva a cabo sin despojar al ejercicio de su carácter de juego, podrá interesarles.

Los cantos que se empleen en estos ejercicios deben ser sencillos y adecuados al asunto de que se trate. No han de ser pesados para que no se conviertan en monótonos ni languidezcan, sino que, por el contrario, tengan siempre en acción y con igual viveza el interés y el sentimiento de los educandos. A este fin recomienda Frœbel que, sin dejar las canciones de ser sencillas hasta en las palabras, digan siempre algo a las inteligencias y a los corazones infantiles: ya describan hechos, ya remeden acciones, bien contengan ideas, ora expresen sentimientos, nunca han de ser insulsas y sin sentido, y en todo caso han de tener alguna aplicación para la vida presente o futura de los niños. Los cantos han de ser variados, unas veces alegres y de movimiento, y otras serios y apacibles, procurando que se adapten al carácter, no ya sólo de los niños a quienes se destinan, sino del país a que éstos pertenezcan.

La índole de los cantos debe determinarla la naturaleza del ejercicio en que deban intervenir. Por ejemplo: religiosos, aquellos con que se dé prin-

cipio o se ponga fin a las clases; alegres, los que se refieran a los juegos gimnásticos; severos y en parte morales, los que intervengan en la distribución de los materiales relativos a los trabajos manuales, etc. Se comprende, por lo que antes de ahora hemos dicho, que la letra estará siempre en consonancia con los actos y movimientos que los niños deban ejecutar. Siempre que se pueda, haráse de modo que con los cantos de carácter moral alternen los patrióticos.

Sería muy conveniente que los cantos se ejecutasen acompañados de un pequeño órgano u otro instrumento análogo, pues así se conseguirán mejor todos los fines con que se prescribe el Canto en las escuelas de párvulos, en cuanto que el efecto que hiciera en los niños sería doble y sus resultados más eficaces por todos estilos. Así lo han comprendido Mme. y M. Delon, por cuya iniciativa y bajo cuya dirección se introdujo en las Salas de Asilo, de Francia, una especie de armonio, de construcción sencilla, que ofrece la ventaja de poder servir, cuando no funciona como instrumento musical, de mesa-escritorio para la profesora. Resultaría muy ventajoso poder situar dicho instrumento de modo que se utilizara para el acompañamiento de las canciones propias de los juegos gimnásticos.

IV

Respecto a la condición que han de reunir los cantos, de ser apropiados al carácter del país de que se trate, precisa insistir, por ser punto de suma importancia y que conviene no olvidar.

Los cantos que se usan en las escuelas de Alemania y de Suiza, por ejemplo, no son muy a propósito para las nuestras, porque si bien son agradables por su dulce melodía, la vaguedad y languidez por que se distinguen no cuadran con el carácter más vivo y alegre de los niños españoles.

Esto quiere decir que para nuestras escuelas de párvulos necesitamos cantos españoles; y aunque no nos faltan (y de ellos son excelentes muestras los que acompañan al *Manual* del Sr. Montesino y los publicados por D. Eugenio B. y Mingo en colaboración con D. Felipe López Colmenar), no estaría de más que, bien abriendo concursos, o por otros medios que se conceptuaran adecuados, se procurase aumentar las colecciones que poseemos, empresa en la cual no habrían de desdeñarse en tomar parte nuestros principales poetas y compositores, porque aunque aparentemente pueda parecer humilde, es en realidad grande y noble para quienes saben apreciar bien el valor de la *educación nacional*, en la que, como se ha visto, desempeña la Música un papel muy importante.

Tal vez esto que proponemos daría algún resultado más que el de coadyuvar a la obra que laboriosa y casi obscuramente se realiza en las escuelas de párvulos; a saber: el reemplazar por canciones de algún sentido (ya fuesen morales, bien patrióticas, ora instructivas) esos cantares vacíos de toda idea, insulsos y a veces indecorosos con que, sobre todo las niñas, pasan el tiempo en los paseos y otros sitios públicos, ocupadas a ciencia y paciencia de sus padres, más que en cantar algo provechoso, en pervertirse el gusto de lo bello. ¡Y ojalá que fuese esto sólo! Si se obtuviese semejante resultado, ¿no podría decirse que se había hecho algo, por medio del Canto, en favor del mejoramiento de las costumbres?

V

¿Debe aprovecharse el Canto como un elemento de cultura intelectual para suministrar a los niños conocimientos? No falta quien a ello se oponga, diciendo que hacer servir la Música a la instrucción es un contrasentido, pues que más que a la inteligencia se dirige al corazón, por ser un instrumento de educación de la sensibilidad. He aquí cómo se expresa, respecto de este punto, el pedagogo M. Ruegg: «Del mismo modo que las palabras están formadas para expresar el pensamiento, así los sonidos expresan el sentimiento. El Canto, sin embargo, expresa a la vez palabras y música, cultiva a un tiempo el pensamiento y los sentimientos.»

Siendo esto así, creemos que no hay inconveniente en tomar también el Canto como medio de cultura intelectual, siempre que no se exagere este sentido y que se tenga presente lo que, con ocasión del mismo tema, hemos dicho respecto de los juegos gimnásticos. Cuando los niños canten a propósito de uno de estos juegos, no debe mezclarse la instrucción; pero cuando se les enseñe la letra del canto puede hacerse, como en el capítulo anterior (párrafo IV) hemos indicado. Ha de tenerse en cuenta, por otra parte, que muchos cantos pueden ser instructivos, en lo cual no hay inconveniente alguno, máxime si se considera que deben aprovecharse todos los medios de cultura de que se disponga, empleándolos para cuantos fines pedagógicos se presten (1).

---

(1) Por cuanto en el presente capítulo hemos dicho, se comprenderá bien que no es exagerado el lugar que en los *Jardines de la Infancia* se concede al Canto, que todas las naciones procuran introducir en el programa de las escuelas primarias. Alemania, Austria-Hungría, Dinamarca, Bélgica, Holanda, Suiza, Suecia, Noruega, Rusia, Francia y los Estados Unidos y varias otras Repúblicas de América lo tienen establecido ya. Nosotros lo tenemos como obligatorio en las de párvulos (art. 10 del Real decreto de 4 de julio de 1884), para las que ofrece muy bellas canciones el *Manual* del Sr. Montesino, tantas veces citado por nosotros; pero es de esperar que no tarde en introducirse de hecho en las elementales, a juzgar por las señales que se observan en cuantas reformas relacionadas con la formación de los maestros se decretan o intentan de quince años a esta parte. Seguramente los maestros que ya estudian Música, o por lo menos Canto, llevarán con gusto a las escuelas estas materias, que, por otro lado, ya se han hecho preceptivas, y para ello les será muy útil la obra citada de los Sres. B. y Mingo y L. Colmenar, y algunas otras.

SECCIÓN QUINTA

DE LA PREPARACIÓN QUE RECIBEN LOS NIÑOS EN LOS JARDINES DE LA INFANCIA

CAPÍTULO I

DE LA PREPARACIÓN EN GENERAL

I. Los *Jardines de la Infancia* considerados en sus relaciones con la cultura general, y preparación que en ellos reciben los alumnos para los siguientes grados de su educación.— II. Idem relativamente a la agricultura, las artes, las industrias y otras esferas de la actividad humana. — III. Importancia del método de educación de los *Jardines* por lo que se refiere a dar a conocer las vocaciones particulares. — IV. Los *Jardines de la Infancia* considerados como escuelas preparatorias de las de primera enseñanza.—V. Motivos que aconsejan la formación en los *Jardines* de una clase que prepare la transición a la escuela elemental. — VI. De qué manera debe formarse dicha clase y cómo ha de procederse en ella. — VII. Condiciones que impone esta reforma por lo que se refiere a los alumnos y a los profesores.

I

Al realizarse en los *Jardines de la Infancia* la educación integral de los párvulos, se suministra a éstos un rico caudal de conocimientos relativos a todas las esferas de la vida, y de los que muchos tendrán una gran aplicación en el día de mañana. Habituado el niño a adquirir ideas exactas de ciertas cosas, a oir y repetir determinadas nociones y conceptos, a poner en ejercicio todas sus facultades, llega sin saberlo a adquirir cierta cultura general, por la que, y sin violencia (antes bien de la manera natural que aprende a conocer a sus padres, los objetos que le rodean, la casa en que habita, etc.), se encuentra iniciado en conocimientos de que, a medida que crezca, tendrá que valerse para el comercio ordinario de la vida, por lo que no le serán luego extrañas muchas de las nociones y prácticas de que todos los hombres necesitan hoy, y de que desgraciadamente carecen muchísimos, a lo cual se debe el atraso en que una gran parte de la sociedad se encuentra sumida al presente, con no escaso perjuicio de los intereses generales y del progreso de los pueblos.

A realizar estos fines tienden los *Jardines de la Infancia*, en los que, como dice la baronesa de Marenholtz, «el principio capital es el de representar en un como mundo abreviado *(microcosmos)* el desenvolvimiento de

la cultura humana por los esfuerzos de todos, tal como la Historia Universal nos lo muestra; pues cuantas ocupaciones tienen los niños en esos institutos representan los conocimientos de cultura de la Humanidad, conforme a esta idea: *que el Hombre-niño debe semejar a la Humanidad-joven»*, en cuanto que «el desenvolvimiento del individuo debe ser análogo al de la especie, si es verdad que las leyes universales, siempre las mismas y unas como su Autor, rigen todos los reinos de la Creación, modificadas según los grados de los diversos órdenes de cosas».

En los *Jardines*, pues, se aspira a dar al niño como una primera preparación por lo que concierne a la práctica de la vida en todas sus esferas, y a revelar a cada uno sus aptitudes especiales. Claro es que esa preparación es más bien una iniciación que debe continuarse en la escuela de primera enseñanza, y aun en otros institutos; pero esto no le quita la importancia que tiene, puesto que ella constituye la base, los cimientos de todo cuanto se haga con relación, así a la educación como a la cultura general y especial de cada individuo, debiendo advertir que la palabra *cultura* la tomamos aquí en un sentido restringido, en el de los conocimientos que todos los hombres en general, y cada uno en particular, necesitan adquirir según su clase, condiciones y ocupación.

El primer aspecto en que se manifiesta la influencia de la preparación que los niños reciben en los *Jardines de la Infancia*, es con respecto a la educación propiamente dicha.

Cierto que no puede decirse que cuando un niño deja por su edad de asistir a esos institutos tenga ya terminada su educación, puesto que todavía le queda que realizar, cuando menos, la correspondiente al tercer grado del desenvolvimiento del hombre, y el carácter, que es el resultado de la educación, no se forma ni se determina hasta la edad adulta; pero sí puede afirmarse que está hecho lo principal, pues que se han abierto todos los caminos, y el terreno se ha preparado convenientemente. Una verdadera gimnasia ha puesto en acción, dirigiéndolas, todas las fuerzas, así físicas como psíquicas del niño, no habiendo instinto, tendencia ni aptitud a que no haya atendido, mirando siempre a las necesidades propias del desenvolvimiento del ser humano. Mediante esa gimnasia las facultades de éste, que antes se hallaban en germen, han empezado a brotar y a dar señales de eflorescencia. En los múltiples y variados ejercicios que se practican en los *Jardines de la Infancia*, y hemos expuesto en los capítulos que a éste preceden, reciben su primer impulso, su dirección inicial, la educación física, la educación estética, la educación intelectual y la educación moral del hombre, y la reciben de un modo lógico y natural, es decir, conforme con la naturaleza humana.

Cuando el alumno de los *Jardines* ingresa en la escuela de primera enseñanza o en cualquier otro establecimiento de educación primaria, es decir, cuando entra en el tercer grado de su desenvolvimiento y, por lo tanto, de su educación, está en las mejores condiciones para hacer rápidos progresos por lo que concierne a ésta, en la que él mismo ha sido cooperador activo, aunque, como es natural, inconsciente. Está acostumbrado al ejercicio ordenado de todas sus facultades, y sabe someterse, sin violencia ni esfuerzo, a la ley del trabajo, que tanto facilita la idea de educar a la infancia, y por la que el educando mismo llega a disciplinar sus propios instintos, a la vez que a satisfacer la actividad de que está dotado, y que tan poderosa y viva se manifiesta desde los albores de la vida. Si además se considera que se ha procurado, no sólo despertarle, sino sostenerle y

dirigirle sus aptitudes especiales, con el intento de que manifieste su vocación, forzosamente habrá de convenirse en que, por lo que mira a la educación propiamente dicha, el *Jardín de la Infancia* es una excelente escuela preparatoria, cuyos alumnos salen llevando en sí todos los elementos que pueda necesitar la educacion más completa y más exigente.

Sube de punto la importancia de esa educación preparatoria cuando se tiene en cuenta que ella es la sola educación propiamente dicha que reciben muchos niños, en cuanto que es muy general no atender en las escuelas elementales de primera enseñanza más que a la mera instrucción, y, cuando más, un poco a la educación moral en su fase más externa, y de un modo formalista, por lo común. Necesario es reconocer, por otra parte, que la educación doméstica es nula en muchísimos casos.

II

Además de la dicha, el *Jardín de la Infancia* proporciona al alumno otra preparación por todo extremo importante, y cuya influencia no puede menos de dejarse sentir en todas las esferas de la vida social.

Durante la estancia en el *Jardín* se inicia al niño no sólo en el conocimiento teórico, sino también, y muy principalmente, en la práctica de muchas de las ocupaciones que constituyen el modo de vivir de la mayoría de los hombres. Por poca importancia que se conceda a la educación inicial de que antes hemos tratado (y nosotros se la damos muy grande), no puede negarse que difícilmente se borran las impresiones que recibe la infancia, sobre todo cuando se le proporcionan con la intención de que persistan y fructifiquen, y se sigue para ello un método y unos procedimientos naturales.

Ahora bien: las nociones que los alumnos de los *Jardines* reciben constantemente respecto de la agricultura y de las artes y oficios, por ejemplo, ¿no habrán de dar sus frutos, andando el tiempo, cuando el niño convertido en hombre haya menester de ellas? Es evidente que sí; con tanto más motivo, cuanto que esas nociones las recibe el niño no sólo oral, sino intuitiva y prácticamente, puesto que se ejercita en trabajos concernientes a las ocupaciones a que se refieren. Esos conocimientos a que aludimos, adquiridos de tan eficaz manera, constituyen para el niño una especie de atmósfera de la cual le quedarán siempre algunas capas, aun suponiendo que se interrumpa en la escuela de primera enseñanza, cosa que no debiera acontecer. ¿No sucede lo propio en cuanto a las ideas y los sentimientos que durante nuestra infancia nos inspira la educación materna? ¿No es esto lo que acontece respecto de las primeras ideas que el niño recibe del mundo exterior, de los objetos y los seres que le rodean, ideas a cuyo conjunto hemos llamado instrucción natural?

El niño, pues, que recibe su primera educación en un *Jardín de la Infancia* tiene adelantado mucho para la realización de la vida, cuenta con una gran preparación para la práctica de la agricultura y de bastante número de artes y oficios; cuando menos conoce los instrumentos más necesarios, ha adquirido cierta tecnología especial, y tiene preparados al efecto los órganos y sentidos que más han de servirle; muchas de las operaciones elementales las ha practicado, y conoce procedimientos que luego le facilitarán mucho el trabajo.

Cuán importante es esto para la vida individual como para la colecti-

va, no hay necesidad de decirlo, por ser cosa que está a la vista. Cuando los hombres han recibido la preparación especial a que nos referimos, y la han recibido de una manera práctica, como sucede, por ejemplo, a los hijos de los agricultores respecto de las faenas del campo, los progresos en la agricultura, en las artes y en las ciencias son evidentes, y el adelanto material innegable. Si a niños así preparados se les dan luego, aunque sean pocos, conocimientos especiales, se obtendrán sin duda excelentes obreros que, mejorando su propia condición, coadyuvarán al mejoramiento social y al progreso y a la grandeza de la nación.

Considerados desde este punto de vista son de suma utilidad los *Jardines de la Infancia,* donde no sólo para la agricultura, las artes y los oficios se prepara a los niños, sino que también se les inicia en el Arte y hasta en estudios profesionales.

III

Los juegos y trabajos manuales, y en general todos los ejercicios que se practican en los *Jardines de la Infancia,* tienden a otro fin de suyo muy importante y cuyo olvido es germen de males para el porvenir del educando.

Cuando se trata de decidir el género de profesión a que en su vida futura habrá de consagrarse un niño que se halla en edad de abandonar la escuela, se hace generalmente sin conocimiento de causa, sin consultar la vocación especial del joven en cuestión. Y esto, si bien sucede a veces por motivo de ligereza o prejuicios de los padres, es también muy general que acontezca porque éstos no tienen datos bastantes para tomar con acierto un partido cualquiera, en cuanto que es muy común que ni el mismo niño sepa decir con fijeza y resolución cuáles son sus inclinaciones y aptitudes especiales; y de aquí los errores que se cometen al elegir la profesión y los males que por virtud de ellos suelen originarse.

Proviene esto de que la educación no sólo ha permanecido pasiva acerca de este particular, sino que frecuentemente ha contrariado, en vez de despertar y estimular, la particular vocación del educando. No sólo no ha puesto los medios convenientes para que ésta se manifieste, sino que, por el contrario, privando al alumno de toda libertad y embarazando su iniciativa y su nativa espontaneidad, ha ahogado los gérmenes de esa vocación, consiguiendo por tal medio desconcertar, respecto de este punto, al mismo interesado, que se halla las más de las veces perplejo, sin saber qué resolución adoptar. Si se le pregunta a qué se inclina más, no sabrá decirlo; y si lo hace es de un modo inconsciente, a la manera que se decide por un camino aquel a quien le dan a escoger varios que desconoce, o que de diez entre los que pueda elegir sólo le son conocidos la mitad.

Para evitar esto es menester que la educación no sólo sea flexible y tolerante con el educando, respete su libertad y estimule su espontaneidad, sino que al propio tiempo despierte y favorezca sus aptitudes especiales, le ponga delante todos los caminos, o los más, que pueda seguir, y le prepare para poder apreciarlos y ver por cuál le llevan aquellas aptitudes.

Tal es lo que hace la educación que reciben los niños en los *Jardines de la Infancia,* en donde se pone al alumno en condiciones de manifestar sus aptitudes especiales, sus más pronunciadas aficiones; en una palabra,

su *particular vocación,* con lo cual revela al mismo tiempo la especialidad de su carácter, su propia y peculiar individualidad. Por esto no quiso Frœbel que en los juegos y trabajos, ni aun en los mismos ejercicios orales, se limiten los niños a copiar y repetir lo que se les enseñe, sino que desea que se les deje inventar y producir, para lo cual les ofrece una regla y un método adecuados. Y como, por otra parte, los ejercicios de los *Jardines* son tan variados y lo mismo se refieren al trabajo físico, en sus varias clases, que al intelectual y al artístico, y en todos los procedimientos se deja libre vuelo a las inspiraciones instintivas del niño, cuyo desenvolvimiento natural se favorece y estimula en vez de entorpecerse, síguese que las aptitudes innatas, las vocaciones particulares pueden manifestarse desde muy temprano en los niños educados por el método frœbeliano.

De este modo se evitan los errores a que antes aludimos, y los jóvenes pueden tomar la dirección que más en armonía esté con sus aficiones y aptitudes especiales, lo cual no sólo será provechoso para ellos mismos, sino también para la profesión a que se consagren y para los intereses generales, puesto que tanto mejor realizamos un fin cualquiera de la actividad humana, cuanto mayor es la vocación que por él tenemos y sentimos; y mientras mejor desempeñamos un trabajo, más útil es para quien lo ejecuta y para la sociedad en general, que recibe sus beneficios.

IV

Aunque el sentido de los ejercicios relativos a los juegos y trabajos manuales no sea el de dar a los niños cursos metodizados y con carácter verdaderamente didáctico de las diferentes materias que se enseñan en las escuelas primarias, es lo cierto que mediante ellos se les inicia en dichas materias y en algunas más y se les prepara para recibir luego con fruto la enseñanza propiamente dicha, no sólo por el cultivo que reciben las facultades intelectuales, sino también por los conocimientos que se les suministran; todo lo cual constituye una verdadera y útil preparación, mediante la cual es indudable que los escolares harán rápidos y seguros progresos en la escuela elemental. Iniciados en el aprendizaje de las materias que en ésta se enseñan, con las que ya están familiarizados, su estudio metódico les será mucho más fácil, máxime cuando la inteligencia se halla preparada para emprenderlo y no se ocupará en nada que le sea extraño.

Mediante los ejercicios propios de los *Jardines de la Infancia* se suministran a los educandos nociones o rudimentos de Moral, de Historia Natural y de Agricultura, de Aritmética y Geometría, de Geografía astronómica, física y descriptiva, y hasta de Historia. Por la enseñanza del Dibujo se les inicia en los primeros rudimentos de la Escritura, y por otros medios que oportunamente hemos señalado se les despierta la afición por la lectura y aun se les enseñan sus principios. Las mismas nociones de Industria y Comercio que formaron y deben formar parte del programa de nuestra primera enseñanza, no son desconocidas a los alumnos de los *Jardines*, en cuanto que deben adquirir de ellas ciertos conocimientos con motivo de los trabajos manuales, con ocasión de los cuales y del Dibujo se inicia también a las niñas en las labores propias de su sexo.

Llevan, por tanto, los niños que pasan de los *Jardines* a las escuelas elementales conocimientos de todas las materias que forman el programa

de la primera enseñanza, y los llevan adquiridos no sólo teórica, sino intuitiva y prácticamente; van, en una palabra, preparados para recibir con fruto verdadera instrucción.

Pero aunque importe mucho tener en cuenta esta preparación, en cuanto que ella por sí sola basta para determinar la influencia que los *Jardines de la Infancia* pueden ejercer en lo tocante al adelanto y buenos resultados de la enseñanza elemental, que a su vez prepara para otros grados de la enseñanza; aunque importe mucho, repetimos, fijarse bien en ese carácter preparatorio de que tratamos, no es de él sólo del que debemos ocuparnos ahora. Nuestro intento es constituir dentro de los *Jardines* mismos, y por lo que a la enseñanza concierne, una especie de clase en la que, al ordenarse los conocimientos que los niños adquieren en los ejercicios peculiares de esos institutos, se facilite y haga menos sensible el paso de los alumnos desde las escuelas de párvulos a las elementales, evitando los inconvenientes que en esta transición ven los maestros de la última clase de escuelas. En suma: de lo que aquí tratamos es de que lo que algunos llaman (estableciendo una división lógica y conveniente) primer grado o período de la escuela elemental, se incluya en los *Jardines de la Infancia*, y en general en las escuelas de párvulos, constituyendo la clase superior de ellas, o sea la preparatoria de la escuela de primera enseñanza, clase que forma lo que en otras partes se llama *escuela* o *clase infantil*.

Veamos las razones en que nos fundamos para proponer esta innovación.

V

Quéjanse los maestros elementales, y no les falta razón para ello, del trabajo que les cuesta someter al régimen y disciplina de sus escuelas a los niños que han frecuentado las de párvulos organizadas con algún sentido pedagógico. La actividad y el movimiento a que están acostumbrados los alumnos de estas últimas escuelas se encuentran contrariados sobremanera en las primeras a causa de la diferencia de régimen, que impone al alumno una quietud a que no está acostumbrado, y con la que siempre se aviene mal. Habituado el niño a una libertad y expansión de que ahora se le priva, y a variar a cada paso de ejercicios, siendo éstos muy diferentes entre sí, lo cual no sucede en la escuela elemental (al menos así le parece a él), no puede sufrir con paciencia el régimen severo y en cierto modo opresor a que se ve sometido de pronto, y constantemente y sin poderlo evitar manifiesta su disgusto por una especie de inquietud febril que le impide fijarse en nada, y con la que distrae a sus compañeros. Las horas de clase se le hacen interminables, y por tal motivo pesadas, y la impaciencia que siente le produce cansancio y hastío, llegando a considerar la escuela, que antes era para él un lugar de verdadero recreo, como una cárcel de la que sólo piensa en salir cuanto antes. Acordándose a cada momento de la otra escuela, en la que de tan distinta manera lo pasaba, suspira por volver a ella, y no acierta a comprender la diferencia que hay entre la antigua y la nueva, lo cual es otro motivo de disgusto, y le induce muchas veces a tratar de hacer lo que en la primera hacía. De aquí el que con frecuencia interrumpa la marcha de los ejercicios, rompa el silencio de la clase, se salga de su sitio y lleve a cabo otros

actos por el estilo, que difícilmente puede impedir el maestro. Y a veces es preferible que no se proponga impedirlo, pues que viene a redundar en perjuicio de la educación, a la que el alumno cobra aversión cuando por estas u otras causas se le violenta con frecuencia de algún modo.

Nacen de todo esto los inconvenientes de que los maestros elementales suelen quejarse cuando tratan de niños que han frecuentado ciertas escuelas de párvulos; y aunque no desconocemos que en parte tienen su raíz esos inconvenientes en la misma escuela elemental, en donde es común atender poco a la educación y concederlo todo al formalismo de la instrucción, lo cual hace que el régimen no sea en ellas el que debiera ser, no puede negarse que el mal existe y que es preciso tenerlo en cuenta para ver de ponerle remedio.

Y no se olvide que ni aun con la división en grados establecida en la escuela elemental se hacen desaparecer los inconvenientes indicados, pues que esa división, más que a otra cosa, se refiere a la menor o mayor extensión de la enseñanza y a la índole de los ejercicios o al régimen general, y no a la manera de ser de la escuela, por lo que quedan en pie los motivos generadores de dichos inconvenientes.

Para que la transición desde la escuela de párvulos a la elemental no se verifique de la manera brusca con que hoy se lleva a cabo, sin que haya solución de continuidad, es forzoso, pues, tomar como punto de partida de la reforma la misma escuela de párvulos o el *Jardín de la Infancia*, que se presta a ello grandemente, ofreciendo la ventaja, como luego veremos, de realizar ese tránsito sin dar ocasión a los peligros que antes hemos apuntado, y de mandar los niños a la escuela elemental preparados, para que sin inconveniente alguno puedan ingresar desde luego en el segundo período de la enseñanza y no desmerecer nada de los más adelantados. La escuela graduada, o cuando menos una buena graduación de la enseñanza en la escuela unitaria, sería un eficacísimo remedio.

VI

Para realizar la idea enunciada debe hacerse lo siguiente:

Los niños mayores y a la vez más adelantados de los que asistan a un *Jardín de la Infancia* deben formar una clase especial que, a la vez que sea la superior o primera dentro del *Jardín*, tenga el carácter de *preparatoria* relativamente a la escuela elemental. En esta clase (que vendrá a ser una especie de *escuela infantil* agregada a la de párvulos en vez de estarlo a la elemental, como en algunas partes se hace), sin dejar de practicarse los ejercicios peculiares de los institutos de Frœbel, no se hará tan frecuentemente como en las demás; pero en cambio se practicarán otros análogos a los que tienen lugar en las escuelas elementales, puesto que como éstos han de tender a suministrar a los alumnos determinada instrucción, en forma, si no igual enteramente, muy semejante a la que reviste la enseñanza primaria.

De este modo, y sin abandonar por completo la vida de la escuela de párvulos, que debe persistir en todos los grados de la educación primaria, se irán los niños acostumbrando a los ejercicios y modo de ser de la elemental, y empezarán a contener algo el movimiento y la actividad de que se quejan los maestros de esta última clase de escuelas.

Fácilmente se comprende el papel que a la clase de que tratamos corresponde por su carácter preparatorio. Como los conocimientos que los niños adquieren en los ejercicios ordinarios del *Jardín* acerca de varias materias de enseñanza no los reciben ordenadamente, de modo que cada una de éstas forme un todo, aunque compuesto de rudimentos, orgánico y completo, se hace necesario construir esos conocimientos, ampliándolos en sus pormenores y ordenándolos de manera que queden bien determinadas las diversas enseñanzas a que se refieran. Este es el trabajo que tiene que dar la profesora de un *Jardín* con respecto a los niños de la sección preparatoria, trabajo que ha de llevarse a cabo gradualmente, de modo que nunca observen los niños transiciones bruscas. Al construir verdaderas enseñanzas con los conocimientos que a manera de siembra se han esparcido sin orden preconcebido ni método didáctico, lo hará la profesora de modo que los alumnos observen no sólo la variación en la forma de exposición, sino también la de los ejercicios, que ahora tendrán un carácter más formal, serán más largos, y sin dejar de acomodarse a su capacidad ni de ser intuitivos y todo lo prácticos posible, y siempre acomodados a las exigencias del método activo, revestirán el carácter propio de la enseñanza que comúnmente se suministra en las escuelas elementales.

VII

La innovación relativa a la clase preparatoria implica otras que no deben pasarse en silencio, y que creemos oportuno apuntar aquí para que en su día puedan tenerse en cuenta.

Es la primera la relativa a la edad de los alumnos que se reciban en los *Jardines de la Infancia,* edad que no debería limitarse a seis años hasta cumplir los siete, respecto de las escuelas de párvulos, sino que debe alcanzar hasta la de ocho. Así lo aconseja la experiencia y, sobre todo, la necesidad de que la clase superior pueda recibir convenientemente la preparación de que hemos hablado. En esto no hay, en realidad, más que un cambio de lugar, cambio aconsejado por las razones expuestas más arriba. Todo se reduce a que en vez de pasar los niños en la escuela elemental el tiempo que requiere el período preparatorio de la enseñanza de este grado (de los seis años cumplidos a los ocho), lo inviertan en los *Jardines,* y en general en las escuelas de párvulos, a fin de evitar los inconvenientes de que hemos hablado. Si se tiene en cuenta, por otra parte, que en la escuela de primera enseñanza no se atiende del modo que se debiera a la educación, la cual se descuida en beneficio de una de sus partes, la instrucción, se hallará doblemente justificada la innovación que proponemos, que está en práctica en muchos países, principalmente en los que tienen establecidos los *Jardines de la Infancia,* en los cuales es muy común admitir niños hasta la edad de ocho años, estableciendo en ellos la escuela o clase infantil, que independientemente de la de párvulos existe en otras partes.

No creemos que esto ofrezca dificultad alguna (así se halla establecido en los *Jardines de la Infancia* de Madrid), máxime cuando la opinión general está unánime en admitir que la edad escolar se amplíe algunos años más de los nueve a que la circunscribe el art. 7.° de la vigente ley de Instrucción pública; y aunque sólo se ampliase en dos años, habría tiempo suficiente para la asistencia a la escuela elemental, que en tal caso sería de los ocho a los once años. Claro es que donde no hubiera escuelas de

párvulos el período de la asistencia para la primera enseñanza propiamente dicha debería comenzar a los seis años, estableciendo la escuela infantil en la misma elemental. Si se creyera que para las niñas era mucho pedir su permanencia en la escuela hasta la referida edad de once años, por razón de su más temprana precocidad con relación a los niños, podría disponerse que no estuviesen más que hasta los diez, en cuyo caso no deberían permanecer en los *Jardines* más que hasta cumplir los siete (1).

Otra de las condiciones que impone la clase preparatoria en los *Jardines de la Infancia* es la de aumentar el número de profesoras.

Para que uno de esos institutos pueda marchar bien, sus ejercicios tengan todo el desarrollo y alcance que requieren y la educación sea atendida de la manera que exige el sistema a que obedece su organización, es preciso que tenga más profesoras de una. Para una escuela que cuente cien alumnos debe haber por lo menos dos maestras, aun en el caso de que no se establezca la sección preparatoria de que tratamos. No es posible que una sola profesora pueda atender al mismo tiempo a todos los niños, a menos de que todos se hallen confundidos, sin tener en cuenta su edad y sus adelantos, o de que mientras unos ejerciten con la profesora los otros estén abandonados a sí mismos o entregados a manos inexpertas. Y como cualquiera de ambos extremos ofrece inconvenientes, no hay otro remedio que hacer el esfuerzo de aumentar el número de maestras, teniendo una por cada cincuenta niños, por ejemplo. Esto facilitaría el que una de las profesoras pudiera consagrarse a la sección o clase preparatoria, sin que las demás quedasen huérfanas de dirección y de vigilancia. La escuela de párvulos debe tener vida propia y ser graduada como todas las demás.

Si la clase fuese pobre en recursos y escasa en alumnos, podría salvarse el inconveniente agregando a la profesora titular una auxiliar o ayudante idónea: para este cargo deberían exigirse con cierta formalidad determinadas condiciones. Pero esto que aquí indicamos sólo debe hacerse en el caso de absoluta necesidad, y cuando el número de alumnos concurrentes lo consienta. En último caso, el recurso a que debe acudirse es el de tener una profesora que haría de jefe del establecimiento, ayudada de dos o más auxiliares nombradas con las condiciones indicadas.

---

(1) Esto se escribió en las primeras ediciones, y entonces era cierto. Hoy, con mejor sentido, la edad escolar se ha extendido hasta los doce años, pudiendo llegar hasta cumplir los trece.

CAPÍTULO II

INDICACIONES ACERCA DE LA MARCHA QUE DEBE SEGUIRSE EN LA CLASE PREPARATORIA, RESPECTO DE LA ENSEÑANZA

I. Observaciones preliminares.—II. Enseñanza de la Moral e indicaciones respecto de su programa.—III. La Religión: importancia y sentido que da Frœbel a su enseñanza; medios de educación religiosa que ofrecen los ejercicios en los *Jardines de niños* y qué debe hacerse respecto de esta asignatura en la clase preparatoria.—IV. La enseñanza del Lenguaje.—V. La Escritura y la Lectura: indicaciones acerca de los elementos que con relación a estas materias cuentan los alumnos que ingresen en dicha clase preparatoria, y del método que en ésta debiera adoptarse como más apropiado para su enseñanza.—VI. Las Matemáticas: importancia y lugar que tienen en todos los ejercicios de los institutos frœbelianos y lo que cabe hacer con relación a ellas en la clase preparatoria.—VII. Historia Natural: en qué debe consistir su enseñanza, así como el programa de ella. VIII. Indicaciones sumarias acerca de los conocimientos que deben suministrarse a los alumnos de la referida clase, en lo referente al estudio del hombre.—IX. Geografía: su importancia y procedimiento que conviene adoptar para su enseñanza en la clase de que se trata; construcción de mapas y explicación del ejemplo que ofrecemos.

I

Con el fin de completar lo que en el capítulo que precede decimos respecto de los *Jardines de la Infancia* considerados como escuelas preparatorias de las elementales, haremos en éste algunas observaciones concretas acerca de determinadas asignaturas y de la manera de darlas, para lo cual no sólo nos inspiraremos en el espíritu del método y en los consejos de Frœbel, sino que tendremos en cuenta además los procedimientos seguidos en algunas de las escuelas organizadas por ese método.

Debe advertirse que este trabajo ha de consistir principalmente en indicar a la profesora la manera como ha de proceder para hacer en cada materia la construcción que en el capítulo precedente apuntamos, construcción cuya base deben constituirla los conocimientos que en los diversos ejercicios a que se refieren las tres primeras Secciones de esta Parte segunda de nuestro MANUAL se hayan suministrado a los educandos.

Ordenar, metodizar y formar un cuerpo con los diversos elementos homogéneos que se hayan puesto en juego; dar al niño una idea, siquiera sea incompleta, de las diferentes enseñanzas en que con más o menos extensión se le haya iniciado mientras se ocupaba en los juegos y trabajos manuales, es lo que tiene que hacer la profesora respecto de la sección preparatoria, a cuyos alumnos debe habituar al propio tiempo a la marcha de la escuela elemental, de la que debe ser un reflejo la clase a que ahora nos referimos. En tal sentido, los ejercicios de inteligencia y la enseñanza oral deben tener más cabida que antes, y sin dejar de ser intuitivos y prácticos, siempre que se pueda, y por de contado educativos, ni dejar de revestir un carácter familiar, han de acercarse más a la forma de verdaderas lecciones. Estos ejercicios no han de ser ya tan cortos ni tan variados como

los que se prescriben para los juegos y trabajos peculiares del *Jardín de la Infancia,* a fin de que los alumnos adquieran poco a poco los hábitos de que habrán de necesitar cuando definitivamente ingresen en la escuela de primera enseñanza.

Aquí debe descubrirse, más que cuando se trate de los otros ejercicios, la intervención y la dirección de la maestra, que deberá mostrarse como tal, lo cual no quiere decir que haya de dejar de ser con los niños dulce, cariñosa y flexible, ni menos que haya de violentarlos y contrariar sistemáticamente su espontaneidad. Al pedirles las conclusiones o conceptos que les haya enseñado, no ha de exigirles que las repitan al pie de la letra, sino que lo hagan en la forma que puedan: con tal de que conozca que han comprendido aquello de que se trate deberá darse por satisfecha, pues el trabajo de completar los conceptos y de hacer que los términos con que los expresen sean adecuados es tarea fácil y que deberá realizar de una manera insensible y sin mostrar disgusto ni enfado, que sólo servirían para desanimar a los alumnos y retraerlos.

No debe olvidar la profesora que está preparando una transición, de la que es prudente que no se den cuenta los educandos, en lo cual debe poner especial empeño, pues importa así para el éxito de la educación que a los niños se suministre en el *Jardín,* y al de la enseñanza que recibirán más adelante.

II

Moral.—Como ha podido observarse por lo dicho al tratar de varios de los ejercicios concernientes a los juegos y trabajos manuales, y a los que tienen lugar en el jardín destinado al cultivo, la enseñanza de la Moral juega un papel muy importante en el método de educación de Frœbel, quien aconseja que en la escuela se ejerciten los niños en la práctica de muchos de los deberes que tendrán que cumplir cuando sean hombres.

Si se recuerda lo que acerca de los trabajos manuales y de los ejercicios del jardín propiamente dicho hemos expuesto, se convendrá en que, por lo que atañe al punto que ahora nos ocupa, la idea fundamental de los *Jardines de la Infancia* es ofrecer al niño una *moral en acción,* inculcarle por medio del ejemplo y de la práctica constantes la idea y el sentimiento de sus deberes. Desenvuélvense por este medio las facultades morales de los alumnos, a la vez que se les da concepto claro de algunos de esos deberes, y se les proporcionan nociones que importa mucho conocer para poder ajustar la vida a la norma de conducta a que debe someterla quien como hombre moral quiera ser apreciado.

Además de este procedimiento, tan natural como fecundo, que consiste en poner en acción constantemente la Moral, deben (reiteradamente lo hemos dicho) mezclarse a las lecciones teóricas y prácticas que reciban los alumnos de los *Jardines,* observaciones morales que, por punto general, se harán a propósito de los mismos incidentes que ofrezca la clase, de tal manera que la moralidad se *respire* más que se *aprenda* en la escuela. Estas observaciones deben y pueden ser tan variadas como los ejercicios mismos a que nos referimos, procurándose que recaigan sobre los puntos más interesantes de la Moral práctica que más aplicación puedan tener y que mejor comprendan las tiernas inteligencias de los niños.

He aquí lo que hablando del método en general escribe a este propósito un comentador autorizado, y que no puede tacharse de parcial:

«Es claro que los resultados no pueden ser sino excelentes — dice M. Gréard —. Por esos procedimientos la maestra se apodera, en efecto, de los sentidos del niño, y los dirige, los rectifica, los disciplina y finalmente se sirve de ellos para hacer penetrar en su inteligencia, sin más trabajo que el de una observación prudentemente dirigida y aplicada a ejercicios atractivos, los primeros elementos de los conocimientos, *al propio tiempo que para echar en su conciencia* los primeros cimientos del sentido moral.»

Si tales elementos ofrece, en general, el *Jardín de la Infancia* por lo que a la educación moral atañe, ¿qué debe hacerse en la clase preparatoria en lo tocante a la enseñanza de esta asignatura?

Como ya se ha dicho, construir, formar un todo con esos elementos, reunir en un conjunto metódicamente dispuesto cuanto en los ejercicios haya podido enseñarse a los niños oral y prácticamente, por lo que a la Moral se refiere. Lecciones breves, sencillas y vivas en forma de conversaciones familiares y constituyendo un programita que contenga lo más interesante, esencial y de mayor aplicación de la Moral práctica (Deontología), y explicadas con sencillez y claridad, pero de modo que las ideas que contengan penetren en el alma de los niños, a cuyo fin debe acudirse, siempre con discreción, al recurso de las anécdotas, cuentos, ejemplos, etcétera, deben constituir la enseñanza de que tratamos, para lo cual no han de ponerse en manos de los niños libros de ninguna clase. He aquí algunas indicaciones para el programa de Moral que, en nuestro concepto, debiera explicarse a los alumnos correspondientes a la clase preparatoria de que tratamos:

Idea de la Moral, del bien, como regla de nuestras acciones, y de la virtud y del vicio, poniendo ejemplos de una y de otro.

Explicación de lo que se entiende por deberes, clasificándolos y poniendo ejemplos de las varias clases en que se dividen.

Explicación sucinta de los deberes personales relativos al cuerpo, parándose especialmente en la higiene. Con ocasión de estos deberes y siempre acudiendo al medio de los ejemplos, anécdotas, etc., se hablará a los niños, en varias lecciones, de la fealdad de la gula, de la embriaguez y en general de la incontinencia, recomendándoles la práctica de la virtud llamada templanza.

Explicación de los principales deberes que tenemos para con nuestra alma, con cuyo motivo se hablará a los niños de la instrucción y en general de la educación.

Con ocasión de los deberes que tenemos para con nuestra vida en general, se tratará de la necesidad e importancia del trabajo, de sus condiciones y de sus diversas clases. Con ejemplos vivos y apropiados se les incitará a aborrecer la ociosidad y a amar la economía bien entendida, o sea el ahorro. (Para la enseñanza práctica de esto se prestan grandemente las cajas escolares de ahorro y las instituciones de mutualidad escolar.)

Al hablar del deber que tenemos de conservar la vida, se condenará enérgicamente el suicidio: esta materia se presta mucho a ejemplos que hagan verdadero efecto en los niños.

Idea general de los deberes sociales o de humanidad, explicando y aclarando con ejemplos por qué unos se llaman de justicia y otros de caridad.

Sucinta idea de los principales deberes de justicia que tenemos para con todos los hombres: no matar, no esclavizar, no engañar, no calumniar, no ultrajar y no hurtar al prójimo.—Ejemplos.

Deberes de caridad que tenemos para con todos los hombres: humanidad, filantropía, benevolencia y misericordia.—Belleza y grandeza de la caridad.—Ejemplos en que figuren niños caritativos.—Qué se entiende por beneficencia y cómo debe hacerse la limosna.

Deberes de los niños para con sus familias, maestros y en general para con los mayores: obediencia, respeto y aplicación.—Ejemplos de niños malos y buenos.—Importancia y necesidad de la escuela.

Deberes entre amos y criados, trabajadores, etc.

Deberes para con la nación: respeto a las leyes y autoridades; patriotismo,

Deberes para con Dios o moral religiosa: grandeza y atributos de Dios y deber que tenemos de conocerle, amarle y obedecerle.—Qué es la religión y qué el culto.—La oración.—Respeto a las personas y cosas destinadas al culto.

Ejemplos vivos y adecuados deben acompañar a estas explicaciones, cuyas ideas capitales deberá procurar la profesora que se graben bien en la inteligencia y el corazón de los educandos.

III

Religión.—Frœbel concede en los ejercicios de los *Jardines* una gran importancia a la educación religiosa, que coloca en primer lugar. Quiere que desde un principio se cultiven en el niño los sentimientos de religiosidad, porque «para que la enseñanza religiosa—dice—, cuya importancia supera a todas las ciencias, produzca buenos frutos y ejerza una acción efectiva en la vida, es preciso necesariamente que encuentre en el alma humana ese instinto religioso (el deseo natural en todo individuo de vivir en unión con Dios), indeterminado, vago e inconsciente, que es el principio de todo sentimiento religioso positivo. Si fuese posible encontrar un hombre desprovisto del sentimiento religioso, sería imposible inculcar en su corazón la Religión. Que piensen bien en esto esos padres insensatos que dejan que sus hijos lleguen a la edad del escolar sin haber proporcionado el menor alimento a sus aspiraciones religiosas».

Entendiendo Frœbel, además, que «la religión de Jesús declara a Dios en su unidad como creador, conservador, soberano y padre de todas las cosas, y declara el ser completo y perfecto dimanado de su propio Ser, su Hijo encarnado y único, Jesucristo», y que «habiendo salido todo hombre de la mano de Dios, existiendo por Dios y viviendo por Él, debe educarse en la religión de Jesús, en la religión cristiana», afirma que «a la cabeza del programa de las escuelas debe ponerse la enseñanza de la Doctrina Cristiana».

Pero para llegar a esto es preciso preparar al niño, cultivar sus facultades religiosas de la manera que propone para sus *Jardines de la Infancia*, en donde se realiza la educación religiosa descartando todo enseñanza abstracta y por medios verdaderamente intuitivos. Dice Frœbel que «el verdadero espíritu de la escuela, como el espíritu de Jesús, como el espíritu de Dios, no consiste en gestos ni en manifestaciones maquinales», y por lo mismo, tiende en su método a que los niños sean religiosos por convicción, tengan la conciencia y el sentimiento de su religión.

Para que el escolar pueda recibir la enseñanza religiosa tal como aquí se indica, es menester prepararle convenientemente, alimentar y dirigir su instinto religioso; lo cual cae bajo la jurisdicción de la educación que recibe la primera infancia en el hogar paterno y en la escuela de párvulos. Es menester que antes de dar al niño la menor idea del Ser Supremo, creador de todas las cosas, hayan adquirido cierto desenvolvimiento sus facultades de concebir, de amar; es preciso, además, hacerle observar y

comprender los efectos, las obras, antes que la causa de que dimanan, antes de ablarles de su Autor; todo lo cual puede conseguirse por varios medios.

El espectáculo de la Naturaleza y de sus grandiosos y variados fenómenos, no menos que la observacióu de sí mismo, pueden servir para despertar en el niño el deseo de conocer a su Creador, inspirándole hacia Él sentimientos de veneración y amor. [Téngase presente lo que acerca de este punto decimos en la Parte primera, capítulo III, párrafo IX (1).] «Todo esto que ves y tanto te sorprende y admira—se dirá al niño—es obra de Dios, que te ha creado y te protege, y a quien debes todo lo que eres, toda tu existencia, como se la deben todos los hombres y todo lo que vive.» Los cantos religiosos coadyuvarán a despertar en el educando los sentimientos de religiosidad a que antes nos hemos referido, sentimientos que fortificará el ejemplo, que tanto edifica, de las personas que rodeen al niño. Ejemplos y anécdotas piadosas elegidas con discernimiento terminarán la preparación religiosa que el educando puede recibir mediante los ejercicios ordinarios del *Jardín de la Infancia.*

¿Qué será, pues, lo que deba hacerse en la clase preparatoria de que trata esta Sección, por lo que atañe a la enseñanza de una religión positiva?

Después de ordenar los conocimientos de carácter religioso que hayan adquirido los niños de la manera que dejamos apuntada, no cabe otra cosa que abordar dicha enseñanza según lo que las leyes por que se rija el país dispongan, si es que con arreglo a éstas esa enseñanza ha de darse en la escuela. En tal caso puede la profesora hacer uso, siempre con discreción, de los textos religiosos, si es que su explicación no estuviese reservada a los sacerdotes del culto, y hacer que los alumnos los aprendan de memoria, bien leyéndolos, si supieran hacerlo, o bien oyéndolos recitar a la profesora misma, la cual podrá ayudar a los niños con explicaciones sencillas, por el estilo de las que se pueden hacer a propósito de la última parte del programa de Moral que damos en el párrafo precedente, valiéndose en cuanto sea posible de la intuición, y tomando como puntos de partida asuntos que los niños conozcan, y sobre los cuales les sea fácil discurrir.

IV

Enseñanza del Lenguaje.—Todos los ejercicios de los *Jardines de la Infancia* deben aprovecharse para desenvolver en los niños la facultad de hablar. Ya hemos dicho repetidas veces que las lecciones de cosas son y deben tomarse como un gran auxiliar de los ejercicios de Lenguaje. Las correcciones que, así por lo que se refiere a la pronunciación como por lo que atañe a las construcciones, juntamente con los resúmenes que los niños deben hacer con frecuencia de las explicaciones, conversaciones, narraciones, etc., propias de los ejercicios ordinarios, deben reemplazar en los *Jardines de la Infancia* a la enseñanza abstracta, y como tal árida y enojosa, de la Gramática, la cual no ha de constituir, ni siquiera en la

(1) Para comprender la importancia que Frœbel da a la Religión, recuérdese, además del pasaje que aquí citamos, lo que decimos en el capítulo I de dicha Parte primera, párrafos II y III especialmente.

clase preparatoria, una verdadera materia de instrucción, al menos con el sentido y en la forma que hoy suele dársele.

Tomada así la enseñanza del Lenguaje, Frœbel le atribuye una gran importancia, según se desprende de estas sus afirmaciones: «La *religión* —dice—manifiesta el ser; la *naturaleza* manifiesta la esencia de las fuerzas y su acción, y la *lengua* manifiesta la vida como tal y como un todo.» Para él, no sólo tiene el Lenguaje sus leyes necesarias, sino que la elección de los sonidos, de las sílabas, de las desinencias mediante las que el Lenguaje manifiesta las ideas y sus relaciones, nada tiene de arbitrario. «En un lenguaje primitivo — añade — la determinación de un objeto o de una idea exige necesariamente el empleo de ciertos elementos de la palabra, de ciertas letras, con exclusión de otras; de suerte que cada palabra es el producto necesario de la unión necesaria de ciertas letras, del propio modo que un producto químico cualquiera está formado por la unión necesaria de determinados elementos..... Las letras no son, pues, cosas muertas, agrupaciones arbitrarias o fortuitas de las cuales resultan las palabras; al contrario, representan originaria y necesariamente ideas elementales matemático-físico-químicas, teniendo cada una su contenido, su significación propia, y las palabras se constituyen por su agrupación necesaria y regular.»

Estas indicaciones revelan el sentido que Frœbel quiere se dé a la enseñanza del Lenguaje, conforme en un todo con lo que hoy prescribe la Pedagogía. Nada de reglas y definiciones, y en cambio muchos ejercicios prácticos, en los que, mediante el análisis fonético de las palabras, las correcciones de pronunciación, la construcción oral en la forma arriba indicada y los llamados ejercicios de inteligencia, al adquirir los niños nuevos ideas, adquieran a la vez nuevas palabras, y al ensanchar de este modo su vocabulario (al efecto debe ejercitárseles en la formación de vocabularios), adquieran prácticamente el hábito de expresar con claridad y exactitud sus pensamientos.

En tal sentido, la enseñauza del Lenguaje no debe pasar en la clase de que tratamos de meros ejercicios preparatorios para el estudio de la Gramática. Más que dar al niño fórmulas, definiciones y reglas que no podrá comprender, y que sólo servirán para recargarle la inteligencia inútilmente, lo que importa es acostumbrarle, mediante ejercicios prácticos e intuitivos, a que se exprese con la propiedad posible, dé a las palabras su valor y su verdadero significado, las aplique bien y adquiera el hábito de designar las cosas por sus nombres propios. En suma: a lo que ha de aspirarse en este grado de la enseñanza es a que el niño se acostumbre a enunciar su pensamiento con cierta propiedad, sin necesidad, que no la hay, de emplear al efecto términos y reglas gramaticales que, como dice Montesino, «son el tormento de los niños en las escuelas, y hacen repugnante y por lo común infructuoso este estudio».

Si se tiene en cuenta que en los ejercicios ordinarios de los *Jardines de la Infancia* (particularmente los que hemos expuesto en las tres primeras Secciones de esta Parte segunda de nuestro libro) los niños aprenden a conocer y designar multitud de cosas y seres diferentes, así como sus partes y propiedades; a expresar acciones, a describir objetos y emitir juicios y razonamientos, no puede menos de admitirse que dichos ejercicios lo son a la vez de Lenguaje, en el sentido que requiere la enseñanza de la lengua materna, que comienzan a dirigir las madres y que deben continuar gradualmente las maestras mediante ejercicios de la índole de esos

a que acabamos de referirnos, los cuales son intuitivos o tienen la intuición como punto de partida, y responden en su marcha graduada al estado que alcanza el pensamiento del educando; lo que hace que se amolden también, en cuanto son ejercicios de Lenguaje, al orden seguido en la adquisición de las ideas.

Con ayuda de los ejercicios en cuestión, el niño se habitúa a mirar desde un principio los objetos tales como son, lo cual le sirve para que luego los designe de una manera clara y precisa; y como esto sucede también respecto de las partes y propiedades de esos mismos objetos, de los seres, las acciones, etc., se sigue de ello que el alumno llega natural y gradualmente al conocimiento y al uso prudente del Lenguaje, utilizando, sin saberlo y sin conocer ninguna clase de reglas, las leyes por cuyo medio el hombre crea y forma para su uso el instrumento de la lengua.

En la clase preparatoria de que el presente capítulo trata, no debe hacerse otra cosa que continuar gradualmente la obra comenzada en los ejercicios ordinarios del *Jardín*.

Para comprender que así puede hacerse, basta con tener presente lo que más adelante decimos acerca de los ejercicios de Lectura y Escritura, con los cuales pueden y deben combinarse los propiamente dichos de Lenguaje, de cuyo carácter participan en mucho. Cuando se ejercita al niño en el análisis de la frase, de la palabra y de la sílaba, y se le enseña a distinguir las diversas clases de sonidos, no puede por menos que ejercitársele a la vez en el uso y conocimiento de la lengua que habla. Por eso hay tal enlace entre las tres clases de ejercicios (los de Escritura, Lectura y Lenguaje), que, procediendo lógicamente, no deben separarse para considerarlos aisladamente, a menos que se quiera perder un tiempo precioso, que faltará para otras materias también importantes.

Todo lo más que debe hacerse en la clase preparatoria, a propósito del Lenguaje, es ejercitar a los niños en que digan nombres de cosas, de personas, de animales, de plantas, de partes de objetos, de acciones, de cualidades, etc.; de cuyo modo irán adquiriendo idea de las diversas partes de la oración, por más que no sepan designarlas por sus nombres, lo cual harán fácilmente, teniendo esta base, cuando emprendan el estudio de la Gramática. Pero aun estos mismos ejercicios pueden tener lugar con ocasión de los concernientes a los de la Escritura-Lectura, según veremos a continuación.

Supongamos que para dar a conocer uno o más sonidos, la maestra ha enunciado la proposición *Antonio llora;* pues además de las preguntas que dirija a sus discípulos para hacerles conocer y representar el sonido de que se trate, puede dirigirles algunas por el estilo de las siguientes:

— Ya sabéis escribir la palabra *Antonio:* ¿me sabréis decir para qué sirve esta palabra? — Veamos si lo podéis decir ahora; prestadme atención: ¿Qué palabra empleáis cuando queréis llamar a este (señalando a un niño que lleve dicho nombre) compañero vuestro? — Es verdad; decís Antonio; ¿y por qué decís Antonio y no Juan u otra cosa? — Eso es: porque se llama Antonio; porque éste es su nombre. — Veamos otra cosa: hay muchos niños y hombres que se llaman Antonio; pero de seguro que no conocéis animales, ni plantas, ni otra clase de seres que tenga el nombre de Antonio; y ¿por qué es esto? — Es porque Antonio es nombre de personas. — ¿Y se llaman Antonio todas las personas que conocéis? — Pero tendrán otros nombres, ¿no es verdad? — Decidme algunos. — Juan, Pedro, Diego, Rafael, etc. — Está bien; y carpintero, ¿es nombre de persona?, etc.

Siguiendo esta marcha puede hacerse que los niños digan otros nombres concernientes a personas, ya mirando a su profesión, ora a su estado, bien a su lugar, como miembros de la familia, etc. En otros días se les hará que digan nombres de plantas, de animales, de cosas y de acciones, siempre tomando como punto de partida una frase o palabra de las que se emplean en los ejercicios de la Escritura y la Lectura; pero si se quiere hacerlo independientemente de éstos, no hay inconveniente, por más que no veamos la precisión de ello, y la necesidad de aprovechar el tiempo aconseje que se haga de la otra manera; máxime cuando existe una relación muy estrecha entre los ejercicios propios de la Escritura por la Lectura y los concernientes al Lenguaje, respecto de los cuales sólo nos resta advertir que sean variados y sencillos, que ejerciten al niño en la formación de frases, es decir, en la composición, y que sigan la marcha gradual que en todo método didáctico se aconseja, de ir de lo conocido y más fácil a lo desconocido y más difícil.

Como fácilmente se comprende después de lo dicho, además de las lecciones de cosas, las lecturas de trozos se prestan mucho a los indicados ejercicios de Lenguaje.

V

Escritura y Lectura. — En los ejercicios propios de los *Jardines* se tiende muchas veces a despertar en los niños el deseo de saber leer y escribir, o hacerles sentir la necesidad de la Lectura y de la Escritura, lo cual tiene una gran importancia, como a su tiempo dijimos. (Véase la Sección tercera, párrafo II.) Por otra parte, las letras no son extrañas a los educandos, que las han formado con el material que representa las líneas y los puntos, las han podido picar en el papel, y hasta han podido dibujarlas en el encerado y pizarras. A estos procedimientos de iniciación debe añadirse la práctica, muy en uso en las escuelas de párvulos, que consiste en entregar al niño las letras del alfabeto formadas de cartón y descompuestas en seis elementos, y en hacer que, jugando los educandos con estas piezas, las concierten de modo que resulten letras enteras (los llamados *alfabetos manuales)* y puedan formar palabras. Este procedimiento, que se conforma bastante con la idea de Frœbel, como con razón afirma M. Jacobs, es debido a M. Dierckx, inventor de la escritura belga, y no debe echarse en olvido tratándose de los *Jardines de la Infancia.*

Con estos elementos tiene ya adelantado mucho el niño en lo tocante al aprendizaje de la Escritura y la Lectura, cuya enseñanza en la clase preparatoria debe tener un carácter más formal y ha de procurarse que requiera el menor tiempo posible.

Por esto creemos que es preferible a cualquiera otro método el que consiste en enseñar la Escritura y la Lectura simultáneamente, o sea el llamado de *la Lectura por la Escritura,* cuyo procedimiento se reduce a pronunciar, escribir y finalmente leer, es decir, a hacer que el niño aprenda en tres actos consecutivos: primero, a distinguir los sonidos; después, a representarlos mediante letras, y luego, a traducir estos signos al lenguaje oral, a descifrarlos o leerlos.

Aunque es conocido de las maestras este método, no creemos que estén de más algunas indicaciones respecto de la marcha que debe seguirse para enseñar por él la Escritura y la Lectura.

Empiézase por unos ejercicios preparatorios de carácter oral, en los cuales se hace que el niño, siguiendo un procedimiento analítico, divida una frase en palabras, éstas en sílabas y éstas en sonidos, y luego distinga sonidos y articulaciones y los cambie formando sílabas y palabras. Siguiendo un procedimiento sintético, se empieza por hacer al niño pronunciar y distinguir los sonidos y combinar los articulados con los puros. Con estos ejercicios se combinan otros también preparatorios, pero escritos, que consisten en hacer que los alumnos tracen en sus pizarras y en el encerado puntos y líneas verticales, horizontales, paralelas, etc.; tratándose de la clase preparatoria de los *Jardines*, no hay necesidad de este ejercicio, que ya han practicado los niños con ocasión del Dibujo.

Los ejercicios orales, que ya pueden llamarse de Escritura y Lectura, consisten en hacer distinguir a los niños las palabras que contenga una proposición corta y sencilla, que al efecto enunciará la maestra clara y distintamente: procúrese que en todas estas palabras entre y se distinga bien el sonido que se trate de dar a conocer. Después que el niño haya analizado la frase, diciendo cuántas palabras tiene y cuáles son éstas, se hará lo propio con las palabras, que se irán descomponiendo en sílabas, haciendo que los niños se fijen bien en el sonido de que se trate y lo pronuncien después de habérselo oído a la maestra. Luego se les hará que busquen palabras en que entre dicho sonido, y que señalen las sílabas en que éste se encuentre. Después de esto, se hará que los alumnos tracen en la pizarra la letra que represente el sonido en cuestión, para lo cual deberá hacerlo la maestra en el encerado, explicando la manera de ejecutarlo, y se les preguntará cómo se llama aquel sonido o letra. Así empiezan los niños a escribir, y a leer lo que escriben.

Esta marcha se repite con todas las letras, pero de modo que alternen los sonidos simples con los compuestos y las articulaciones directas con las inversas, empezando desde luego los alumnos a escribir y leer sílabas en que intervengan los sonidos que conozcan, combinados de diferentes maneras; después escribirán y leerán palabras de dos, de tres y más sílabas, de modo que empiecen por palabras nonosílabas inversas, directas y mixtas (siguiendo este orden), y continúen por las bisílabas y trisílabas que contengan las mismas clases de articulaciones. Para el trazado de las letras, o sea para los ejercicios propiamente dichos de Escritura, se seguirá este orden: 1.°, letras minúsculas de trazo recto y perfiles que no salgan del renglón, como la *i, n, u, m* y *t;* 2.°, letras de trazo curvo que tampoco salgan del renglón, como la *a, c, e* y *o;* 3.°, las demás letras que tienen diversas clases de trazos y que no pasan del renglón, como la *v, x, s* y *r;* 4.°, letras que excedan del renglón, como la *l, b, d, q, p, h, g* y *f;* y 5.°, letras mayúsculas. Cuando los niños hayan adquirido alguna práctica en el encerado y las pizarras, pueden ejercitarse en la Escritura en papel.

Tal es la marcha que, en nuestro concepto, debe seguirse en la clase preparatoria del *Jardín de la Infancia* para la enseñanza de la Escritura y la Lectura, o sea para enseñar a los niños a leer escribiendo. Aclaremos con algunos ejemplos lo dicho.

Ejercicios preparatorios orales. — Para enseñar a los niños a dividir la frase en palabras, la maestra dirá una proposición cualquiera, con tal de que sea corta y sencilla, o hará que los niños mismos la digan; por ejemplo: *Dios es bueno.* Hará que los niños la repitan, y luego les dirá que observen cómo ella la pronuncia, lo cual hará despacio: *Dios-es-bueno.*—Repetidla vosotros también despacio como yo — dirá la maestra dando un golpe con el

puntero cada vez que los niños pronuncien una de las palabras.—¿Cuántos golpes he dado?—les preguntará luego—. Veámoslo: *Dios*-uno-*es*-dos-*bueno*-tres.—Pues cada uno de estos golpes es una división, y cada división es una palabra; de modo que en la frase que hemos pronunciado hay tres palabras.—¿Cuál es la primera?—¿Y la segunda?—¿Y la tercera? (El ejercicio se repetirá con otras palabras.)

Para la división de las palabras en sílabas y sonidos se seguirá un procedimiento análogo: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra *papel?*—¿Cuál es la primera?—¿Y la segunda?—¿Cómo se pronuncia cada una?—¿Cuántos sonidos tiene la primera sílaba?—¿Y la segunda?—¿Cuál es en la sílaba *pa* el primer sonido?—¿Y el segundo?, etc.

Ejemplo de uno de los primeros ejercicios de Escritura y Lectura.—Supongamos que va a empezarse, y que la maestra se fija en la *i* como una de las primeras letras por que, según hemos dicho, debe comenzar esta asignatura. Dirá una frase a los niños, en una de cuyas palabras entre dicha vocal, y hará que los niños repitan, pronunciándola despacio, la indicada palabra, que es, por ejemplo, *infante;* luego les dirigirá preguntas por este estilo: ¿Qué es lo primero que se pronuncia en esta palabra?—¿Y qué es *i*?—¿Cuál es el primer sonido en la palabra *infante?*—Buscadme algunas otras palabras que empiecen con el mismo sonido.—Decidme otras que lo tengan en medio o al final.—Vamos a escribir ahora este sonido o letra. (Lo hará primero la maestra despacio y explicándolo bien; los niños repetirán la operación en sus pizarras.)—¿Qué es esto que hemos hecho?—¿Y qué es un sonido?—¿Cómo se llama esta letra?, etc. (Dando después a conocer por este procedimiento una consonante, la *n*, por ejemplo, se enseñará al niño a que escriba y lea las sílabas de articulación inversa y directa, de cuyo modo se pasará a las palabras y luego a las frases, siempre empleando el análisis y la síntesis alternativamente (1).

VI

Las Matemáticas.—De esta materia es de la que en realidad tenemos que decir menos relativamente a su enseñanza en la clase preparatoria.

La manera como se practican con ocasión de los juegos y de los trabajos manuales los ejercicios de Aritmética y de Geometría; el orden lógico y gradual que en estos ejercicios puede seguirse; los diferentes procedimientos que en los mismos se emplean para la enseñanza intuitiva y recreativa de ambas materias, y, en fin, la marcha general del método de educación peculiar de los *Jardines de la Infancia*, todo contribuye poderosamente a que la enseñanza de las Matemáticas tenga desde luego en los ejercicios comunes de estos institutos un carácter pronunciadamente di-

(1) Aconsejamos la adopción del método de *la Lectura por la Escritura*, porque además de que mediante él se puede enseñar a escribir y leer con bastante brevedad, y de que es el que más apropiado nos parece para los niños de la edad de los que deben concurrir a los *Jardines de la Infancia*, es el que más se acomoda con la idea de Froebel, según lo que para la escuela elemental propone este pedagogo en su obra *La educación del hombre*, capítulos titulados *Ejercicios de la palabra*, *La Escritura* y *La Lectura*. Por lo demás, la profesora puede adoptar el método que estime como más a propósito para su objeto, siempre teniendo en cuenta los elementos que respecto de la Escritura y la Lectura se suministran a los niños mediante algunos de los ejercicios peculiares de los *Jardines*.

dáctico, que no excluye el sentido, en alto grado educador, con que se hacen practicar a los niños, pero que en realidad dispensa el trabajo de ordenación y construcción propio de la clase preparatoria.

No obstante, puede hacerse todavía en ésta algo de importancia en lo tocante a la Aritmética, como es imponer a los niños en el Cálculo escrito, puesto que mediante los ejercicios de intuición han llegado a ejercitarse en el Cálculo verbal y aprendido a practicar toda clase de operaciones aritméticas, particularmente con los materiales que representan las superficies y las líneas. El niño sabe ya contar, sumar, restar, etc.; lo que tiene que hacer ahora es aprender a conocer y trazar las cifras y signos de la numeración y a leer y escribir cantidades, para todo lo cual puede seguirse un procedimiento análogo al que hemos indicado para la Escritura-Lectura. Cuando los niños se hayan ejercitado en esto, puede entrarse en el Cálculo por escrito, es decir, a hacer que sumen, resten, etc., por medio de la numeración ordinaria.

Lo primero, pues, que debe hacerse en la clase preparatoria es enseñar a los niños a conocer los números y su valor, así como a trazarlos, para lo cual puede seguirse un procedimiento muy sencillo. Como los niños conocen ya por los palitos el nombre y valor de los números, pues saben que un palito vale 1 unidad, que dos palitos valen 2 unidades, que tres palitos valen 3, etc., no hay más que darles a conocer el signo numérico que representa cada uno de estos grupos de unidades, lo cual se hará escribiéndolos en el encerado debajo de dichos grupos, en esta forma:

I	II	III	IIII	IIIII	
1	2	3	4	5	etc.,

y haciendo las preguntas y observaciones conducentes al objeto. Así, por ejemplo, si se trata de dar a conocer el número 3, empezará la maestra por trazar en el encerado tres líneas, y luego preguntará a los alumnos:

— ¿Cuántas unidades hay en este grupo?—De modo que este grupo vale tres unidades; pues tres es un número que se representa, como todos los números, por un signo especial. Vedlo aquí. (Escribirá debajo del grupo de líneas el número 3.) — Probad a ver si sabéis trazar en vuestras pizarras este número. (Para que los niños lo hagan mejor volverá ella a trazarlo despacio.) — ¿Qué es lo que habéis hecho? — ¿Y qué nombre especial tiene ese signo que habéis trazado? — ¿Y cómo se llama ese número?, etc.

Con todos los números se hará lo mismo, y cuando los niños sepan escribirlos y leerlos, pasarán a practicar las operaciones que ya han hecho verbalmente en los ejercicios de intuición.

En esta clase preparatoria es donde mayor aplicación tienen las *cajas matemáticas* de que tratamos en la Sección primera a propósito de las superficies, y con las que pueden auxiliarse los ejercicios que dejamos indicados, así como ampliar los que hayan practicado los niños a propósito de la Geometría.

VII

Historia Natural. — El estudio de la Naturaleza en sus varias manifestaciones es una de las materias a que Frœbel concede mayor importancia y de las que sin duda tienen más cabida en los *Jardines de niños,*

en los que hay la gran ventaja de que los educandos reciben las nociones que a su edad pueden comprender a presencia del espectáculo de la misma Naturaleza, a cuyo efecto se presta mucho el jardín propiamente dicho.

Los animales, las plantas y los minerales que en este jardín y en los pequeños museos debe haber son una fuente inagotable para enseñar a los niños, mediante las llamadas *lecciones de cosas* o *ejercicios de intuición*, cuanto puede apetecerse que sepan en esa edad de la vida en que la inteligencia está ávida de saber y dispuesta para recibir esos materiales preciosos que constituyen la base de todos nuestros conocimientos.

Mediante los elementos indicados, cabe suministrar a los niños nociones utilísimas que, ordenadas luego, han de serles de mucho provecho para su ulterior cultura, y debe suministrárseles de una manera agradable para ellos. Hoy se les habla de una mariposa, y con tal motivo de otros animales; mañana de una flor, del trigo o de los árboles; el otro de una piedra y por ende del reino mineral; de modo que sin cansarlos, antes bien distrayéndolos, se los instruye insensiblemente y se forma con ellos, a manera de depósito, un verdadero arsenal de conocimientos, en el que para sacar partido sólo se necesita poner orden, disponer cada pieza en el lugar que le corresponda.

Esto es lo que debe hacerse en la clase preparatoria.

Y la verdad es que, poseyendo los niños los conocimientos dichos, y habiéndolos adquirido de la manera adecuada, intuitiva y hasta plástica que los reciben en los *Jardines de la Infancia*, la tarea de coordenarlos no ofrece gran dificultad. A los niños que ingresen en dicha clase preparatoria no son extraños los nombres que en la enseñanza de la Historia Natural pueden emplearse; los conocen, como asimismo las divisiones que de la misma se hacen. De modo que lo que hay que hacer es formar con esos conocimientos un todo orgánico, descendiendo a más pormenores y llenando de paso los vacíos que naturalmente han debido quedar en una enseñanza dada de la manera que imponen los ejercicios peculiares de los *Jardines*.

Valiéndose, pues, de los medios propios del método intuitivo, y haciendo que los niños recuerden lo que ya se les ha dicho, deberá enseñárseles en lecciones muy rudimentarias lo que se indica en el programa que a continuación damos, siguiendo siempre el orden que en el mismo se determina:

Idea general, mediante ejemplos, de los seres que componen la Naturaleza.—Seres orgánicos y seres inorgánicos. — Los tres reinos de la Naturaleza. — Diferencias capitales, mostradas por ejemplos, entre los seres que los componen, refiriéndose particularmeute al animal y al vegetal.

Ejercicios encaminados a hacer que los niños determinen por sí seres pertenecientes a cada uno de los tres reinos, dando alguna explicación de lo que dicen.

Generalidades acerca de los principales órganos de los animales. — Idea de los principales cuadrúpedos. — Idem de los bípedos. — Idem de los reptiles y gusanos. — Idem de los peces. — Idem de los insectos. (En todas estas clases de animales se procurará dar a conocer, siempre que se pueda intuitivamente, los que más se distingan y que de mayor aplicación sean.)

Ideas generales respecto del organismo de los vegetales.—Árboles y arbustos. — Plantas herbáceas. — Cereales. — Legumbres. — Hierbas. (Es aplicable a esta parte lo que decimos a propósito de los animales.)

Generalidades acerca de los minerales, dando idea de sus principales cla-

ses. — Metales. — Piedras. (Repetimos la advertencia que hacemos respecto de los animales y los vegetales.)

Ejercicios de intuición y meramente orales en que indistintamente se hable de los tres reinos. — Idea de lo que se entiende por Zoología, por Botánica y por Mineralogía.

No creemos necesario poner aquí ejemplos de los ejercicios a que puede dar lugar este brevísimo programa, porque en varias partes del presente libro pueden encontrarse, y porque la naturaleza misma de la materia los indica claramente. En la generalidad de los libros que se emplean para la enseñanza de los párvulos se hallarán expuestos, pues son harto fáciles de disponer y practicar.

VIII

Conocimiento del ser humano.—Como complemento necesario de la enseñanza que precede, debe darse a los alumnos que ingresen en la clase preparatoria de los *Jardines de la Infancia* algunas nociones acerca del hombre considerado en la integridad de su ser, es decir, así en su cuerpo como en su alma. Y es tanto más necesario que esta enseñanza forme parte del programa de dicha clase preparatoria, cuanto que en los ejercicios ordinarios del *Jardín*, por una parte, y en los conocimientos de Moral que, según en este mismo capítulo decimos (párrafo II), deben darse a los niños en la referida clase, por otra, se habla, y aun se dan algunas nociones del espíritu y del cuerpo humanos, lo cual requiere ya de por sí que este estudio se ordene y metodice de la misma manera y con el propio objeto que proponemos respecto de las materias hasta ahora tratadas.

Importa, además, que los niños empiecen desde temprano a conocerse y a estimarse, con lo cual se conseguirá que sepan estimar mejor la grandeza de Dios, que les ha dotado de tan excelentes y altas facultades y de un organismo tan perfecto, complicado y bien dispuesto.

Es muy frecuente en las escuelas de párvulos dar idea a los niños no más que de la estructura y disposición del cuerpo humano y de los sentidos, que es lo más general, descuidando hacer lo propio respecto del alma, de la que, no obstante, se les habla a cada paso. Creemos defectuosa semejante práctica, y no hallamos razón alguna que justifique la omisión que implica. Claro es que si se pretendiera llevar muy lejos estas nociones ofrecerían inconvenientes; pero lo mismo sucedería con cualquiera otra enseñanza en que se traspasaran los límites que la prudencia aconseja, tratándose de las inteligencias infantiles. La misma razón que hay para dar a los niños idea del cuerpo humano, existe para que se haga otro tanto respecto del alma, y los mismos inconvenientes a que esto último puede dar margen, cabe que se origine con ocasión de lo primero. Lo que hay, pues, que hacer es no dar a los niños un alimento superior al que puedan soportar sus tiernas inteligencias; contentarse con ideas generales y principios muy rudimentarios, y no entrar en demasiados pormenores y en digresiones profundas.

Esto es lo que debe tener muy en cuenta la profesora al explicar a los niños de la clase preparatoria, como para compendiar y construir lo que acerca del particular se les haya enseñado antes, el programa que en nuestro concepto se debe explicar en dicha clase, que podría ajustarse a las siguientes indicaciones:

Idea general del ser humano.—Distinción, hecha de una manera práctica por medio de ejemplos, entre el cuerpo y el alma.—Su unión, armonía y relaciones, mostrado todo de la misma manera. — La vida.

Estructura general del cuerpo humano. — Miembros, órganos y substancias principales que lo componen.

Funciones de nutrición. — La boca. — El estómago.

Circulación de la sangre. — El corazón. — Los pulmones. — La respiración.

Sentido de la vista. — Los ojos.

Idem del oído. — Las orejas.

Idem del tacto. — La piel.

Idem del olfato. — La nariz.

Idem del gusto. — La lengua y el paladar.

Sumaria descripción de la cabeza, el tronco y las extremidades superiores e inferiores.

El alma y sus principales atributos y facultades.

Idea general de la sensibilidad, y del sentimiento en particular.

Idem de la inteligencia.

Idem de la voluntad.

Inmortalidad del alma.

Repetimos aquí lo que decimos a continuación del programa para la enseñanza de la Historia Natural, no olvidando lo conveniente que sería, en lo que al cuerpo se refiere, que su estudio se hiciese por los procedimientos intuitivos (1).

IX

Geografía. — El estudio de esta materia es importantísimo y conviene mucho generalizarlo, para lo cual ha sido muy conveniente disponer que forme parte del programa de todas las escuelas primarias.

Tratándose de las de párvulos y de dicha enseñanza, es de más rigor seguir el precepto de llevar al niño de lo conocido a lo desconocido, de lo que ve a lo que sólo puede mostrársele mediante representaciones más o menos aproximadas. Debe, pues, empezar esta enseñanza, no por el sistema planetario, ni siquiera por el Mapamundi, sino por la clase misma, y si pudiera ser, por un lugar que estuviera al descubierto, tal como un patio o jardín. En tal sentido ofrecen una gran ventaja los institutos de Frœbel, en los que el jardín propiamente dicho puede y debe servir de punto de partida para la enseñanza que nos ocupa. En él aprenderán los niños, mejor que encerrados entre las cuatro paredes de la clase, a conocer los puntos cardinales, que es por donde deben empezarse las nociones que sobre Geografía se den a los párvulos, nociones que se suministrarán por el método que a continuación exponemos, que, en nuestra opinión, es el más adecuado.

He aquí, pues, la marcha que debe seguirse:

Como estando los niños en el jardín a diversas horas es fácil hacerles observar por dónde sale el Sol, en dónde está el Mediodía y por dónde se oculta, es tarea sencilla darles a conocer los puntos cardinales; esto es lo

(1) Para el desarrollo de este programa, así como para el relativo a la Historia Natural, puede aplicarse en gran parte, aun tratándose de la clase preparatoria, el procedimiento de las *lecciones de cosas*, que, a la vez que ofrece más atractivo para los niños, deja más libertad a la maestra. Semejante medio es de todo punto necesario para dar a los niños ideas relativas a Física, Industria, Arte y otras materias, como se comprenderá fácilmente consultando el programa que desenvolvemos en nuestro libro *Educación intuitiva y lecciones de cosas*.

primero. Cuando los niños hayan aprendido qué parte del jardín corresponde al *Norte*, cuál al *Sur*, cuál al *Oriente* y cuál al *Poniente*, para lo cual la maestra los colocará de modo que estén mirando al primero de dichos puntos, y les hará que los designen todos más tarde dentro de las diferentes habitaciones de la escuela, se les enseñará la topografía del jardín, a cuyo efecto la maestra trazará el plano correspondiente, que luego trazarán a su vez los niños; a medida que éstos vayan adquiriendo nuevas ideas y comprendan mejor las explicaciones hechas, se irá ensanchando el plano, de manera que abarque sucesivamente la escuela toda, el pueblo, su término, el partido judicial, la provincia y la nación, hasta terminar en el Mapamundi. Claro es que por más que sean muy sumarias, no deberán faltar en estos ejercicios descripciones mediante las cuales se dé a los niños alguna idea de los conocimientos más principales de la Geografía política y física. Después de esto se les darán rudimentos de la que llamamos astronómica.

Tal es la marcha que creemos debe seguirse para la enseñanza de la Geografía en la clase preparatoria de los *Jardines de la Infancia;* y para precisarla más, hacemos a continuación las indicaciones a que debiera ajustarse el respectivo programa:

Puntos cardinales. — Ejercicios de orientación en diversos lugares de la escuela.

Plano del jardín y luego de toda la escuela. — Idea sumaria de lo que es un plano topográfico.

Topografía del pueblo y luego de su término. —Indicaciones acerca de los habitantes, productos y organización del mismo.—Trazado del plano topográfico.

Lo propio respecto del partido judicial, indicando los pueblos más importantes.

Descripción sumaria de la provincia, por el estilo de las hechas con ocasión del pueblo y del partido judicial. — Trazado del mapa respectivo.

España.—Mares. — Ríos y montañas principales. — División territorial. — Sumarias indicaciones sobre su organización y principales instituciones.—Trazado del mapa y ejercicios sobre él.

Sumaria descripción de cada una de las cinco partes del mundo, empezando por Europa, y fijándose más en ella.

Conocimiento del Mapamundi. — Mares, continentes e islas principales.—Montañas, ríos y lagos de primer orden. — Terremotos y volcanes. — La atmósfera. Idea de los meteoros más importantes y fáciles de observar.

Razas principales de la especie humana y su distribución sobre el globo.— Religiones, idiomas y gobiernos.

Idea del sistema planetario. — Estrellas. — El Sol. — Planetas. — Satélites y cometas.

La Tierra considerada como un planeta. — Su figura y sus movimientos.—Medida del tiempo: el calendario. — Las estaciones. — La Luna. — Los eclipses.

Para toda esta enseñanza convendría mucho hacer que los niños dieran algunos paseos por el campo, acompañados de la profesora; práctica que está en uso en algunas escuelas de párvulos, que ya recomendó nuestro Montesino y que Frœbel aconseja con insistencia. También debe valerse la profesora de los mapas y de las esferas que se usan comúnmente en las escuelas elementales, pues son excelentes auxiliares, en cuanto que sirven como objetos de intuición.

No estará de más advertir, aunque por lo dicho respecto de otras materias debiera suponerse, que la enseñanza de la Geografía con arreglo al programa que acabamos de indicar no implica que se dejen de dar algu-

nas nociones de esta materia en los ejercicios ordinarios del jardín, máxime cuando algunos se prestan bastante a ello. El programa es para la clase preparatoria; y si al ingresar en ella los niños tienen ya algunas ideas acerca de Geografía (siquiera sean sueltas y no se les hayan suministrado con orden, sino aprovechando las ocasiones oportunas), mucho mejor, pues que el trabajo de la profesora respecto de dicha clase será más fácil y breve.

Para terminar lo relativo a la Geografía, diremos algo en particular acerca de la construcción de mapas en que, como acabamos de ver, deben ejercitarse los alumnos de la clase preparatoria (1).

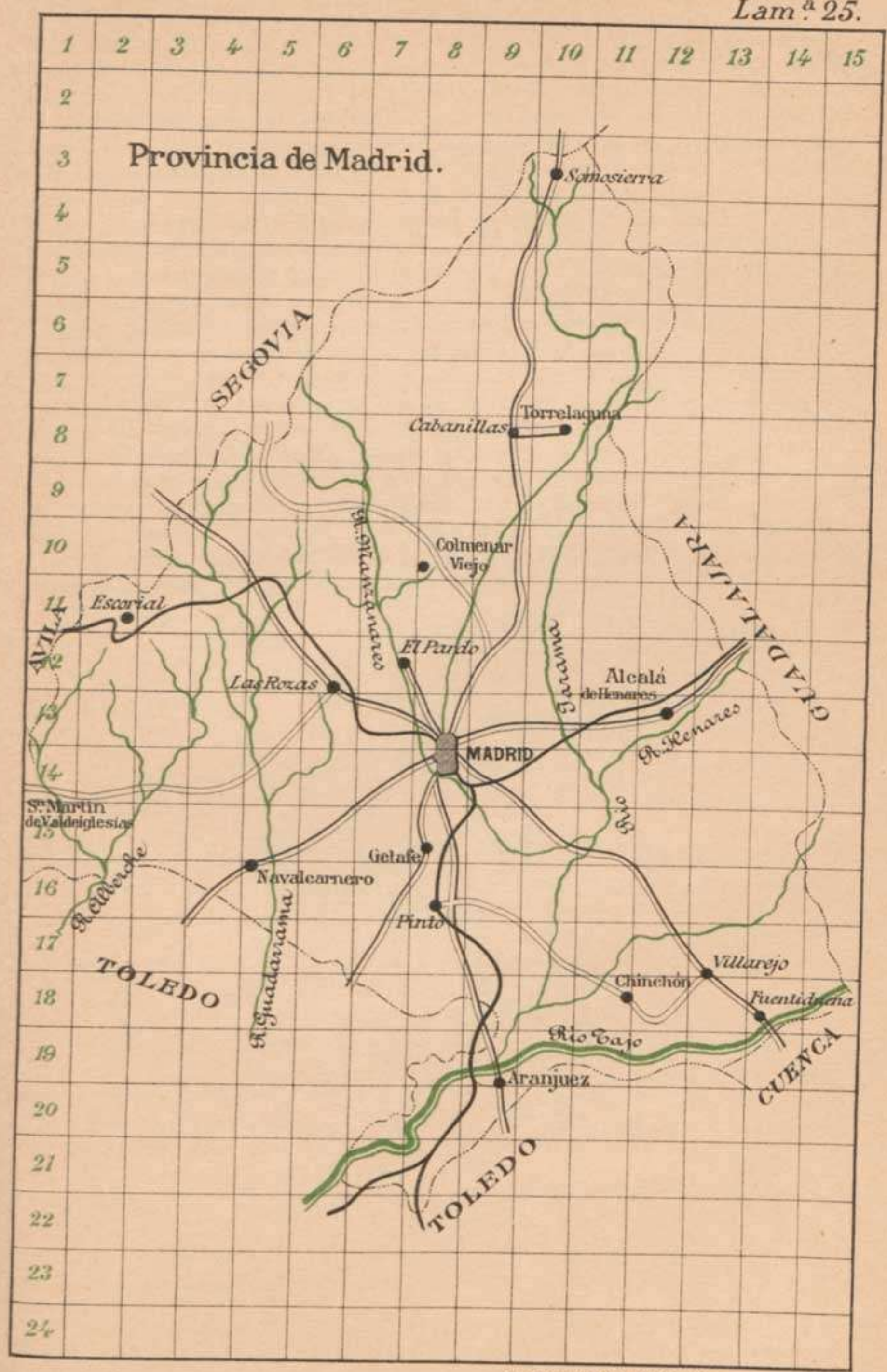
Claro es que el Dibujo prepara mucho para dichos trabajos y que por lo mismo los alumnos de los *Jardines de la Infancia* tienen adelantado no poco respecto de este particular. Pero no se trata ahora de esto sólo, que ya es bastante, sino de dar a los niños un procedimiento especial que les facilite la construcción de las cartas o mapas geográficos, y que sea a la vez consecuencia natural de la clase de Dibujo en que se ejercitan los mismos alumnos.

El mismo M. Raoux, a quien ya hemos citado con motivo de su aplicación del picado a la construcción de mapas (Sección segunda, capítulo VIII, párrafo IV), es el inventor del procedimiento a que aludimos, que consideramos de verdadera utilidad para la enseñanza de la Geografía, no sólo en las escuelas de párvulos, sino en todas las primarias.

El encerado cuadriculado se numera por cuadros: en el sentido horizontal, de izquierda a derecha, y en el vertical, de arriba abajo; la numeración se hará sólo en los cuadros que formen la última línea en cada una de las direcciones indicadas, y de modo que el que corresponde al ángulo superior de la izquierda sea el número uno de ambas numeraciones. Hecho esto, la profesora trazará el modelo del plano o mapa que quiera dar a conocer, y los niños procederán a copiarlo en papel cuadriculado, que numerarán de la misma manera que haga la profesora en el encerado. Como se comprende, es fácil de hacer esta copia: se empezará por trazar los puntos principales de la carta, las poblaciones, por ejemplo, siguiendo las indicaciones de la numeración, y luego se unirán esos puntos por líneas que figuren ríos, caminos, fronteras, etc. Construídos así los mapas, pueden hacerse varias aplicaciones a ellos de los trabajos manuales que ya han practicado los niños, como el iluminado, el picado y el recortado.

Con el objeto de que se comprenda mejor esta manera de iniciar a los niños en la construcción de cartas geográficas, ofrecemos un ejemplo en la lámina 25.ª, en la que damos el mapa de la provincia de Madrid. Los niños empezarán trazando los círculos o señales que representan las poblaciones. Así, para trazar el perímetro de la de Madrid, buscarán, para que les sirva de base, la línea que divide los dos cuadrados que corresponden al número 8 de la línea superior horizontal y al 13 y 14 de la vertical de

(1) La enseñanza de la HISTORIA debe revestir un carácter sencillísimo en las escuelas de párvulos, siguiendo siempre una marcha análoga a la que acabamos de indicar para la Geografía, con la cual debe combinarse. Así, pues, ha de consistir en narraciones y biografías, partiéndose de la época actual, y del lugar en que se halla el niño, de la familia misma, ensanchándose en la misma medida que se haga respecto de la Geografía. De algunas de las indicaciones hechas en el programa que precede se comprende que con las nociones de Geografía e Historia que se suministren a los niños pueden combinarse otras, como, por ejemplo, las relativas a la *instrucción cívica*, a los usos y costumbres de los diversos países, a los monumentos más importantes, industria y comercio y otras que con el conocimiento del país se relacionan.



SUCESORES DE HERNANDO Arenal 11. Madrid.

la izquierda. Para señalar el punto correspondiente a Alcalá, buscarán el cuadrado que corresponde a los números 12 y 13, respectivamente; para El Escorial, el que corresponde al 2 y al 11 en el mismo orden, y así sucesivamente. Señaladas las poblaciones, se procederá a unirlas entre sí por medio de las líneas que representan los ríos, carreteras y ferrocarriles, y después se trazarán los contornos del mapa, o sea los límites o fronteras del país de que se trate, lo cual deberá hacerse primero por puntos, para poder determinarlos bien por el mismo procedimiento empleado para indicar las poblaciones; las líneas trazadas para los ríos y caminos pueden y deben servir de guía en esta operación. Así, para marcar los límites del NE. habrá que ir buscando y haciendo señales en las líneas y puntos respectivos, los cuadrados correspondientes a los números 10 de la línea superior horizontal y 3 de la vertical de la izquierda; 11 y 4; 12 y 5 y 6; 11 y 7; 8 y 9; 12 y 10; 13 y 11; 14 y 13, y así para los demás. Construído así el mapa, procederán los niños a distinguir entre sí las líneas que han trazado para señalar los ríos, caminos ordinarios y ferrocarriles, distinción que puede hacerse variando la clase de las líneas, y mejor por medio de colores, que es lo más a propósito y lo que más gustará a los niños: con los colores se indicarán muy bien las provincias o Estados limítrofes, de modo que sin necesidad de ver el nombre las recuerden los niños, sabiendo, por ejemplo, que el color rosa corresponde a la de Guadalajara, el amarillo a la de Cuenca, el verdoso a la de Toledo, etc.

SECCIÓN SEXTA

DE LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA Y EL RÉGIMEN GENERAL DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA

CAPÍTULO I

DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

I. ¿Deben ser maestros o maestras quienes dirijan los *Jardines de la Infancia*, y en general las escuelas de párvulos?—II. Indicaciones respecto a la manera como deben dirigirse los niños en esas escuelas.—III. Idem acerca del régimen disciplinario en las mismas.—IV. Idem relativas a la clasificación de los alumnos.—V. Idem concernientes a la distribución del tiempo y el trabajo en los *Jardines de la Infancia;* manera como debe entenderse la graduación que supone la clasificación de los alumnos, e idea general de la llamada *enseñanza cíclica.*

I

Al tratar de la dirección de los *Jardines de la Infancia*, la primera cuestión que se presenta es la de averiguar si debe confiarse a la mujer o al hombre, pues que ambas opiniones tienen partidarios, si bien son más en número los que prefieren la solución primera. En muchos países, incluso el nuestro, se ha resuelto la cuestión legal y prácticamente en favor de la mujer.

Mirando el punto que nos ocupa con relación al método pedagógico cuya exposición es objeto del presente libro, debemos empezar por dejar consignado que Frœbel da resuelta la cuestión en favor de las maestras, puesto que, siendo su método de educación un *método maternal*, a las mujeres quiere que se encomiende la educación de la infancia, y por lo tanto la dirección de las escuelas de párvulos. Por esto, cuando nos habla en sus obras de las madres o las maestras, dirige constantemente sus consejos y advertencias como partiendo del principio de que maestras son las encargadas de regir esos institutos. Y la verdad es que lo común, dondequiera que existen los *Jardines de la Infancia*, es que estén encomendados a la mujer, por considerarla, con sobrado fundamento, más a propósito que el hombre para desempeñar las tareas propias de la educación de los párvulos. Exigen éstos atenciones y cuidados para los cuales no es posible que tenga el hombre la aptitud que desde luego posee la mujer, que está

en condiciones de hacer todo lo que aquéllos exigen, sin que a nadie parezca chocante, lo cual no sucede respecto del hombre, cuya posición en ciertas tareas de las que los párvulos imponen es a veces embarazosa y hasta se presta al ridículo, como se presta generalmente a él todo lo que es impropio. En la mujer, por el contrario, no hay nada de esto, y todo parece natural.

De aquí la práctica que se observa en casi todos los países de poner mujeres al frente de las escuelas de párvulos, como sucede en Francia, donde mujeres son las encargadas de la educación en las *Salas de Asilo*, hoy *escuelas maternales*, con su carácter, muy pronunciado, de *Jardines de la Infancia*. En España se atendió algo a esta exigencia antes de 1882, en que se confiaron a la mujer, ordenando que a los maestros de párvulos acompañase en el ejercicio de sus funciones una mujer de la familia, requisito indispensable, según la ley, pero que generalmente no basta, porque estas auxiliares no reunen, por punto general, las condiciones de idoneidad que el caso requiere, y comúnmente desempeñan en la escuela un papel, no sólo muy secundario, sino hasta pasivo.

No son sólo las razones apuntadas más arriba las que determinan la preferencia que respecto de los hombres debe darse a las mujeres en lo que concierne a la educación de la infancia. En la Introducción a esta obra (párrafo V) hicimos algunas indicaciones encaminadas a mostrar la mayor aptitud pedagógica que tiene respecto del hombre la mujer, sobre todo por lo que se refiere a la educación propiamente dicha de la infancia.

En efecto: como dice Mr. Rice, superintendente de escuelas en el Estado de Nueva York, «la elevación de espíritu de las mujeres se comunica naturalmente a los alumnos que están diariamente en relación con ellas; bondadosas, dulces y puras, hacen a los niños como ellas: puros, dulces y bondadosos. La mujer, mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor que éste el corazón humano, y particularmente el de los niños, a quienes mantiene en el deber por el afecto, mejor que lo hacen los maestros con sus reglamentos y sus sistemas de represión. Sus tiernas reprensiones producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de aquéllos». Un pedagogo muy experimentado y dotado de una paciencia, una vocación y un arte ejemplares para el ministerio de la educación, que aplicó a los sordomudos-ciegos, el abate Cartón, dice a este propósito: «Hay en la mujer un instinto, una virtud, alguna cosa que no sé expresar, y como un poder misterioso que le da el medio de llegar a ponerse en relación con el alma de los niños y a verter en ella una noción, allí donde nosotros, con nuestros conocimientos y nuestra vanidad, nada haríamos de bueno.»

Todo contribuye en la mujer a hacerla más apta que el hombre para las funciones de la educación, para la cual reune condiciones especiales, que se originan en su propia naturaleza y en las funciones que como madre está llamada a desempeñar en la familia.

Así es que, cualesquiera que sean las opiniones que se profesen acerca de las condiciones intelectuales de la mujer, es lo cierto que no puede disputársela su idoneidad para el ministerio de la educación, especialmente de la infancia, para el que reune aptitudes especiales, que nacen con ella y que responden a la naturaleza de su organismo y a las exigencias de los fines que está llamada a desempeñar en la vida, por lo que concierne a sus hijos.

Por esto a las mujeres deben confiarse todas las escuelas de párvulos, cualquiera que sea el sistema por que se rijan, y con mayor razón si éste

éste fuese el de los *Jardines de la Infancia*, que exige toda la paciencia, toda la solicitud, toda la dulzura y toda la flexibilidad que sólo en casos excepcionales reune el hombre, y que de ordinario constituyen el tesoro de la mujer.

II

Partiendo, pues, de la idea de que mujeres han de ser las encargadas de regentar las escuelas de párvulos, muy especialmente si éstas tienen el carácter de *Jardines de la Infancia*, parece oportuno hacer aquí algunas indicaciones relativas a la manera de dirigir a los niños que a esas escuelas concurran.

No hay para qué decir que las directoras de los *Jardines de la Infancia* necesitan una vocación bien cultivada y un aprendizaje de su profesión, así teórico como práctico, fundado en el conocimiento de la naturaleza infantil. Mediante esta circunstancia, e inspirándose en los principios y preceptos que hemos expuesto en la Parte primera de este libro, tomarán y tratarán al niño como a un ser racional, y encaminarán todos sus esfuerzos a darle los medios para que viva y se desenvuelva como tal y pueda realizar su destino de la manera más cumplida.

A este intento necesita la maestra, no sólo profesar un gran amor a los niños y revestirse de gran paciencia, sino también ser todo lo afectuosa que es una madre con sus hijos. Como tal ha de tomar a sus educandos, no perdiendo de vista que uno de los medios de que dispone para hacerse amar de las tiernas criaturas puestas bajo su cuidado, es el de respetarlas en su dignidad, lo mismo por lo que se refiere a los actos que en lo tocante a las palabras. Sin abdicar de su autoridad, que procurará que se semeje todo lo posible a la *autoridad materna*, deberá ser constantemente justa, imparcial, afable y afectuosa con sus alumnos, a los cuales no ha de tratar con violencia, pero tampoco con esa indulgencia que tiene más de falsa que de otra cosa; la sinceridad debe preferirla siempre, aun a trueque de ser algo severa, porque en todas las ocasiones da mejores resultados. Los niños descubren fácilmente cuándo la indulgencia es ficticia, y entonces suelen achacarla a debilidad de carácter, cuando no a parcialidad, y de ambas cosas se originan malas consecuencias. Conciliar la libertad del niño con la autoridad del educador, el cariño de éste con la obediencia de aquél, es en lo que principalmente deben poner todo su empeño las maestras de párvulos, y a lo que deben aplicar con mayor ahinco todas sus aptitudes y todos sus talentos.

Para poder ejercer bien su acción sobre los niños, la maestra debe ser con éstos muy exigente, no en pedirles mucho (pues sería injusto pedirles lo que sea superior a sus fuerzas), sino exigiéndoles poco, pero siendo inflexible en el cumplimiento de la obligación que les haya asignado. Impone esto a la maestra la condición de que antes de que se resuelva a pedir a sus educandos tal o cual cosa, se penetre bien, mediante un examen detenido, de que los niños pueden hacer lo que les pide. Como haciendo esto aparecerá siempre justa a los ojos de los alumnos, resultará que éstos se acostumbrarán a obedecerla sin esfuerzo, y ellos mismos desearán hacer lo que se quiera que hagan, sobre todo si observan que no se les impone nada que no sea justo, que se respeta su dignidad y que no se violenta su libertad ni se ahoga su espontaneidad. De todo esto debe tener especialísimo

cuidado la maestra de párvulos, pues de ello depende principalmente el éxito que alcance en el desempeño de la delicada y penosa, pero también hermosa y fecunda, tarea a que se ha consagrado.

Implica todo esto gran parte de lo que comúnmente se llama *régimen disciplinario*, respecto del cual conviene que hagamos también algunas indicaciones que, a la vez que de ampliación, sirvan de complemento a las que quedan expuestas respecto de la manera de dirigir a los niños en los *Jardines de la Infancia*.

III

Uno de los fundamentos más sólidos que tiene la buena organización de una escuela es la disciplina, considerada en su acepción más amplia y no en el sentido restringido en que algunos la toman, al limitarla a ciertos medios disciplinarios, sobre todo a los premios y castigos, que no son más que meros auxiliares, y no de los mejores. La disciplina supone bastante más: quiere decir gobierno de la escuela, la línea de conducta que el profesor se traza y el conjunto de medios a que acude para mantener en las clases el orden, sostener la regularidad en los ejercicios y movimientos de los niños y habituar a éstos a que se conduzcan bien en todos los actos, sean aplicados y obedientes, en una palabra, observen y se acostumbren a observar buena conducta. Todo esto presupone el *régimen disciplinario*.

«¿Puede existir la disciplina — pregunta Jacobs refiriéndose a los *Jardines de la Infancia* — en esa sujeción militar que se observa en muchas escuelas y en la mayoría de nuestras *Salas de Asilo*? Evidentemente que no —responde—. Los movimientos en los niños son exigidos por la naturaleza, y sus juegos son efecto de la actividad simultánea del cuerpo y del espíritu. Esta actividad es una necesidad innata y la primera condición del desenvolvimiento. Querer *detener* esta acción saludable, tener al niño en una *pasividad* completa, sería luchar sin razón contra la naturaleza, sería cercenar y cegar en el niño la fuente más preciosa de su bienestar. Darle una actividad forzada, hacerle marchar y saltar como un polichinela que obedece al respectivo cordón, sería *despreciar la actividad del alma* y dar al niño ese hábito funesto que consiste en obedecer maquinalmente a la voluntad de otros, sin hacer caso ni aun de sus propios sentimientos. Y además de que estos procedimientos son contrarios a la naturaleza infantil y perjudiciales al desenvolvimiento de la misma, tendríamos, por otra parte, que serían medidas disciplinarias muy insuficientes, porque no todos los caracteres las sufrirían.»

Esto indica que la disciplina en los *Jardines de la Infancia*, y en general en una escuela de párvulos, exige mucho cuidado y mucha discreción por parte de la maestra, quien nunca ha de olvidarse a este intento de que, como más arriba hemos dicho, no debe violentar ni reprimir la actividad del educando, sino guiarla, para lo cual lo primero que necesita hacer es procurar por medios discretos que los alumnos deseen lo mismo que ella quiera que hagan. En esto estriba principalmente el difícil arte de *gobernar* a los niños, arte que requiere como condición esencial que la profesora, empleando mucha amabilidad, mucha dulzura, mucha dignidad y rectitud, y dando muestras de un verdadero amor por todos los alumnos, empiece por ganarse el afecto y la consideración de éstos, a los que por semejante medio impondrá su voluntad insensiblemente, de modo que

los niños no lo adviertan. Por estos caminos llegará a concertar lo que tan difícil de conciliar parece tratándose de párvulos: el orden con la actividad libre y espontánea.

Es indudable que aun después de apelar a estos recursos y hasta después de agotarlos, sucede con frecuencia que hay niños respecto de los cuales resultan ineficaces esos medios, y es necesario, por lo tanto, valerse de otros para vencer su obstinación y domeñar la rebeldía con que se oponen al orden de la escuela. Para semejantes casos ofrecen los institutos de Frœbel medios muy eficaces: excluir por cierto tiempo a los niños desobedientes o poco aplicados de las faenas del jardín propiamente dicho, que tanto les agradan; no permitirles en algunos días que tomen parte en los juegos y trabajos manuales que sean más de su gusto; prohibirles que se queden con las obras que les salgan bien y con las cuales acariciarán acaso la idea de contentar a sus padres, y, en fin, no permitirles alguna que otra vez (pues a este medio debe acudirse con parsimonia) que tomen parte en los juegos gimnásticos y de recreo, son, sin duda alguna, medios que podrá poner en práctica la profesora con bastante resultado. *Hacer que el niño sienta de un modo sensible las consecuencias de su mala conducta o mal proceder* es lo que debe procurarse, pero sin acudir a medios violentos ni contrarios a la naturaleza infantil. En esto debe fundar la maestra de párvulos el sistemaa de *castigos.*

Siguiendo un camino contrario a éste, hallará la maestra maneras de premiar la aplicación y buena conducta de sus discípulos; pero cuidará mucho de no abusar de esos medios, que pudieran dar por resultado excitar demasiado en el niño la vanidad y el amor propio, que son siempre malos consejeros y obstáculos muy serios para el desenvolvimiento y la dirección de las facultades y los sentimientos morales. Por esto el empleo de los premios exige una gran discreción; debe acudirse a ellos con más parsimonia, si cabe, que a los castigos, pues que muchas veces son contraproducentes. Es bueno advertir que antes que acudir a los castigos debe usarse la reprensión, que empleada con inteligencia, es uno de los medios de educación más activos y más seguros, a la vez que está más en consonancia con la índole de las escuelas de que tratamos.

No debe olvidarse que el carácter y la índole de los ejercicios que deben practicar los niños en los *Jardines de la Infancia,* así como todo el mecanismo de la organización de estas escuelas, influyen mucho en la manera de conservar la disciplina.

Conviene advertir también que los premios y los castigos pierden su eficacia, cualquiera que sea su naturaleza, cuando se repiten con frecuencia, por lo cual es conveniente que vea la maestra lo que hace antes de decidirse a emplearlos. También debe la maestra tener en cuenta que con las amenazas que no se realizan se quebranta mucho su autoridad, por lo que no ha de hacerlas en balde, sino que cuando crea que debe imponer una corrección, lo haga en el momento de decirlo, pues lo contrario lo toman los niños frecuentemente como un acto de debilidad, y cuando este acto se repite, la relajación de la disciplina es inevitable. Por esto nunca debe amenazar, sino castigar desde luego, así como nunca debe dar una orden que no esté dispuesta a hacer que se cumpla; una vez dada, ha de hacerla cumplir a todo trance. Desde luego debe abstenerse de hacer intimidaciones, sobre todo de las que tienen por objeto causar miedo a los niños. Que el castigo sea justo, proporcionado a la falta y que siga inmediatamente a ésta, son también condiciones precisas que nunca debieran

olvidarse en un buen sistema disciplinario, y que tienen aplicación igual a los premios, respecto de los cuales conviene seguir una conducta semejante. Así como debe la maestra ser siempre parca y mesurada en el elogio, conviene que nunca se descomponga ni en la voz ni en los ademanes cuando reprenda una falta; siempre debe aparecer ante sus alumnos severa y comedida, no sólo con el intento de infundir en ellos el sentimiento de la dignidad, sino también con el de no aparecer ni por asomos como parcial, pues el favoritismo es una de las cosas que más lastima a los niños y que más pronto descubren éstos, cuya susceptibilidad sienten herida al menor indicio de preferencia con otros, sobre todo cuando es injustificada.

Es inútil encarecer la influencia que en favor de la disciplina ejerce siempre el ejemplo. Lo que la maestra haga y diga en la clase; la exactitud con que llene sus deberes y haga cumplir sus órdenes; la puntualidad, el orden y buen estado en cuanto se refiera a la escuela, todos serán medios que más o menos directamente contribuirán a sostener la disciplina, y de todos debe cuidar la profesora que aspire a desempeñar con fruto el noble y delicado ministerio de la educación de la infancia.

IV

La organización pedagógica, el régimen general y hasta la misma disciplina dependen en todas las escuelas de la clasificación que se haga de los niños.

En las escuelas de párvulos no se atendía tanto a esta circunstancia, porque se pensaba generalmente que un profesor debía trabajar a la vez con todos los niños, lo que, además de no ser siempre posible, es un error. Nació esta práctica del empeño de no asignar a cada escuela nada más que un solo maestro, auxiliado de una mujer de su familia, que, como oportunamente hemos indicado, desempeñaba, por lo común, un papel bastante pasivo. De aquí resultaba que siempre tenía el maestro que dirigirse a la vez a todos los alumnos, lo mismo a los de dos años que a los de seis, como si todos estuviesen en iguales condiciones, sin establecer, ni poder establecerla, diferencia alguna entre los mayores y los menores, entre los que llevan más tiempo y los que cuentan menos en la escuela, entre los que ya saben algo y los que apenas pueden balbucir palabras. Todos están sujetos a una misma medida, a unas mismas explicaciones, a unos mismos ejercicios, como si todos estuviesen a un mismo nivel en su desenvolvimiento físico, intelectual y moral. Entre el que acaba de ingresar en la escuela y el que se halla próximo a abandonarla, no se establece en realidad distinción alguna, porque verdaderamente no hay forma de establecerla con una organización como la que por fuerza tiene que resultar de encargar a un solo profesor la educación de cien y más niños de tan corta edad, y de los que, por esta misma causa, era escaso y limitadísimo el partido que podía sacarse para que auxiliasen al profesor haciendo de instructores o monitores. Estos no pueden servir en las escuelas de párvulos más que para dirigir ciertos movimientos y ciertas marchas, para ejercer alguna vigilancia y para desempeñar servicios como el de repartir y recoger los materiales e instrumentos del trabajo, cuidar de los niños más pequeños, etc.; pero todo lo demás debe hacerlo una persona idónea, puesto que en todos los ejercicios se necesita constantemente la acción personal del educador.

La organización general de los *Jardines de la Infancia* y la índole mis-

ma de estas escuelas imponen, con más imperio si cabe, la clasificación a que nos referimos.

Partiendo de la base de que son cuatro las personas que con este o el otro carácter desempeñan el ministerio de la educación en un *Jardín de la Infancia,* y de que se admiten en él niños hasta la edad de ocho años, creemos que cuatro son también las clases en que deben distribuirse los alumnos concurrentes al mismo: la primera, que denominaríamos *inferior,* a la que se destinarían los niños de dos a cuatro años, y aun los de más edad que lleven poco tiempo en el establecimiento; la segunda, que llamaríamos *clase media,* a la que pasarían desde la anterior todos los niños de cuatro a cinco años; la tercera, también *clase intermedia,* con los niños de cinco a seis años, y en fin, la cuarta, a que denominaríamos *clase superior,* en la que ingresarían los niños mayores de esta edad, o los que por sus progresos mereciesen esta distinción: con estos niños constituiríamos la *clase preparatoria.*

Claro es que cuando un niño de una clase inferior estuviese en aptitud de pasar a la clase inmediata, no había de detenérsele en la primera porque no hubiera cumplido la edad correspondiente; pues desde luego debe tenerse en cuenta que para la clasificación que aquí indicamos hay necesidad de atender a algo más que a la edad, es decir, que es preciso mirar también al estado del desenvolvimiento general del educando, pues hay niños que siendo iguales y aun inferiores en edad a otros, se hallan más adelantados que éstos y muestran mayores disposiciones que ellos, lo cual es debido a que tienen más desenvueltas las diversas facultades del espíritu, así como el organismo físico.

La persona que se halle al frente de la clase inferior debe tener muy presentes siempre, para atender a ellos con especial cuidado y solicitud, a los niños de nuevo ingreso, al menos durante las dos o tres primeras semanas de su asistencia a la escuela. Sin desatender a los demás alumnos, ha de dirigirse con más frecuencia a los recién llegados, no sólo con el intento de hacerles amable la clase mediante el afecto, sino con el propósito de enterarse de sus circunstancias y estado en lo concerniente a la educación en general. Ganarlos por el afecto para la vida de la escuela y adquirir respecto de ellos todo el conocimiento que se necesita para dirigir con provecho y acertadamente su educación, es lo que acerca de dicha clase de alumnos debe hacer la maestra que tenga a su cargo la sección de que tratamos. Para ello necesita establecer entre los alumnos de esta sección una especie de subdivisión, que será más interna que externa, puesto que en apariencia todos los niños constituirán un solo grupo, pero de la que es conveniente que no prescinda por los motivos y para los fines que acabamos de apuntar. Si fuera fácil establecer una sola clase o sección para los alumnos de nuevo ingreso, sería mucho mejor (1).

---

(1) Si las circunstancias lo exigieran, estas secciones podrían reducirse a tres: una compuesta de los niños de dos a cuatro años; otra con los de cuatro a seis, y otra con los de seis a ocho. Si no se admitiesen niños mayores de seis años, las secciones serían las tres primeras más arriba indicadas.

Si la clase fuese muy numerosa, de más de doscientos alumnos, y las circunstancias lo permitieran, las secciones en que se distribuyeran los niños podrían ser más de cuatro, pues cabría clasificarlos en esta forma: 1.ª sección, niños que ingresan y llevan muy poco tiempo en la escuela; 2.ª, niños menores de cuatro años; 3.ª, niños de cuatro a cinco años; 4.ª, niños de cinco a seis; 5.ª, niños de seis a siete, y 6.ª, niños de siete a ocho años. Repetimos que en esta distribución debería tenerse en cuenta siempre el estado de desarrollo y cultura de los educandos.

V

De la clasificación indicada debe la profesora partir para la distribución del tiempo y el trabajo en un *Jardín de la Infancia*.

Es punto menos que imposible señalar a priori esta distribución, tal como suele hacerse en la generalidad de los tratados de Pedagogía, que en esta materia llegan hasta pecar de minuciosos. Prescribir al maestro lo que debe enseñar o hacer cada día a tal y cual hora de él, contando el tiempo hasta por minutos, es demasiado formalismo y tiende a coartar la acción del maestro, al que con poco más que se hiciera se convertiría en una especie de máquina. Bueno es que se diga al profesor que tales ejercicios deben alternar con tales otros, y que no es conveniente tener a los niños mucho tiempo ocupados en una misma cosa; pero de aquí a decirle: el lunes tendrá usted estos ejercicios, y el martes éstos, etc., y a tal hora de la mañana hará usted tal cosa, y a las nueve y cuarto esta otra, y a las nueve y media esto, etc., hay mucha diferencia.

En todos los casos debe dejarse al maestro libertad de acción por lo que a este punto concierne; mucho más tratándose de las escuelas de párvulos, y más si éstas son *Jardines de la Infancia*. Y a lo más que debe llegarse en esta materia, es a indicar el programa de ejercicios para cada clase; pero dejando al profesor que los combine como mejor entienda que conviene hacerlo, atendiendo no sólo a las exigencias de toda buena educación, que requiere la alternativa en los ejercicios, sino además a las condiciones de la escuela, de la localidad en que se halle establecida y de los alumnos que a ella concurran.

El programa, pues, que pudiera trazarse la profesora para las cuatro clases dichas es el siguiente:

PARA LA CLASE PRIMERA O INFERIOR:

1.° Conversaciones y cantos de carácter religioso a la entrada y conclusión de la clase, y cuando lo considere oportuno.

2.° Ejercicios prácticos en el jardín, donde se darán algunas nociones de cultivo, de Historia Natural y aun de Moral y Religión, procurando que sean rudimentarias y alternen las de unas materias con otras. (Debe advertirse que los niños de esta sección no tendrán jardines particulares, verificando sus ejercicios en el jardín común o general).

3.° Juegos gimnásticos.

4.° Ejercicios con el primer don: los fundamentales y más sencillos.

5.° Idem con el segundo: lo mismo.

6.° Idem con el tercero: lo mismo.

7.° Idem con el cuarto: lo mismo.

8.° El trenzado con papel.

9.° El plegado.

PARA LA CLASE SEGUNDA O MEDIA:

En esta clase se continuarán las series de ejercicios comenzadas en la anterior, ejercitándose los niños en estas otras:

1.° Ejercicios con los dones quinto y sexto.

2.° Idem con las superficies o tablitas: los más fundamentales, pero preparando a los niños para la enseñanza del Cálculo.

3.° Idem de entrelazado con los listones, aplicándolos a la enseñanza intuitivo-recreativa de la Geometría.

4.° El tejido con papel.

5.° Recortado en papel (la primera serie).

PARA LA CLASE TERCERA O INTERMEDIA:

Continuación de los ejercicios comenzados en las clases precedentes, y además estos otros:

1.° Ejercicios con líneas, dando más amplitud a la enseñanza del Cálculo.
2.° Idem estereométricos.
3.° Comienzo del modelado.
4.° Serie segunda y siguientes del recortado en papel.
5.° Ejercicios de picado.
6.° Idem relativo al Dibujo.

PARA LA CLASE CUARTA O SUPERIOR:

Ampliación de los ejercicios en que se han ocupado en las otras clases, combinados con los correspondientes a la preparatoria, si se establece. En todo caso se comprende que los ejercicios concernientes a los juegos y trabajos manuales que practique la clase superior o cuarta, serán los más difíciles y complejos por todos conceptos, y a ellos deben referirse principalmente las modificaciones, ampliaciones y aplicaciones de que tratan los capítulos VII y VIII de las Secciones primera y segunda respectivamente (1).

Como se deduce de las indicaciones que acabamos de hacer, los niños de las clases primera y segunda no han de ejercitarse en todos los trabajos ni en todas las ocupaciones manuales que incluímos en las dos primeras Secciones de este MANUAL, al paso que los de las clases tercera y cuarta deben practicar ejercicios relativos a todas las series: la diferencia que hay entre estas dos últimas, es decir, entre la clase intermedia y la superior, está en la mayor amplitud e intención que debe darse a los ejercicios en la segunda, establézcanse o no las enseñanzas de lo que hemos llamado clase preparatoria. El juego de la pelota, como los demás juegos y trabajos manuales que se empiecen en la clase inferior, se continuará en las otras, pero disminuyendo en cada una de ellas el tiempo que se le consagre en la precedente y dando lugar a la vez a nuevos ejercicios, siguiendo siempre la marcha progresiva, en lo que al contenido y a la intención concierne, que con tanta insistencia hemos recomendado.

Dicho se está que, al ejercitar por vez primera a los niños en los juegos y los trabajos manuales, se seguirá el orden de prelación que oportunamente quedó establecido.

Por último, debe tenerse en cuenta que si en las secciones inferiores puede, según las indicaciones que preceden, prescindirse de algunos juegos y trabajos manuales, no debe hacerse lo mismo en lo tocante a la cul-

---

(1) Las tres primeras series de ejercicios que prescribimos para la clase primera o inferior (ejercicios religiosos, de jardinería y gimnásticos) deben realizarlos constantemente, aunque con la obligada graduación, las demás clases en que se divida la escuela: dichos ejercicios los pueden ejecutar a veces todas las clases en común, especialmente los gimnásticos; en cuanto a los prácticos que tienen lugar en el jardín propiamente dicho, conviene advertir que, a partir de la clase segunda, debe darse a cada niño un jardinito particular. En el mismo jardín cabe que haya ejercicios de los que hemos llamado orales, que pueden practicarse con todas las clases a la vez; lo propio decimos respecto de ciertos ejercicios de inteligencia que deben tener lugar en el gabinete o sala de recreo.

Añadiendo a estas indicaciones las advertencias de que no hay necesidad de que diariamente se ejerciten los niños en los juegos y trabajos manuales que a cada clase hemos asignado más arriba; que los ejercicios religiosos y del jardín, así como los juegos gimnásticos, han de ser diarios para todos los alumnos (los primeros y los terceros por mañana y tarde en todo tiempo, y los segundos una vez al día, cuando la estación no permita que sean dos veces), y que todos han de disponerse de modo que alternen en el ejercicio el cuerpo y el espíritu, y en éste sus diversas facultades, basta para dar una idea de lo que debe ser la distribución del tiempo y del trabajo en los *Jardines de la Infancia*.

tura, que debe abrazar las mismas enseñanzas en todas las divisiones, diferenciándose sólo en la extensión con que se dé cada materia, extensión que ha de ir ensanchándose, formando círculos concéntricos cada vez mayores, conforme al mayor grado de desarrollo de los niños, lo que supone la enseñanza que hoy se dice *cíclica*, según la cual en todos los grados de una escuela, y en general de la educación primaria, la enseñanza debe abrazar las mismas materias, diferenciándose sólo en la mayor amplitud y en el mayor número de detalles con que éstas se den en las divisiones o los grados superiores con relación a los inferiores. Es la enseñanza *completa* o *integral* que ya pedía el eminente pedagogo Comenio para las *escuelas maternales*, fundado en que en todos los grados debe ser completa, es decir, abrazar la universalidad de las cosas, en cuanto que el niño debe adquirir desde la primera edad en todas las disciplinas las nociones asequibles a su inteligencia, toda vez que desde que comienza a hablar se familiariza, por su experiencia diaria, con ciertas expresiones generales y abstractas, y llega a comprender el sentido de muchas palabras y el significado de muchos hechos o fenómenos, adquiriendo por estos medios las nociones primeras de todas las ciencias. En esto solamente, y no en el mayor número de enseñanzas, deben diferenciarse las divisiones de los *Jardines de la Infancia*, y en general de toda escuela, así como los diversos grados en que suele dividirse la educación primaria.

CAPÍTULO II

ADVERTENCIAS Y CONSEJOS RESPECTO DE LOS EJERCICIOS EN GENERAL Y DE LOS JUEGOS Y TRABAJOS MANUALES EN PARTICULAR

I. De la espontaneidad en los ejercicios. — II. Advertencias respecto de la significación que tienen y la manera como deben tomarse los modelos de ejercicios que se ofrecen en este MANUAL, y explicación de las razones por cuya virtud se ha prescindido en ellos de las respuestas de los niños. — III. Caracteres generales y condiciones de los ejercicios ordinarios en los *Jardines de la Infancia:* la moderación y la alternativa en ellos. — IV. Indicaciones generales respecto de los juegos y los trabajos manuales considerados en particular. — V. Necesidad de tener en cuenta el sentido a que responden estos ejercicios y manera como debe tomarse el material con que se realizan: observación de Frœbel acerca de este punto. — VI. Exageraciones en que se incurre por la preponderancia que suele darse en los mismos ejercicios al espíritu científico, y necesidad y medios de evitarlas.— VII. Indicaciones acerca del papel de las Matemáticas y del sentido con que deben mezclarse en los mencionados ejercicios. — VIII. Inconvenientes que surgen de conceder demasiada importancia al resultado material en las obras manuales que los niños producen. — IX. Del orden que debe seguirse en los ejercicios a que dan lugar los juegos y los trabajos manuales.

I

De lo primero que debe cuidarse en todos los ejercicios que practiquen los alumnos en los *Jardines de la Infancia*, y en general en una escuela de párvulos donde se atienda debidamente a la educación, es de no ahogar la espontaneidad del niño, sino de favorecerla y excitarla, de cuyo modo se llenarán las exigencias de una de las leyes pedagógicas que expusimos en la Parte primera de este libro.

Con este intento debe la profesora disponer las cosas de modo que siempre que se pueda sirvan las indicaciones de los niños como de pretexto para los ejercicios o para alguna de sus partes, lo cual no quiere decir que se deje a los alumnos árbitros en absoluto de resolver los puntos en que hayan de ocuparse, sino que el educador ha de dirigirlos de manera que aquéllos no vean un plan o propósito preconcebido, y que al propio tiempo aproveche cualquier pregunta, cualquier indicación de los educandos, para hacer girar sobre ella la conversación y hasta el ejercicio práctico. En esto estriba todo el secreto de la cuestión que dilucidamos, y no en que la profesora se abandone por entero al capricho de los niños, pues no debe olvidarse que en el fondo de todos esos movimientos espontáneos que se observan y deben observarse en los *Jardines* o escuelas de párvulos, es preciso que se descubra siempre la dirección inteligente de la maestra, que, aparentando no hacer más que entretenerse y jugar con los niños, conduce a éstos, sin que de ello se den cuenta, al fin que se propone.

Así, por ejemplo, si la maestra quisiera tener algún ejercicio con la pelota, debería empezar por recordar a los niños este juguete e interesarlos en su favor. Cuando por este medio los niños mostrasen su deseo de jugar con la pelota, se la entregaría, dando a entender que lo hacía por complacerlos, y aprovechando este acto aparente de complacencia no más, en favor de algún fin útil y bueno a la vez, como el de excitarlos a ser respetuosos, obedientes, etc., con sus mayores, si querían que éstos fuesen amables y cariñosos con ellos. Una expresión, un gesto de cualquiera de los niños le deberá dar pie para un ejercicio de los varios en que al tratar de dicho don hemos indicado en el capítulo respectivo (II de la Sección primera de esta Parte segunda). Si un niño dijere (lo cual es muy natural que diga al verse con el juguete en la mano): «Mi pelota es más bonita que la de Luis», la maestra deberá preguntarle el *porqué* de esta afirmación, y como lo natural es que el aludido responda que «porque su pelota es encarnada o azul», tomará de aquí pretexto para hablar de los colores. El rodar de una esfera que se caiga de las manos de un niño y el ruido que produzca sobre el pavimento será ocasión para decir a los educandos algo del movimiento y del sonido. Mil motivos encontrará la maestra a cada paso, para los ejercicios con que se proponga ocupar a sus discípulos, en las preguntas que éstos le dirijan o se hagan entre sí a propósito de las construcciones que realicen con los demás dones y al ocuparse de los trabajos manuales, en cuyas tareas todas debe dejarse algún campo a las inspiraciones naturales, a la espontaneidad de los educandos, quienes, como reiteradadamente hemos dicho, no han de limitarse a imitar lo que vieren o a seguir las indicaciones de la maestra, sino que también han de inventar.

La maestra de párvulos debe, no sólo contestar cuantas preguntas le hagan los alumnos (evadiendo con arte, pero no dejando sin contestación las que puedan ser peligrosas por cualquier concepto), sino además excitar al niño a que complete su pensamiento, manifieste libremente la impresión y aun el juicio que le haya producido y le merezca el punto origen de su pregunta, y debe dejarle que lo haga de la manera que le sea propia y natural, es decir, con la misma espontaneidad que concibiera la idea que envolviera su pregunta, sin violentarle para que lo diga de este o del otro modo y sin corregirle con dureza las faltas de lenguaje, pues aunque la expresión sea incorrecta y aun impropia, no dejará de comprender una educadora atenta si el niño ha entendido y tiene idea de lo que quiere decir; la misma incorrección le servirá como de base para los que hemos llamado ejercicios de lenguaje.

A que cada cual se manifieste según sea es a lo que debe tender una buena profesora de párvulos, a cuyo efecto ha de poner especial cuidado en dejar a los niños que pregunten de la manera que sepan y puedan hacerlo, y en provocarlos y estimularlos, que no en coartarlos, a que hagan estas preguntas. Y al mismo tiempo que dejar que cada cual se exprese en su propio lenguaje, cuidará de que muestren sus aficiones y pongan de manifiesto libremente sus disposiciones peculiares; en una palabra, que se produzcan con espontaneidad.

Que todo parezca natural en los ejercicios propios de los *Jardines de la Infancia*, y que no haya en ellos coacción ni violencia de ninguna clase, es lo que aquí aconsejamos y lo que queremos decir cuando hablamos de la espontaneidad en dichos ejercicios.

II

Como pudiera creerse que la forma en que prescribimos las diversas clases de ejercicios que presentamos como modelos se opone de alguna manera al consejo que acabamos de dar, importa que sobre este punto hagamos algunas advertencias.

De alguna manera habíamos de dar idea a la profesora de la naturaleza y alcance de dichos ejercicios, y de aquí los varios modelos que hemos puesto. Pero estos modelos no deben tomarse al pie de la letra, ni en su forma ni en su contenido, ni menos en la manera de dar comienzo o motivar los ejercicios a que se refieren. Han de tomarse sólo como indicaciones de lo que a propósito de los dones, de los trabajos manuales y de los demás medios que en los *Jardines de la Infancia* se utilizan puede hacerse para conseguir todos los fines educadores que en los respectivos capítulos señalamos. Por punto general, dichos ejercicios no deben ir preparados en sus pormenores, pues un incidente cualquiera puede motivarlos y aun una vez comenzados hacerles variar, si no de rumbo, en la manera de desarrollarse. Lo que la maestra puede y debe proponerse de antemano es el asunto sobre que ha de versar el ejercicio y el fin o los fines a que ha de encaminarlo.

Como formas generales, y no como moldes estrechos e invariables deben tomarse, pues, los modelos a que nos referimos; la profesora modificará esas formas según convenga, así como podrá disminuir y aumentar el contenido que en ellas hemos encerrado, según lo que exijan las condiciones y el estado de los alumnos, las circunstancias especiales de la localidad y el plan que respecto de la educación en general se haya trazado.

En cuanto al número, claro es que una buena maestra no debe limitarse al de los modelos que dentro de cada serie hemos presentado. El campo de la educación materna (que es la educación propia de los *Jardines de niños)* es por demás extenso para que nosotros hayamos podido recorrerlo todo en esta obra, señalar todos sus accidentes, ni indicar todos los medios de que podemos valernos para cultivarlo; aparte de que la profesora es quien se halla en condiciones para decidir los resortes que debe tocar, los recursos a que tiene que acudir y, en una palabra, los ejercicios que debe hacer practicar a los niños. «Por lo demás — dice M. Jacobs —, el mismo Frœbel nunca tuvo la idea de querer *prescribir* a las madres la manera como deben jugar con sus hijos: semejante pretensión está muy lejos de su pensamiento. Quiso sólo llamar seriamente la atención de la mujer sobre la importancia de la educación de la infancia, e *indicarle materiales* y *procedimientos* para ponerla sobre el camino que debe seguir para educar a sus hijos con discreción e inteligencia.» Lo que en este pasaje se refiere a las madres tiene verdadera y perfecta aplicación a las maestras de las escuelas de párvulos.

El deseo, en un todo conforme con la doctrina de Frœbel, de que se respete y excite en el niño la espontaneidad, es el motivo que nos ha hecho suprimir en la generalidad de los ejercicios orales que hemos descrito por vía de indicaciones, las respuestas que los niños deben dar. La práctica que consiste en poner a continuación de la pregunta de la maestra la respuesta del niño, es una de las causas generadoras de los más graves defectos de que adolece la educación de la infancia, o, más propiamente dicho, la instrucción de la niñez.

Cuando el maestro ha aprendido en el libro que le sirve de guía, no sólo lo que ha de preguntar al discípulo, sino también lo que éste debe responderle y la forma en que ha de hacerlo, está como sometido a la influencia de lo que el libro le dice, sugestionado por ello (máxime si es poco trabajador), y se esfuerza de continuo, a veces sin poderlo remediar, por que el niño repita la respuesta tal como él se la ha enseñado, que con sus puntos y comas es la misma que en el libro aprendiera. Esta práctica será cómoda, pero resulta en sumo grado perjudicial, porque convierte a los escolares en meros *repetidores*, dificultándoles que se hagan *pensadores:* a expensas de la memoria se debilita en ellos la facultad de razonar y de formar juicios, con lo que dicho se está que también se contraría y ahoga la espontaneidad, una de cuyas manifestaciones, tratándose de los niños, consiste en la manera como éstos responden a las preguntas que se les dirigen, en las formas con que expresan sus pensamientos e ideas mediante el lenguaje oral. Cuando un niño da una respuesta tal y conforme se la han enseñado o la ha leído, queda siempre la duda de si sabe o entiende lo que dice; pero cuando la da variando las palabras y la forma general en su lenguaje propio y natural, siquiera sea incorrecta, obscura e indecisa la expresión, se puede colegir si en efecto ha comprendido la pregunta que se le ha hecho y sabe de lo que se trata, o no la ha entendido e ignora el punto a que se refiere.

Por todas estas razones nos hemos limitado a indicar lo que la profesora debe preguntar, y aun respecto de esto debemos advertir que las preguntas que proponemos deben tomarse como indicaciones que hacemos acerca de la materia sobre que puede versar el ejercicio, y de la marcha que en éste debe seguirse, y no como fórmulas que la maestra deba aprenderse para repetirlas en presencia de los alumnos. Y volviendo a las respuestas de éstos, añadiremos que si algunas veces, aunque pocas, las damos, lo hacemos con el fin de aclarar más nuestro pensamiento, y por punto general no ofrecemos todas las que requiere un ejercicio, sino que las interrumpimos con frecuencia. Pudiera decirse que en muchos casos indicamos la respuesta a una pregunta en la manera como hacemos la siguiente.

En vez de hacer que los niños den las respuestas tal como antes se les han enseñado, lo que la maestra ha de procurar es acostumbrarlos a buscar y dar en su lenguaje y de la manera que puedan el *porqué* de las cosas, que es como mejor mostrarán que comprenden aquello de que hablan, y se habituarán a emitir juicios y a razonar, que es uno de los objetos capitales a que deben tender los ejercicios de intuición, al propio tiempo que se irán acostumbrando a valerse de los términos más propios para expresar su pensamiento. Siempre que el asunto lo consienta, debe seguir a la respuesta del discípulo el *porqué* de la maestra, quien de este modo pondrá en ejercicio la inteligencia de los educandos, para los que esos *porqués,* traídos con oportunidad y usados con prudencia, constituyen una gimnasia muy útil.

III

Otro de los cuidados que debe tener la maestra de un *Jardín de la Infancia* es el de no dar a los ejercicios orales la forma, ni aun el carácter de *lecciones,* sino de *verdaderas conversaciones familiares.* Es conveniente

que, siempre que la índole de los asuntos lo permita, se mezclen en estas conversaciones reflexiones oportunas que, sin tener un carácter profundo ni dejar de estar hechas con la sencillez que las inteligencias infantiles piden, sirvan para acostumbrar a los niños a ejercitar la atención, acrecentar el caudal de palabras y de ideas adquiridas, desenvolver en ellos los sentimientos y el sentido moral, y hacer del *observador* un *pensador*. También ha de procurarse que los ejercicios no sean exclusivamente orales, pues la enseñanza puramente oral cansa y disgusta a los niños; con las conversaciones debe mezclarse siempre la acción, es decir, la práctica por parte de los educandos y de la profesora misma.

Para todo esto se prestan grandemente los medios y procedimientos con cuyo auxilio se desenvuelve el método de educación propio de los *Jardines de niños*. Todos los ejercicios lo son en puridad de intuición, puesto que todos tienen el carácter de verdaderas lecciones de cosas, y en todos hay elementos sobrados de que partir y en que fundarse para unir a la parte oral la práctica; se debe observar que entre el elemento oral y el práctico hay en dichos ejercicios tan estrecha unión que lógicamente no pueden separarse, pues que el uno es base del otro y viceversa; por lo que bien puede afirmarse que la práctica es condición necesaria de ellos, y que en general el carácter y las tendencias del método de educación de Frœbel contradicen la adopción de ejercicios exclusivamente orales, sino que los requieren que además sean intuitivos y verdaderamente prácticos.

La práctica que aquí pedimos tiene todavía otro alcance.

Conviene que la misma parte oral de los ejercicios, que las conversaciones a que den lugar los de intuición o las lecciones de cosas, tengan de continuo un sentido práctico o, para decirlo más claro, de aplicación a algún aspecto de la vida del educando, y en general del hombre. Que el niño saque siempre alguna enseñanza práctica para su educación o para su vida futura de la parte oral de los mencionados ejercicios es lo que queremos decir con esto, y lo que en cuanto sea posible se procurará, teniendo en cuenta que las nociones que mediante ellos se suministren a los niños las adquieran éstos poco a poco y progresivamente, y que cada vez que se les presente un mismo juguete se les diga algo nuevo, lo cual servirá para estimular la atención en los educandos, que no se cansarán tan pronto del ejercicio como sucedería si no se hiciese más que repetirles lo que antes se les había dicho. No se olvide que la educación intelectual consiste en una como condensación de impresiones, por lo que es necesario variar éstas todo lo que se pueda.

En la manera de disponer y desarrollar los ejercicios ha de procurarse que no esté mucho tiempo en acción una misma facultad u órgano, sino que alternen, así como hemos dicho que alterne la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción. No debe olvidar la profesora lo que acerca de la educación integral, armónica y gradual dijimos en la Parte primera de esta obra, y a la vez ha de tener muy en cuenta, al poner en juego los medios y procedimientos de que se valga, que todo exceso es dañoso, y que no impunemente se abusará del ejercicio de estas o las otras facultades de nuestra alma, de tal o cual órgano de nuestro cuerpo.

En todo ha de tener presente el educador que la moderación es conveniente y necesaria, y que no debe abusarse de ninguna clase de ejercicio. Proporcionar al niño las mismas impresiones siempre o durante un tiempo excesivo, da el resultado de aburrrir y fatigar al educando haciéndole insensible, por lo que ha de procurarse, cuando las impresiones se repitan,

que haya pasado cierto tiempo y revistan formas diferentes que las hagan aparecer ante el niño como nuevas en su totalidad o en parte. De todos modos, contra lo que primero debe prevenirse una buena maestra de párvulos es contra un ejercicio continuado por mucho tiempo, y contra el exceso, tanto en el ejercicio mismo como en los medios a que se acuda para realizarlo. El empleo desmedido de las facultades y de los órganos los violenta y destruye tanto como desenvuelve y fortifica el ejercicio prudente y moderado.

IV

Los ejercicios o procedimientos a que dan lugar en los *Jardines de la Infancia* los llamados juegos y trabajos manuales son, sin duda, los que más carácter dan a los institutos de Frœbel, y los que más se prestan también a la discusión respecto de la eficacia y bondad del método por que en dichas escuelas se aspira a realizar la educación de la infancia. Nadie duda de la originalidad de los procedimientos que en dicho método se emplean; pero no todos están conformes acerca de la conveniencia de ponerlos en práctica en su totalidad, pues no falta quien opine que muchos son inadecuados para la consecución del fin a que se encaminan, y no pocos impracticables.

Como es muy posible que la mayoría de los que tales opiniones tienen las profesen a consecuencia de no haberse fijado bien en el carácter y la índole de los mencionados procedimientos, muchas veces desnaturalizados por exageraciones en las que tal vez hayamos incurrido nosotros, hemos creído que debíamos tratar aquí de fijar bien ese carácter y esa índole, señalando de paso los inconvenientes que hay que evitar, y haciendo algunas advertencias encaminadas a conseguir esto y a establecer el orden y la marcha que respecto de los mencionados ejercicios deben adoptarse.

Como todo cuanto se refiere a la educación de la infancia, los ejercicios que nos ocupan requieren de parte de la maestra una atención constante, mucha discreción y prudencia y un conocimiento cabal del método, considerado así en su espíritu como en sus procedimientos; sin estas circunstancias es sumamente difícil llegar a obtener los resultados que se apetecen y a que se aspira con la institución de las escuelas de párvulos, en las que tanto bien puede hacerse en beneficio de las futuras generaciones. Importa, por lo mismo, que la profesora que tenga a su cargo un *Jardín de niños* se fije en las observaciones que siguen.

V

Lo que primeramente deben tener en cuenta las maestras que dirijan escuelas frœbelianas, es lo que al intento de determinar el carácter y el objeto de los *Jardines de la Infancia* decimos en el capítulo preliminar de esta Parte segunda, acerca de la necesidad que tiene la educadora de elevarse hasta el espíritu que informa la obra de Frœbel, y no dejarse deslumbrar por meras exterioridades, apegándose demasiado al mecanismo de determinados procedimientos. Conviene que insistamos sobre este particular, porque a caer en el error que tratamos de prevenir convidan y se prestan mucho los juegos y los trabajos manuales.

Por no haberse comprendido muchas veces bien el verdadero pensamiento de Frœbel, o por olvido de los principios o preceptos de su Pedagogía, se ha reducido en algunas partes toda la obra de los *Jardines de niños* al empleo más o menos ingenioso de ciertos procedimientos y a la ejecución de determinados juegos; con lo que al cabo ha venido a pararse en un desdichado mecanismo, tan lejos del pensamiento de Frœbel como distante de lo que los sanos principios pedagógicos aconsejan. Cuando esto que decimos sucede, el material que en las Secciones precedentes hemos dado a conocer, de un instrumento utilísimo que puede ser en manos hábiles, se convierte en un mecanismo deplorable que ni siquiera tiene la virtud de agradar a los niños. Es menester que las maestras cuiden mucho de que el material de los juegos y los trabajos manuales no sirva en los *Jardines* para abrir las puertas y dar carta de naturaleza en ellos al rutinarismo. Y evitarán esto mirando más al pensamiento que informa la obra de Frœbel que a las formas particulares en que se les ofrezca, cuidando más de la intención que de las exterioridades de los procedimientos. Tengan en cuenta, por último, que contra la tendencia mecánica y rutinaria que aquí condenamos ya protestó el mismo Frœbel, quien se dolía amargamente cuando veía sus dones en manos de educadores que desconocían el sentido y el alcance de sus procedimientos. He aquí lo que con tal motivo nos ha dejado dicho:

«Si mi material de enseñanza tiene alguna eficacia, no la debe a su apariencia exterior, que nada tiene de notable ni ofrece ninguna novedad. La debe únicamente a la manera como me sirvo de él, es decir, a mi método y a la razón filosófica en que se funda. *La razón de ser de mi sistema de educación está toda completamente en esta ley*; según que se la rechace o se la admita, el sistema cae o subsiste con ella. Todo lo demás no es otra cosa que un material sin valor propio alguno.»

VI

El espíritu del método de educación de Frœbel y los procedimientos empleados para desenvolverlo dan a la obra de este pedagogo un carácter científico muy pronunciado, que en la práctica de la educación se presta a exageraciones dañosas. Ese rigor genuinamente matemático que en el método se advierte y la gran participación que en todos los procedimientos de éste tienen los ejercicios geométricos, son causa de las exageraciones a que aludimos, y de las que es preciso que huya la maestra que tenga a su cargo un *Jardín de niños*.

Poseídos los educadores que se han aplicado a practicar el método de Frœbel de esa tendencia que en la doctrina del maestro se advierte a sistematizarlo todo, a someterlo todo a las leyes rigurosas de las Matemáticas, suelen extremar las cosas al punto de dar en los ejercicios prácticos de sus escuelas un predominio exagerado al espíritu científico, que tan pujante se revela en la doctrina frœbeliana; y de aquí que concedan excesiva extensión e intervención a los ejercicios matemáticos, con un sentido demasiado didáctico.

Es preciso no caer en semejante exageración, con razón censurada por pedagogos de nota. Al efecto, no deben emplearse con los niños más términos científicos y técnicos que los que sean absolutamente indispensables, dando a todos los ejercicios, aun a los mismos en que el elemento

oral predomine, todo el sentido práctico que sea posible y un tono verdaderamente familiar. Cuando sea necesario emplear términos científicos, se hará con naturalidad y valiéndose de las expresiones más sencillas y usuales que se pueda, a fin de que no repugnen a las inteligencias infantiles. En todos los casos conviene no usar de semejantes términos, y siempre que sea necesario hacerlo ha de procurarse no insistir en ellos, sino traer al punto ejemplos y asuntos que al niño sean familiares o menos extraños, no olvidándose nunca de que, si importa desenvolver la inteligencia—para lo cual los ejercicios matemáticos se prestan grandemente—, no interesa menos desenvolver los sentidos, incluso el moral. Por esta razón ponemos siempre al lado de ejercicios matemáticos otros de diversa índole, y damos en todas las series gran cabida a los que tienen por objeto desenvolver la facultad creadora y el sentido moral como contrapeso a las demostraciones matemáticas, a los procedimientos geométricos, con los cuales se corre el peligro, cuando se les da una aplicación que tiende al exclusivismo, de secar las fuentes de la inspiración y del sentimiento, que al propio tiempo que se encaucen es preciso fecundar, en vez de dejarlas que se agoten, que es lo que sucedería con el predominio del espíritu científico.

Conviene, por lo tanto, que la maestra se fije bien en esto que acabamos de decir, para evitar caer en el escollo señalado; lo cual conseguirá no dejándose llevar del afán de aparecer sabiendo mucho ante los niños, y haciendo uso del lenguaje científico con moderación y tino, no olvidándose de que se dirige a inteligencias sumamente tiernas.

VII

Por lo mismo que los ejercicios de carácter aritmético y geométrico son los que más se prestan a exageraciones en el sentido científico, haremos algunas consideraciones respecto del papel que juegan las Matemáticas en el método de educación que exponemos.

No es dado negar la influencia que las Matemáticas ejercen en el desarrollo del pensamiento, en el cultivo de nuestras facultades intelectuales, por lo que se las considera, y muy frecuentemente se las toma, como un excelente instrumento pedagógico. Frœbel se vale de ellas como de un medio de observación para dar a los niños la intuición de la forma, para desenvolver en ellos el entendimiento y para echar en sus inteligencias las bases del juicio y del razonamiento. En lo tanto, tratándose del método de educación de los *Jardines de la Infancia,* deben tomarse las Matemáticas, no como ciencia, lo cual fuera absurdo, sino como un medio de desenvolvimiento intelectual.

Y al tomarse de este modo, es de todo punto preciso dar cabida en cierto grado a la Geometría, porque, como dice Frœbel, «cuando en la escuela se limita la enseñanza de las Matemáticas a la del Cálculo, no se desenvuelve el entendimiento del alumno más que en un solo lado o aspecto; pues así como la Aritmética práctica es la ciencia de los números, así la Geometría intuitiva es la ciencia de las formas. El concurso simultáneo de ambas produce cuanto de la intuición puede alcanzarse sin la abstracción y la reflexión, y constituye los dos elementos de las Matemáticas que se completan el uno por el otro, porque se dan como una intuición interior y como una intuición exterior». Frœbel considera además la Geo-

metría y la Aritmética como el complemento necesario de las ciencias naturales, «de las que ellas solas—dice—dan la clave».

Por eso en las escuelas de Frœbel marchan a la par los ejercicios de cálculo y los geométricos; pero como antes de ahora hemos dicho, ni unos ni otros deben llevarse demasiado lejos, ni presentarse con exclusivismo, sino reducidos a sus naturales límites y mezclados con observaciones y nociones de otra naturaleza; pues hasta al tratarse de las construcciones y los dibujos, a las formas matemáticas deben acompañar siempre las artísticas y las de objetos comunes, a fin de que no tenga lugar el predominio del espíritu científico, que daría por resultado el desenvolvimiento desmedido de unas facultades a expensas de otras. Si al tratar de los ejercicios geométricos damos cabida al tecnicismo matemático, es porque no puede pasarse por otro punto; pero nos limitamos al conocimiento y designación de las diversas formas geométricas, y no entramos en demostraciones abstractas, y por tal motivo áridas: las que proponemos tienen por base la intuición de la forma, que tanto facilita el conocimiento de ésta a las inteligencias infantiles. Debe además tenerse en cuenta, para no excluir en absoluto el tecnicismo de que tratamos, que, como dice Montesino, «la experiencia ha demostrado que es muy fácil fijar en la memoria de los niños las figuras elementales de la Geometría. Las aplican con frecuencia a los objetos que se les presentan a la vista, aun en sus juegos; y no es probable que las olviden después en los negocios ulteriores de la vida». No debe olvidarse que la enseñanza de la Geometría en las escuelas, y sobre todo en las de párvulos, tiene por fin desenvolver el espíritu de observación, ejercitar la vista, cultivar el sentido de lo bello y acostumbrar al niño al orden y la regularidad; por esto se dice que dicha enseñanza tiene en las escuelas un valor más pedagógico que científico. Y no creemos necesario repetir que tal es el sentido con que Frœbel la aconseja y la emplea en los *Jardines de la Infancia,* combinando el estudio intuitivo de las formas geométricas con el método socrático.

Si las Matemáticas se toman en el sentido y con los fines que antes hemos expuesto, y se tiene además cuidado de no abusar de su tecnicismo ni dar a sus ejercicios esa extensión, esa preponderancia y ese carácter de exclusivismo que antes censuramos, se obtendrán con su auxilio resultados muy beneficiosos para la educación de la niñez, pues que son un medio poderoso de desenvolvimiento intelectual.

VIII

También suele incurrirse en exageraciones en lo concerniente a la manera de hacer que los alumnos de los *Jardines* imiten e inventen las formas sobre que versan los ejercicios prácticos relativos a los juegos y trabajos manuales, exageraciones que provienen de olvidarse de los fines y de la naturaleza de estos ejercicios, y de querer llevarlos más allá de lo que deben ser.

Cuando con empeño se aspira (muchas veces a impulsos de una vanidad que puede ser legítima, pero que es perniciosa) a que los niños realicen obras perfectas, se corre el riesgo de olvidar lo principal por el accidente, y se desnaturaliza la índole del trabajo encomendado a la educación. Si la maestra pone todo su cuidado en que de las manos de sus alumnos salgan trabajos acabados, verdaderas obras de arte, será llevada a

hacer mucho de lo que corresponde al educando, concentrará, de seguro, toda su atención en los medios que mejor le conduzcan al resultado que busca; y al limitar y aun desnaturalizar el papel de la educación, descuidará, con grave perjuicio de ésta, aquello a que más importa atender. No se olvide que en todos estos ejercicios entra mucho la cultura propiamente dicha de la inteligencia y la del sentido moral, y a veces, aunque en menor escala, la del cuerpo.

Es conveniente procurar que los niños realicen todas sus construcciones y obras lo mejor que se pueda; pero no debe olvidarse que esto no es lo principal en los ejercicios manuales, que tienden, ante todo, a ser auxiliares de la educación, considerada en su más amplio sentido. Como repetidas veces hemos determinado los fines que deben perseguirse en los *Jardines de la Infancia* con los citados ejercicios, bastará con que añadamos aquí, por lo que a la imitación e invención de formas y objetos atañe, que estos ejercicios nunca han de pasar de preparatorios, y que la escuela de párvulos no debe en manera alguna convertirse en una especie de aprendizaje, en un taller de tales o cuales artes u oficios. Procúrese en buen hora que los trabajos se ejecuten con el orden, el primor y la propiedad que sea posible a los niños de tan corta edad; pero no se quiera que éstos hagan imposibles, realicen maravillas y salgan de la escuela de párvulos poseyendo una profesión, cuando de lo que se trata es de disponerlos para toda clase de trabajos, de ocupar su actividad y de darles una preparación general e inicial respecto de los elementos que deben constituir la base de toda buena educación.

Es además necesario que no preponderen los ejercicios de imitación o copia de formas sobre los de invención, ni viceversa.

IX

En la exposición hecha en la Sección primera queda mostrada la marcha progresiva que debe seguirse en los juegos manuales; marcha que es consecuencia de las relaciones de generación, del encadenamiento, que existen entre los diversos dones de Frœbel.

Estas circunstancias imponen la condición de que no se pase a un don sin que por lo menos se haya dado a conocer a los niños el que inmediatamente le precede, por el orden que en dicha Sección se señala: mientras que no conozcan los alumnos la pelota no deberá hacérseles practicar con la esfera, ni mientras no hayan ejercitado con las superficies deberán hacerlo con las líneas, y así de lo demás.

Pero esto no quiere decir que hayan de practicarse con un don cualquiera todos los ejercicios expuestos o indicados, antes de pasar al que inmediatamente le siga, ni que necesariamente hayan de realizarse los ejercicios dentro de cada don en el orden con que los proponemos. Debe tenerse en cuenta que tanto este orden como el número de los ejercicios que presentamos al tratar de cada don, obedecen al pensamiento de indicar todo el partido que puede sacarse con el material a que nos referimos. Cuando los niños conozcan un juguete por medio de los ejercicios de análisis, síntesis y comparación que al comienzo de los respectivos capítulos indicamos, de modo que estén en aptitud de definirlo, podrá dárseles a conocer el siguiente, por más que no hayan recorrido todo el camino que con él se proponga andar la maestra. En esto hay y debe haber mucha

libertad, para que puedan combinarse bien los ejercicios y aun ciertas enseñanzas, y se pueda atender a los diversos fines a que debe aspirarse mediante ellos.

Esta libertad alcanza también a las categorías de formas que por medio de los dones se dan a conocer a los educandos y éstos deben realizar. No hay necesidad de pasar por toda una de dichas categorías antes de comenzar otra, sino que simultáneamente puede y debe ocuparse al niño, dentro de cada don (y con más motivo cuando se ejercite con dos o más de ellos), con formas artísticas, de objetos comunes, y matemáticas; en esto tendrá que conceder la profesora mucho a la iniciativa propia de la actividad de sus educandos, no olvidando nunca la conveniencia de semejante alternativa, para que el desarrollo intelectual sea armónico.

Los ejercicios de memoria que al principio de cada don indicamos, no han de tener siempre por objeto recordar lo referente al don inmediatamente anterior, sino que podrán versar sobre los extremos que a la profesora parezca mejor y más convenga.

Los ejercicios relativos a los trabajos manuales deben alternar con los juegos, siguiendo el orden con que en dicha Sección segunda los presentamos. Es de advertir que no basta con que el niño posea algunas nociones respecto de uno de dichos trabajos para que pueda pasar al que inmediatamente le sigue, puesto que teniendo las ocupaciones de que tratamos, entre otros fines, el de adiestrar la mano mediante la construcción de objetos relativamente delicados, y por el manejo de instrumentos, es menester esperar, para dar comienzo a una clase de trabajos, a que los niños muestren alguna destreza en la ejecución de los de la serie precedente.

Las épocas de dar comienzo a los trabajos u ocupaciones manuales debieran determinarse de este modo: empezarán los niños a ejercitarse en el *entrelazado* a la vez que en el juego de la pelota; los ejercicios del *plegado* pueden empezarse con los correspondientes al segundo don, en cuyo caso servirán para ir preparando el conocimiento de la superficie; después de comenzar los relativos a ésta empezarán los ejercicios del *tejido* y los del *recortado;* con los concernientes a las líneas deberían coincidir los del *picado,* empezándose poco después los del *dibujo.* No más que como indicación establecemos este orden, que proponemos en correspondencia con lo que en el capítulo anterior decimos respecto de la distribución del tiempo y el trabajo, pero que, no obstante, está sujeto a modificaciones, motivadas por muchas circunstancias, que sólo la profesora puede apreciar.

Lo dicho a propósito de las categorías de formas y orden de los ejercicios con relación a los juegos, es aplicable también a los trabajos manuales.

CAPÍTULO III

DE LA HIGIENE EN LOS JARDINES DE LA INFANCIA

I. Consideraciones generales acerca de la importancia y el contenido de la *Higiene escolar.*—II. Indicaciones respecto de la higiene del alumno en las escuelas de párvulos.—III. Necesidad de establecer para las mismas un *servicio médico.*—IV. Indicaciones acerca del mobiliario escolar y el material de enseñanza en los *Jardines de la Infancia,* en sus relaciones con la Higiene.—V. Lo mismo a propósito de la construcción de edificios destinados a estas escuelas de párvulos.

I

En todas las escuelas, y por de contado en las de párvulos, deben tenerse en cuenta ciertas reglas higiénicas, de cuya observancia depende en gran manera la salud de los alumnos. Semejantes reglas, que cada día llaman más la atención de las personas que se preocupan de la buena educación de la niñez, constituyen una rama interesantísima de la Pedagogía, designada con el nombre de *Higiene escolar,* y que, como fácilmente colegirá el lector, es una parte de las varias en que se dividen los estudios que se comprenden bajo el nombre de *Higiene.*

La Higiene escolar es al presente objeto de serios estudios y de minuciosas observaciones. Sus progresos marchan a compás de los adelantos que se realizan en el vasto e interesante campo de la Pedagogía, por lo que no hay país en donde, ya con una ocasión, ora con otra, no se diluciden con verdadero entusiasmo cuantos puntos dicen relación con la higiene de las escuelas. Condiciones de admisión de los alumnos, horas que éstos deben tener de clase y de recreo, índole de los ejercicios que los mismos deben realizar, circunstancias en que han de llevarse a cabo esos ejercicios, medios más propios para habituar a los niños al aseo y para conservar su salud, condiciones que ha de reunir el mobiliario escolar y el material de enseñanza, y reglas que deben presidir a la construcción de los edificios destinados a escuelas; todo es objeto de detenido examen, así en los Congresos y las Exposiciones, como en las revistas y obras de carácter pedagógico e higiénico.

A tres puntos capitales pueden reducirse todas las cuestiones que entraña el vasto y complejo problema de la Higiene escolar; a saber:

1.° Lo que dice relación con la *persona de los educandos.*

2.° Lo concerniente al *mobiliario escolar y material de enseñanza.*

3.° Lo relativo a los *locales de las escuelas.*

De estos tres puntos tratamos a continuación sucintamente, refiriendo principalmente nuestras indicaciones a los *Jardines de la Infancia.*

II

En lo tocante a la *higiene del alumno*, lo que ante todo ha de tenerse en cuenta es lo relativo a las condiciones de admisión de éste en la escuela. Cerciorarse de que el aspirante no padece enfermedad alguna contagiosa y que está vacunado, es lo que ante todo incumbe a la persona encargada de la dirección de un *Jardín de la Infancia*. Respecto de ambas condiciones debe ser inexorable todo director de escuela, pues ha de tener en cuenta que del riguroso cumplimiento de ellas depende la salud y acaso la vida de muchos de los niños puestos bajo su cuidado. En cuanto a la segunda de las condiciones dichas, sería muy conveniente que se exigiera, tratándose de niños de cierta edad, la *revacunación*, pues es hoy opinión muy admitida por médicos e higienistas (las leyes y las costumbres la sancionan hoy en todas partes) que la influencia preservadora de la vacuna, lejos de prolongarse durante toda la vida, como hasta aquí se ha creído, no dura más que cierto tiempo, que generalmente es de cinco a siete años: esto exigiría que en el certificado que los niños exhibieran para probar hallarse vacunados se hiciera constar la fecha en que lo fueron.

Con frecuencia sucede que durante el tiempo de su permanencia en la escuela contrae el niño enfermedades que no pocas veces resultan contagiosas. Para evitar los daños que pudieran sobrevenir por volver prematuramente a frecuentar la escuela los niños atacados de alguna de esas enfermedades, será también conveniente (y a ello está legalmente obligada) que la persona que se halle al frente de un *Jardín de la Infancia* no admita a dichos niños sino después de haberse cerciorado de que se hallan completamente curados, a cuyo efecto deberá exigir, como para el caso de ingreso, el competente certificado facultativo.

El aseo, así en el cuerpo como en los vestidos, es una de las condiciones más importantes de la higiene del individuo: su influencia se deja sentir no sólo sobre el organismo, sino que trasciende también al alma; de aquí que en toda buena educación se recomiende la limpieza, no sólo por sus efectos físicos, sino al mismo tiempo por sus *efectos morales*. Aunque no sea más que teniendo en cuenta la salud del cuerpo, en la que tanto influye la condición higiénica que nos ocupa, debe procurar la maestra de una escuela de párvulos que los niños estén aseados. Al efecto, les pasará revista antes de que entren en la clase, a fin de que los que tengan la cabeza, la cara o las manos sucias se laven, para lo cual son de todo punto indispensables en un *Jardín de la Infancia* unos lavabos a propósito. No debe contentarse con esto la maestra, sino que al mismo tiempo ha de esforzarse en encarecer la conveniencia del aseo, no sólo a los niños, sino también a las familias de éstos, respecto de las cuales debe aprovechar cuantas ocasiones se le presenten, y aun buscarlas, para ejercer una saludable influencia por lo que al aseo concierne. Cuanto haga en este sentido será beneficioso, pues al cabo trascenderá a las costumbres públicas, que tanto tienen que corregir respecto de este particular, sobre todo tratándose de las clases pobres. Siempre que sea posible, se establecerán en la escuela *baños*, que tomarán los niños con las debidas precauciones y el consentimiento de sus familias, a las cuales aconsejará en todo caso el empleo de este excelente medio higiénico que tan buena influencia ejerce sobre las funciones de la piel y, en lo tanto, de la transpiración cutánea.

Si, como debe establecerse (al menos para los alumnos cuyos padres

consientan en ello), los niños hacen alguna comida en el *Jardín de la Infancia* (sobre todo si es la del mediodía), cuidará la maestra de que los alimentos no los tomen fríos, a cuyo efecto deberá haber en la escuela la correspondiente *cocina*. No sólo la circunstancia de comerse fríos los alimentos puede dar lugar a indigestiones, sino que algunos de los que suelen llevar los niños pobres producen los mismos efectos por causa de su naturaleza. Respecto de este punto, debe también la maestra ejercer una gran vigilancia, llevando su acción al punto de no permitir que los niños coman aquello que considere que puede serles perjudicial. En este caso hará que los alumnos que tengan buenos y abundantes alimentos den parte de ellos a los que por dicha causa no deban comer de los suyos, lo cual ofrecerá a la maestra ocasiones de excitar entre sus discípulos sentimientos de generosidad y de caridad, con lo que a la vez que los habitúe a la práctica del bien, inculcará en sus tiernos corazones el sentimiento de alguno de los deberes sociales: cuentos y anécdotas morales, así como ejemplos apropiados, le servirán de auxiliares poderosos para la consecución de los fines que aquí apuntamos. También respecto de la salubridad de los alimentos puede la maestra ejercer beneficiosa influencia acerca de las familias de sus educandos, haciéndoles las advertencias y dándoles los consejos que estime convenientes. Otra de las precauciones que debe tener la directora de un *Jardín de la Infancia* con relación a la comida, consiste en cuidar que después de hecha permanezcan los niños en un reposo relativo, prohibiendo que se entreguen a un ejercicio físico demasiado activo y a trabajos intelectuales, pues que unos y otros perturban las funciones de la digestión y son, en lo tanto, dañosos para la salud. Como el estado de quietud que esto supone pudiera originar en algunos niños el sueño, y éste es contrario a una buena digestión en sus primeros momentos, necesita la maestra entretener a los niños, mediante cuentos y juegos sedentarios que les distraigan, para que no se duerman, como en otro caso sucedería, particularmente durante el estío, en las horas que siguen inmediatamente a la de la comida del mediodía. Pasados esos primeros momentos, no hay inconveniente en que duerman los niños que sientan esa necesidad, máxime cuando, como es sabido, el sueño hace las veces de un alimento reparador de las fuerzas, así físicas como intelectuales, que se consumen mediante un ejercicio activo. Ultimamente, los baños deben preceder a la comida y nunca tomarse durante la digestión, sobre la que ejercen una acción nociva.

En cuanto a los ejercicios, han de alternar los físicos con los intelectuales, procurándose respecto a los primeros que no sean muy continuados, que alternen con intervalos de reposo y que sean siempre proporcionados a la edad y las condiciones de los niños, a los cuales no debe fatigarse mucho; esto impone la necesidad de una buena clasificación en secciones de los alumnos de los *Jardines de la Infancia*. Como la mayoría de los ejercicios físicos acaloran a los niños y excita en ellos la transpiración, es conveniente estar a la vista de esto para prevenir los constipados u otras afecciones más serias que pudieran sobrevenir. Así, debe evitarse, cuando los niños se hallen en ese estado, que se expongan a corrientes de aire, que beban agua fría y que queden parados en lugares húmedos o frescos. Después de un ejercicio demasiado violento (y en las escuelas de párvulos no deben tenerse de esta clase), como son algunos de los propiamente llamados gimnásticos, es conveniente abrigar un poco a los niños, máxime si, como también es conveniente, se han aligerado de ropa para entregarse a

dichos ejercicios: éstos requieren siempre que el cuerpo esté suelto y no se halle embarazado por ligaduras apretadas, ropas que ajusten mucho, etc.

Tanto con ocasión de los ejercicios a que nos referimos como de los recreos y de los trabajos de jardinería, debe cuidarse de que los niños no estén expuestos mucho tiempo a los rayos del sol, sobre todo en primavera y verano. Tampoco debe tenérseles mucho al aire libre en los días de gran frío y de mucha humedad, ni encerrados en las habitaciones continuamente, siquiera sea el invierno. De lo que ha de cuidarse es de que no se les mojen ni humedezcan los pies; pero una vez tomadas las debidas precauciones para que esto no suceda, y evitando las exageraciones apuntadas, se les debe dejar que anden por todas partes, aunque a veces sufran algo de los rigores de la temperatura, a cuyas inclemencias conviene acostumbrarlos.

III

Lo indicado a propósito de la higiene del alumno exige de las personas encargadas de dirigir las escuelas conocimientos y atenciones que difícilmente pueden tenerse, e implica una gran responsabilidad para esas mismas personas. Aun procediendo todo el mundo con celo e inteligencia, se presentan ocasiones en que ni los certificados facultativos bastan, pues muy bien puede el niño contraer una enfermedad contagiosa después de haberlo obtenido del médico, y no conociéndola el maestro, ser admitido en la escuela y contagiar a algunos de sus discípulos. ¿Y cuando la enfermedad la contrae el niño durante el tiempo que frecuenta la escuela? Tan disculpable es en el maestro que no descubra muchas veces los síntomas de ella, como que en determinadas ocasiones someta a algunos de sus discípulos a ejercicios que más que beneficiosos les sean perjudiciales. E insistiendo sobre el tema de las enfermedades, no es dable dudar de que no siendo fácil que los maestros hagan sobre ellas estudios profundos, se hallen muy expuestos a incurrir a cada paso en equivocaciones cuyas consecuencias redundarán en daño de sus educandos.

A obviar estos inconvenientes tiende la reforma, con grande acierto realizada, de establecer para las escuelas una *inspección médica*, mediante la que, a la vez que pueda atenderse de una manera más segura a las exigencias que impone el deber de conservar la salud de los niños, se libre al maestro de una gran responsabilidad.

Si en todas las escuelas está esa inspección llamada a prestar grandes y positivos servicios a la causa de la Higiene, y en lo tanto de la salud de los niños, lo está más aún tratándose de las escuelas de párvulos, pues que la edad de los alumnos que a ellas concurren requiere más que ninguna otra los cuidados preservativos de la Higiene, por lo mismo que son más numerosos los peligros que en esa época de la vida conspiran contra nuestro organismo. Por otra parte, es demasiado grande el cúmulo de atenciones que pesan sobre los maestros para que podamos exigir de ellos todas las que impone un buen régimen higiénico escolar, máxime cuando semejantes atenciones reunen, a la circunstancia de su complejidad, la de ser muy delicadas.

Por estos motivos el *servicio médico* organizado para las escuelas no resulta ni difícil ni costoso, si se tiene en cuenta que las visitas de esta clase no necesitan siempre ser diarias, y que los médicos encargados de otros

servicios en las localidades han de desempeñar éste por una módica gratificación. Así se hace ya en bastantes poblaciones de Europa, y así se estableció en los *Jardines de la Infancia* de Madrid, donde por cierto la visita médica es *diaria*, da excelentes resultados y, sin que haya mutua invasión de atribuciones, descarga al maestro-regente de una gran responsabilidad, a la vez que le sirve de auxiliar utilísimo, y cuesta muy poco al Estado. Para las escuelas municipales de Madrid existió muchos años este servicio, bajo la dirección de un médico-jefe bien retribuído, antes de generalizarse como hoy lo está a todas las escuelas de España.

IV

Digamos algo del *mobiliario* propio de los *Jardines de la Infancia*.

Concretándonos al que comúnmente se designa con el nombre de *cuerpos de carpintería* (que es el que tiene relación más estrecha con la Higiene, por la influencia que ejerce sobre las actitudes del cuerpo y el estado de la vista), empezaremos por decir que desechando por completo la *gradería*, conviene fijarse en las *mesas* y los respectivos *bancos*, respecto de los que haremos algunas indicaciones que sirvan como de complemento a las que hicimos en el capítulo preliminar (párrafo V) de esta Parte segunda.

Dicho mobiliario ha de ser en primer término *portátil*, es decir, que no ha de estar fijo en el suelo como es costumbre en dichas escuelas, sobre todo tratándose de las mesas-pupitres; esta condición se impone por el espíritu mismo del método de Frœbel, según el cual en el *Jardín de la Infancia* todo debe ser acción, movimiento, y como en el lugar a que acabamos de hacer referencia quedó indicado, los ejercicios que se practican de ordinario en las clases o salas de labor deben algunas veces llevarse a cabo en el patio o el jardín, siendo los mismos niños los que trasladen las mesas y los bancos de una parte a otra; aun dentro de las clases debe variarse algunas veces la disposición de dicho mobiliario, siendo también los niños los encargados de realizar estas variaciones. Semejante circunstancia impone otra condición, cual es la de que el mobiliario que nos ocupa sea *ligero*, a fin de que los niños puedan trasladarlo fácilmente, y por lo tanto *sencillo* a la vez que *sólido*, a fin de que no exija reparaciones; por estos motivos es menester que *no ofrezca complicaciones*. Traen consigo todas estas condiciones la de la *baratura*, que debe buscarse además en la madera que se emplee en dicho mobiliario, la cual ha de ser de la más económica posible, como la de pino, por ejemplo; la baratura, que no está reñida con el decoro y las necesidades de la educación, es una condición que debe tenerse siempre muy en cuenta tratándose de las escuelas, si aspiramos a que éstas se multipliquen.

Ya hemos dicho en el capítulo a que antes hicimos referencia que las *mesas* no han de ofrecer inclinación alguna, pues que no se destinan a la escritura. Alrededor del tablero deben tener un listón del grueso suficiente para impedir que caigan al suelo los objetos con que los niños trabajen, como las esferas, los cubos, etc.; si las mesas constaran de más de una plaza, es decir, que en cada una hayan de trabajar varios niños, convendría que se determinase la parte correspondiente a cada uno de éstos por divisiones señaladas mediante dichos listones. La superficie del tablero, que, como en el citado capítulo se dijo, estará cuadriculada, se dará de barniz para que pueda limpiarse fácilmente sin destruir la pintura, la cual debe

ser de un color ni claro ni muy obscuro (el gris claro, por ejemplo) a fin de que no dañe a la vista; con el propio intento ha de procurarse que las rayas de la cuadrícula no estén muy juntas unas con otras ni sean de color demasiado vivo, sino que han de preferirse los apagados, como, por ejemplo, el guinda. Tratándose de las mesas dedicadas exclusivamente a los juegos y trabajos manuales (que son a los que se refieren estas indicaciones), no se requiere que sean de una sola plaza; antes bien, lo contrario es más conveniente por varios motivos, entre los que figuran el del espacio que se ahorra y el de la baratura del mobiliario: en tal sentido deben disponerse las mesas para varias plazas, cuyo número puede variar de tres a cinco, según las condiciones del local (forma, superficie y luces, principalmente), teniendo en cuenta que a cada una debe darse unos 45 centímetros de longitud, por lo que si es para tres alumnos tendrá 1,35 de larga, y si para cinco, 2,25; el ancho del tablero debe ser de 30 a 35 centímetros, y la altura de la mesa puede variar de 45 a 52 centímetros, según la edad y el desarrollo físico de los niños.

En cuanto a los *bancos*, su longitud queda determinada por la de las respectivas mesas, de las cuales deben estar independientes. Esto permite que puedan llenarse dos condiciones; a saber: la de que la distancia entre el borde del tablero de la mesa y el del asiento sea *negativa*, para que los niños guarden mientras estén sentados una actitud conveniente desde el punto de vista higiénico, y la de que al mismo tiempo tengan los bancos un respaldo proporcionado, requisito necesario siempre, pero más tratándose de niños pequeñuelos, que con facilidad se inclinan hacia atrás y caen; el respaldo será bajo (de unos 15 a 18 centímetros), y más bien recto que inclinado. El ancho del banco será de unos 20 centímetros, y su altura de 28 a 31, según las edades. Tanto la altura de los bancos como la de las mesas debe ser de modo que, sentado el niño y apoyando los pies en el suelo, las piernas formen un ángulo recto con los muslos, y éstos con el tronco del cuerpo otro ángulo de la misma clase; esta condición, a que responde también la distancia negativa que antes dijimos (de la que tendrá que cuidar la maestra no estando fijos los bancos a la mesa), requiere que en cada clase haya bancos y mesas de dos o tres alturas, y que éstas se tomen de los mismos niños, sentados en la posición que acaba de indicarse. Para que se comprenda la importancia de que los bancos y las respectivas mesas se ajusten a estas reglas, diremos que a las posiciones que los niños toman cuando en la construcción del mobiliario no se tienen en cuenta esas prescripciones, se deben vicios que, como la miopia y las desviaciones de la columna vertebral, son muy comunes en la población escolar de todos los países.

Las indicaciones que preceden se refieren al mobiliario de las clases cuyos alumnos no se ejercitan en la escritura. Cuando los alumnos hayan de escribir deberán adoptarse las llamadas *mesas-pupitres* que respondan a la exigencia que hemos apuntado, en lo referente a la actitud que debe guardar el alumno, el cual, apoyando la región lumbar en el respaldo del banco, no deberá tener necesidad de encorvarse sobre el tablero de la mesa, ni subir el hombro izquierdo para llegar al tablero de ésta; el respaldo debe ser algo más alto para las niñas (centímetro y medio más), y la distancia entre los bordes del asiento y del tablero del pupitre, en vez de negativa, debe ser *de menos*, es decir, que el borde del tablero avance algo sobre el asiento, de modo que el niño sea forzado cuando escriba a apoyarse en el respaldo del banco, de cuyo modo se verá obligado a guardar

la actitud que antes hemos dicho; para evitar los inconvenientes a que esto puede dar lugar en lo tocante a la colocación de los alumnos en sus asientos, se hará de modo que éstos (que deben tener una ligera inclinación, unos 2 centímetros de adelante hacia atrás), y mejor el pupitre o su tablero, sean movibles, a fin de que resulte la llamada *distancia variable,* mediante la cual puede aumentarse y disminuirse, según convenga, dicha distancia, y el alumno variar de posición. La inclinación que tenga el pupitre para escribir, no debe pasar de 10 a 12 grados; pero el tablero ha de estar dispuesto de forma que quede completamente horizontal cuando, en vez de escribir, se ejerciten los niños en los juegos y trabajos manuales propios del método de Frœbel, a cuyo efecto deben tener también cuadriculada, de la manera que antes se ha dicho, su parte superior. Las mesas-pupitres a que nos referimos, así como sus respectivos bancos, deben estar fijos. Las convenientes son las *individuales,* o sea las que sólo tienen plaza para un alumno; pero como éstas exigen más espacio y son más costosas, resulta que para la mayoría de los casos, sobre todo tratándose de clases algo numerosas, serán preferibles las de dos plazas, mediante las cuales se economiza espacio y dinero. Ultimamente, es aplicable a estas mesas-pupitres lo que hemos dicho más arriba relativamente a las condiciones de ligereza, sencillez, solidez y baratura para el mobiliario peculiar de los párvulos que asisten a los *Jardines de la Infancia.*

También el *material de enseñanza* tiene en las escuelas todas, y por lo tanto en la de párvulos, sus exigencias higiénicas.

El que más se emplea en estas escuelas es el constituído por las láminas, cuadros murales y mapas. En todos ellos, y como higiene de la vista y del buen gusto, deben evitarse los contrastes y el abigarramiento de colores muy pronunciados, y procurarse los colores neutros y bien combinados y sin brillo; es decir, que en vez de charolados han de dejarse en mate. Esto último es aplicable también a los encerados. Los mapas grandes y pequeños y los globos requieren, además, y con mayor motivo los destinados a escuelas de párvulos, letreros claros (los que no sean mudos, que son los preferibles) y sobriedad de pormenores: mucha limpieza y más claridad en sus dibujos, letreros, signos geográficos, etc.

En los muros de las clases no debieran colocarse mapas ni láminas, para evitar depósitos de miasmas y facilitar la limpieza, así como para no quitar su eficacia docente a esos medios auxiliares de la enseñanza, para los que debe haber muebles y aparatos especiales, como el llamado *compendium* (muy común en las escuelas de párvulos), atriles, portamapas, estandartillos, aparatos mecánicos, etc. Si por carecer de estos muebles y aparatos, o por otros motivos, hay que acudir al recurso de situar láminas y mapas en las paredes, se procurará colocarlos con orden y armonía, con gusto, de modo que produzcan impresiones estéticas, y los mapas y encerados, además, en forma y lugar adecuados para que con sus reflejos no dañen la vista de los niños cuando se ejerciten con ellos.

En las escuelas de párvulos, y menos en las frœbelianas, no se usan, o no deben usarse, otros libros que los de lectura, y éstos para los niños mayores: para los de la clase o sección preparatoria que nosotros proponemos, en la que también deben escribir los alumnos.

La impresión de esos libros debe ser clara, limpia, con tipos de letra también claros, iguales y nada pequeños, regleteadas las páginas, con márgenes no muy estrechas. El color del papel, más que blanco (que por refracción de la luz ofende a la vista), agarbanzado o amarillento; el papel ha de

tener bastante cuerpo para que no se transparente ni se cale, pues en ambos casos, como cuando la impresión deja huella o relieve, resulta confusa la impresión y fatigosa la lectura. La tinta no ha de contener substancia alguna nociva, y su tono de color lo suficiente para que se destaque bien lo escrito. El papel para escribir ha de tener análogas condiciones a las indicadas para el de los libros.

V

Es difícil encontrar en Europa una escuela frœbeliana instalada en local construído en vista de las exigencias y la índole especial del método por que se rigen. Pero el asunto de las construcciones escolares es tan interesante y se halla al presente tan debatido, que al fin ha tocado su parte a los edificios para *Jardines*, respecto de los que ya empieza a hacerse algo con relación al particular que nos ocupa, como lo prueban algunas de las Memorias presentadas a la Sección de Higiene escolar del Congreso Pedagógico celebrado en Bruselas en 1880 — la de Mlle. Carolina Progler y la de Mlle. Luisa Hardenberg y Mr. W. Haanstra, por ejemplo — y algunos trabajos hechos en Alemania, entre los que merecen singular mención, a juicio de la primera de las autoras que acabamos de citar, los que ha dejado Augusto Kobler, uno de los más fervorosos discípulos de Frœbel, en el tercer volumen de su *Práctica de los Jardines de niños.*

En el capítulo preliminar de esta Parte segunda hemos hecho algunas consideraciones respecto de lo que debe ser un local destinado a *Jardines de la Infancia;* pero en ellas hemos mirado más a enumerar las dependencias que son más precisas que a determinar las condiciones higiénicas que éstas necesitan reunir, así como el edificio considerado en su conjunto. Dar una idea sumaria de semejantes condiciones es el objeto que ahora debe ocuparnos, para completar las nociones que acerca de la Higiene escolar aplicada a los *Jardines de niños* nos hemos propuesto resumir en el presente capítulo.

Las cuestiones que más interesan a nuestro objeto pueden reducirse a las siguientes:

a) *Emplazamiento.* — Un *Jardín de niños,* como toda escuela, debe emplazarse en lugar algo elevado, bien ventilado y central, de fácil y sano acceso y alejado de todo establecimiento ruidoso y que por cualquier motivo sea insalubre: los cuarteles y las fábricas son siempre malos vecinos de las escuelas. Tratándose de los párvulos deben tenerse en cuenta las distancias, pues no pueden ser largas para niños pequeños, respecto de los que la lluvia, el frío y el calor son otros tantos motivos que hacen a sus madres retenerlos en casa; así es que los *Jardines de la Infancia* se establecerán indistintamente en el centro y las afueras de las poblaciones, según convenga, teniendo en cuenta la extensión de éstas y la clase de los niños a quienes especialmente se destinan. El local debe estar en completa independencia de cualquier otro, y siempre que se pueda en el centro de un jardín, el cual debe a su vez hallarse cercado, en las ciudades, por una verja con un pequeño muro de fábrica, y en las poblaciones de escaso vecindario, sobre todo en las rurales, de seto vivo. En cuanto al terreno, ha de procurarse que sea muy seco, evitándose el arcilloso, que por razón de su permeabilidad conserva las aguas de lluvia y cuando sale el sol las despide en forma de vapores deletéreos; el arenoso, y todavía

mejor el calcáreo, es el terreno que debe preferirse para esta clase de construcciones. Tratándose de niños pequeños, para los que son un peligro las escaleras, el *Jardín de la Infancia* debe establecerse siempre en la planta baja (condición que ha de tenerse presente cuando el *Jardín* esté agregado a una escuela elemental), y si por causa de la humedad u otros motivos hubiese necesidad de elevar algo el piso sobre el nivel del suelo, se procurará que los escalones que den acceso a las clases sean muy bajos y anchos.

b) *Orientación.*—Es punto de gran importancia, por más que sus inconvenientes y ventajas se modifican, los unos por la industria y las otras por el clima y las condiciones que rodeen a la escuela. No cabe, pues, dar reglas fijas, pero sí indicar que la peor orientación es la SO., que siempre se evitará, y que la que debe escogerse ha de tomarse desde el NNO. al S. Para determinar la orientación de la escuela es menester tener en cuenta lo que más adelante decimos relativamente a la iluminación.

c) *Construcción general.*—La de un *Jardín de la Infancia* debe ser, ante todo, sencilla, ligera y modesta, sin dejar por esto de ser elegante, y especialmente de aspecto risueño; con ser esta última condición de las más recomendables tratándose de niños, y de niños pequeños, es de las que menos se tienen en cuenta, olvidándose de que es menester hacer atractiva la escuela en todos sentidos. La construcción, sin dejar de ser todo lo sólida que sea necesario, ha de responder a esto, buscándose, en vez de la severidad, la alegría. Así es que mientras más ligera sea, mientras más y mayores sean las superficies de iluminación, mejor responderá la construcción a su objeto. Dicho se está que en todo lo demás la construcción ha de ser buena y han de tenerse presentes en ella las condiciones de solidez propias de todo edificio de esta naturaleza, procurándose emplear materiales baratos, pero apropiados, salubres y de duración. En la construcción general debe tenerse en cuenta la conveniencia, para casos de incendio u otros accidentes, de que las puertas se abran siempre hacia afuera: las de entrada al edificio hacia la calle, y las de las clases y demás dependencias de la escuela hacia el patio, o el jardín, o las galerías, según los casos. Los muros deben ser permeables al exterior e impermeables al interior.

d) *Forma y dimensiones de las clases.*—La *forma* de las clases o salas de trabajo en los *Jardines de la Infancia* debe ser ligeramente rectangular, no habiendo necesidad de que el piso ofrezca inclinación alguna. En cuanto a las *dimensiones*, debe partirse de lo que dijimos en el capítulo preliminar de esta Parte segunda; a saber: que el número de alumnos en cada clase no ha de exceder de cincuenta; el total de alumnos que deba haber en la escuela servirá para determinar el número de clases. Partiendo de que son cincuenta los que ha de contener cada una de éstas, y teniendo en cuenta que la superficie necesaria para cada alumno ha de ser de 1,50 metros como término medio, resulta que la clase deberá tener una superficie total de 75 metros; multiplicando esta superficie por 4,50 metros, que debiera ser la altura mínima de las clases (1), tendremos una cubicación total de 337,500

(1) La altura que generalmente se prescribe como mínima en los reglamentos escolares extranjeros es la de 4 metros, y Mlle. Progler, antes citada, sólo pide 3,60 metros para los *Jardines de la Infancia*, fijándose en la necesidad de tener en cuenta las condiciones acústicas de las salas, observación que nos parece destituída de fundamento, atendiendo a que la maestra no necesita esforzarse para hablar a sus alumnos, toda vez que constantemente ha de estar en medio de ellos.

metros cúbicos, o sea 6,750 por alumno, que es lo que se pide por término medio, según las exigencias más severas (teniendo en cuenta que la proporción del aire respirable no pase de $0^m,300$ por 1.000 al cabo de una hora, que es lo verdaderamente higiénico), tratándose de alumnos cuya edad es de cuatro a seis años. Si los alumnos son de mayor edad, de seis a ocho años, por ejemplo, debe aumentar la cubicación, a cuyo efecto la altura de la sala no debe bajar de 5 metros, que es la que recomendamos.

e) *Ventilación.*—Dadas las condiciones que anteceden, y teniendo en cuenta las generales de nuestro clima, podemos afirmar que nuestras escuelas tienen bastante con la *ventilación natural*, reconocida como la superior a todas, máxime cuando los sistemas de *ventilación artificial* son comúnmente complicados y caros. En los *Jardines de la Infancia*, donde los niños deben salir con frecuencia de las clases, tiene todavía más razón de ser lo que decimos, pues que mientras que los niños están fuera de las salas pueden ventilarse éstas abriendo las ventanas y las puertas. De todos modos, las ventanas deben tener ventiladores para que, aun estando los niños en la clase, pueda verificarse la renovación del aire, circunstancia que se impone como una necesidad si las salas no tienen la cubicación que antes hemos indicado. Los ventiladores se colocarán en la parte superior y consistirán en un cristal movible (un montante) fijo en su base y que se abra por arriba hacia adentro, de modo que las corrientes de aire entren por la parte superior y no alcancen a los niños ni a las personas mayores que pueda haber en la clase. Las chimeneas de tiro son un excelente auxiliar de la ventilación.

f) *Calefacción.*—Lo primero que respecto de este punto hay que decir es que la maestra ha de cuidar mucho de que no se eleve demasiado la temperatura de las clases, que nunca excederá de 16° centígrados ni será menor de 12; al efecto, deberá haber en cada clase un *termómetro*. Es muy común caldear mucho las clases cuando hace frío, con lo que se establece entre la temperatura de ellas y la exterior una diferencia que suele ser perjudicial a la salud de los niños, muy especialmente a la de los pobres, que van a la escuela mal abrigados y aun descalzos. Así, pues, tanto por ésta como por otras razones, opinamos que siempre que el abrigo de los muros y la techumbre, así como el calor que los niños produzcan, basten para mantener una temperatura que no sea menor de la dicha, no se emplee otro medio de caldeo en las clases. Pero como esto no basta en ocasiones, por causa, ya del excesivo frío, ora de las malas condiciones higiénicas del local (orientación, espesor de los muros, estado y situación de las ventanas y las puertas, techumbres, etc.), es necesario adoptar algunos medios de calefacción durante ciertos meses, que en España no pasan de cuatro a cinco. Se recomiendan como mejores y menos ocasionados a inconvenientes los aparatos llamados *caloríferos*, mediante los que se templan las habitaciones haciendo uso del aire y del agua calientes y también del vapor, que se lleva a las clases por medio de ciertos aparatos exteriores a ellas (generalmente colocados debajo del pavimento), y con el auxilio de conductos y orificios convenientemente dispuestos. Las ventajas que estos sistemas de calefacción pueden proporcionar (dar a las clases una temperatura igual, no requerir dentro de ellas aparatos que siempre presentan obstáculos y son ocasionados a accidentes sensibles, economía de combustión, etc.) están compensadas y a veces superadas por los inconvenientes que ofrecen: son costosos, exigen muchos cuidados y el primero seca demasiado el aire, por lo que hay que humedecerlo constante-

mente. De aquí que sea lo más práctico recurrir a las *estufas-caloríferos*, por el estilo de las adoptadas por la municipalidad de París (caloríferos *Geneste)*, las cuales calientan menos por radiación que esparciendo en la clase el aire puro tomado del exterior, y cuya temperatura elevan; de adoptarlo, ha de tenerse en cuenta que no debe colocarse muy cerca de los alumnos, y que en clases grandes debería haber dos, uno a cada extremo. Las estufas comunes (que ofrecen muchos y graves inconvenientes) requieren que constantemente y por cualquier medio se sature la atmósfera de la clase de vapor de agua; esto es innecesario tratándose del aparato que acabamos de indicar, porque antes de ser esparcido el aire por la clase pasa por un depósito de agua, dispuesto en la parte superior del calorífero, que le hace perder su sequedad.

g) *Iluminación.* — Concretándonos a la *natural* o *diurna*, única de que debemos tratar a propósito de las escuelas de párvulos, empezaremos por decir que la luz que se considera mejor, la más a propósito para los ejercicios de lectura y escritura y muchos de los peculiares de los *Jardines de la Infancia* (el dibujo, el picado, etc.), es la del N., por ser la más difusa y la más igual durante el día; sigue a ésta la del E., que algunos prefieren a la del N., y después la del S., quedando proscrita la del O. En cuanto al lado o lados por donde deben recibirla los alumnos, la opinión más generalmente admitida por higienistas y pedagogos (todos rechazan la que se recibe por delante y por detrás) se pronuncia en favor de la luz *unilateral* recibida por el *lado izquierdo* del alumno. Esto, que debe tenerse en cuenta al tratarse de la orientación del edificio, determina la colocación que ha de darse en las clases a la mesa de la profesora y a los cuerpos de carpintería. Respecto de la cantidad de luz, varían también las opiniones; pues mientras unos piden que la superficie de iluminación sea igual a la tercera parte de la superficie total de la escuela, otros se contentan con que sea la cuarta (esto es lo más general) y aun la quinta parte. Si se tiene en cuenta la necesidad que el niño tiene de luz y la influencia que ésta ejerce sobre el desarrollo orgánico, no parecerá exagerado que optemos por la cuarta parte cuando menos, es decir, que siendo la superficie de la sala de 75 metros, la superficie de iluminación de las ventanas sea de algo más de 18. Teniendo esto presente, se ajustará el número de ventanas a las condiciones del local, pero partiendo de que las ventanas han de ser en todo caso grandes y apaisadas, no elevándose el antepecho del suelo más arriba de 75 a 80 centímetros, a fin de que los niños, contra lo que muchos pedagogos recomiendan, puedan desde su asiento contemplar la Naturaleza: el inconveniente que esto pudiera ofrecer se obvia haciendo que las ventanas den a la parte interior de la escuela, al jardín o al patio descubierto. Si por la mucha fuerza o intensidad de la luz hubiese alguna vez necesidad de disminuirla, se preferirá para ello la parte inferior de la ventana a la superior, por ser mejor la luz que se recibe por arriba que la que viene por abajo, la cual es desfavorable a la vista; a este efecto se empleará un sistema de visillos que se enrollen al contrario de los comunes, o sea de abajo hacia arriba. Por causa de la demasiada longitud, de la exposición y de la ventilación de las clases, son necesarias a veces ventanas a izquierda y derecha; en semejante caso, las ventanas de este lado serán menores y más altas (sobre todo si tienen por objeto principal la ventilación), o permanecer cerradas, o con las persianas o los visillos echados, a fin de que resulte la llamada *luz diferencial*, mediante la cual predomine la que se reciba por el lado izquierdo.

h) *Las paredes, el techo y el suelo de las clases.*—Lo que hemos dicho relativamente a la iluminación, tiene relación muy estrecha con la *higiene de la vista,* a la cual se refiere también el color de las paredes y del techo de las clases. Este color no debe ser blanco, como alguien ha aconsejado, fundado en que es el que mejor refleja la luz; sino que, por el contrario, techo y paredes deben pintarse con un medio color claro mate, como, por ejemplo, el caña, el perla, el verde claro, que no irritan la vista. Generalmente se recomienda para este objeto la pintura al óleo, por sus buenas condiciones higiénicas, en cuanto que, como el estuco, consiente el lavado; en donde se pueda atender con frecuencia al aseo de las clases, sería preferible la pintura al temple, que es más económica y permite que a menudo se limpien completamente las paredes. Todos los ángulos de éstas deben estar redondeados, para la mejor renovación del aire y para que la limpieza pueda hacerse mejor. Alrededor de toda la clase se colocará un friso de madera, de algo más de un metro de altura, pintado de un color obscuro, como, por ejemplo, imitación del roble, del nogal, etc., y de modo que también pueda lavarse. Tanto las paredes como el cielo raso serán lisas y no tendrán adornos, prefiriéndose para cubrirlas una substancia que absorba la menor cantidad posible de gases y miasmas y sea poco o nada higrométrica, razón por la que algunos quisieran proscribir el yeso, que por ser muy salitroso es muy húmedo, y lo es con cierta persistencia. El pavimento de las clases debe ser de madera (pino, encina o roble), asentada sobre una capa de carbón o yeso y granzas u otros materiales, que a la vez que preserven el piso de la humedad, disminuyan el ruido, inconveniente que se pretende evitar revistiendo o bañando el pavimento con una preparación cuya base es el caucho, y que tiene la ventaja de prolongar casi indefinidamente la duración de la madera.

i) *Indicaciones generales.*—Los puntos tratados relativamente a la construcción de los edificios para *Jardines de la Infancia,* son los que más importa considerar relativamente a la *Higiene escolar.* Claro es que lo que hemos dicho de las clases es aplicable también al *gabinete* o *sala de recreo,* que mencionamos en el capítulo preliminar de esta Parte segunda, donde ya indicamos las condiciones que necesitan reunir los *patios,* así como el *jardín* propiamente dicho, del cual nos ocupamos en la Sección tercera. Inútil parece decir que en un *Jardín de niños* debe haber, siempre que se pueda, mucha agua, y que los *lavabos,* la *cocina,* los *lugares comunes* (éstos provistos de sus correspondientes *inodoros),* los *baños* y demás dependencias han de estar convenientemente situados y reunir las condiciones higiénicas que les sean peculiares, ajustándose siempre, en lo que sea aplicable, a las indicaciones que más arriba hemos hecho, y sobre todo al carácter de la institución y a la índole de los niños que en ella están llamados a educarse.

Los que deseen más pormenores respecto de los extremos tratados en este capítulo, pueden consultar el siguiente libro nuestro, único de su clase en España, en el que se exponen y estudian con la debida extensión dichos extremos: **Tratado de Higiene escolar.**—*Guía teórico-práctica para uso de los inspectores, maestros, juntas, arquitectos, médicos y cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, construcción de locales y mobiliario y adquisición de material científico para las mismas.*—Segunda edición, ilustrada con grabados.—Madrid, librería de los Sucesores de Hernando, 1912. Un vol. en 4.° de VIII-311 páginas.

PARTE TERCERA

BOSQUEJO HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN EL EXTRANJERO Y EN ESPAÑA

CAPÍTULO I

DE LOS ORÍGENES DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

I. Necesidad de centros docentes adecuados en los que pueda atenderse a la educación de la primera infancia, en relación con los demás grados de la cultura primaria.—II. Los precedentes teóricos de las escuelas de párvulos: Comenio y su escuela maternal.—III. Primeros ensayos prácticos de dichas escuelas: Oberlin y sus escuelas de Ban-de-la-Roche; las conductoras de la infancia; tentativa de Mme. Pastoret.—IV. Establecimiento de las escuelas de párvulos en Inglaterra: Owen y sus escuelas de New-Lanark; Buchanan y Wilderspin; propagación de las *Infant schools*.

I

Quería Comenio que hasta la edad de seis años recibiese el niño toda su educación, toda la cultura propia de esa edad en el seno de la familia; que de su madre recibiera sus lecciones, y que ella le iniciara en los conocimientos que luego debería ensanchar en la escuela primaria. Fundado en que la madre es la primera institutriz del hombre, pretendía que la escuela de párvulos, en vez de pública, fuese una escuela meramente doméstica, a cargo exclusivo de la madre de familia y sólo para sus hijos.

Pero esta hermosa y racional idea del gran pedagogo moravo resulta en la práctica una utopía. Si los niños han de recibir antes de los seis años verdadera educación, la cultura que Comenio quería que recibiesen, y que todo el mundo está hoy conforme en que es obligado que reciban, precisa, al efecto, enviarlos a un centro adecuado, en el que se suplan las grandísimas y notorias deficiencias de que en punto a enseñanza adolece el hogar doméstico, así respecto de los niños que pasan de seis años como de los de menos edad. Las mismas razones que hacen necesarias las escuelas primarias militan en favor de las de párvulos. Por falta de idoneidad pedagógica y de cultura, por negligencia y abandono, por carencia de medios apropiados y por exceso de ocupaciones, los padres, en su inmensa mayoría, se hallan incapacitados para atender cual es debido a la educación de sus hijos; para darles, ni aun en medianas condiciones, la cultura que su desarrollo y su vida presente y futura requieren; para poderlos enseñar siquiera los reducidos rudimentos que según los programas oficiales que han venido rigiendo, tan pobres como faltos de sentido pedagógico, debían darse en nuestras escuelas de párvulos. Menos podrán, pues, suministrarles los conocimientos que se exigen desde el plan de 1901.

Es, por otra parte, muy de tener en cuenta la consideración que se hace en apoyo de la conveniencia de que lo antes posible sea educado el niño en común, por lo mismo que el hombre no se destina exclusivamente a la familia, con la cual deben concurrir a su educación otros factores sociales. Abonan tal conveniencia las exigencias, por todos reconocidas como legítimas, de una educación completa, integral, según la cual es

fuerza cultivar en el niño todos los sentimientos de sociabilidad (y cultivarlos intuitiva, prácticamente, de modo que el educando los viva), al intento de prepararlo para la sociedad, de la que está llamado a ser miembro activo y a vivir tanto como en la familia. Con ello se persigue, además, el fin de que el niño empiece a mostrar y vaya afirmando su propia y peculiar individualidad, su personalidad.

Que contra lo propuesto por Comenio, las escuelas de párvulos son necesarias, no enclavadas en la familia, sino como institución social y, en tal concepto, fuera de ella, abiertas a todos los niños en edad de frecuentarlas, lo muestran estos hechos. A medida que la instrucción se generaliza por los pueblos, aumenta también en ellos el número de los centros que, con uno u otro nombre, se consagran a la educación y enseñanza de los párvulos; en los países más civilizados, y por lo tanto en los que la familia alcanza, en general, mayor grado de cultura, es en los que se han creado y se crean más escuelas de esa clase; y es que aun tratándose de padres bien acomodados, la realidad enseña que en su casi totalidad no saben, no quieren o no pueden atender por sí mismos a la enseñanza de sus hijos. Añadamos que para las familias menos acomodadas, siquiera se trate de países en que la ilustración se halla muy difundida, se han hecho precisos, y cada día aumenta su número, otros centros donde, como sucede en las *crèches* o salas-cunas, se recoge y cuida durante el día a los niños que por ser demasiado pequeños no pueden concurrir a las escuelas de párvulos; y esto se debe a estar reconocido como hecho indubitable que hay muchas madres incapacitadas para prestar a sus hijos hasta los cuidados más materiales y a que menos les es dado substraerse.

Por los motivos apuntados se comprende que las escuelas de párvulos son precisas, en cuanto responden a una necesidad imperiosa, así para el niño y su familia como para la sociedad toda. Sobre este extremo no cabe hoy día discusión alguna.

Lo que sí cabe y conviene discutir es si esas escuelas, llámense meramente *de párvulos*, como aquí las denominamos, o *guardianas, maternales, Salas de Asilo, Jardines de niños*, etc., como se las designa en otros países, deben continuar formando a modo de un grado aparte del de la primera enseñanza, sin relación ni enlace con las llamadas escuelas primarias, en las que sin razón alguna que lo justifique se enseñan a los alumnos menos materias que en aquéllas, cuando en todo caso (y nosotros no lo abonamos ni pretendemos) debiera suceder precisamente lo contrario, dada la manera como en la legislación y la práctica se han venido entendiendo aquí y en otras partes los grados en la primera enseñanza, los cuales se han diferenciado, más que por otra cosa, por el mayor número de materias que comprendían los superiores respecto de los inferiores.

En una organización racional verdaderamente pedagógica, y como tal bien graduada, de la primera enseñanza, las escuelas de párvulos no deberían considerarse de otro modo que como el primer grado de la instrucción primaria, viniendo, por lo tanto, a ser lo que son hoy en varios países las clases y escuelas intermedias (entre las de párvulos y las elementales) denominadas *infantiles*, en las cuales no se admiten niños menores de cinco años de edad (de siete a cinco es lo común). En tal organización, las escuelas y clases de párvulos actuales representarían el primer grado o grado inferior de la educación primaria, sin perjuicio de su vida independiente y de la graduación de la enseñanza, mediante la existencia legal de alumnos de tres a seis años, que podría extenderse a los de siete u ocho. El Real

decreto de 18 de de julio de 1913 ha puesto término, por ahora, entre nosotros a esta cuestión de la edad.

De todas suertes, consérvense las escuelas de párvulos en las condiciones en que hoy se hallan, o pasen a formar el grado inferior de la primera enseñanza, porque se establezca la graduación en y de ellas, queda subsistente siempre la necesidad de centros (escuelas o clases) donde apropiadamente reciban educación y enseñanza los niños menores de seis años, o que por su estado de desarrollo deban considerarse como éstos, aunque tengan más edad, que se hallen en condiciones de frecuentar una escuela. Para estos niños se requieren cuidados y procedimientos adecuados a la fase en que se hallan de su evolución, y por ello es sólo por lo que, bajo el régimen de un método que debe ser el mismo para toda la primera enseñanza, se diferenciaría dicho primer grado (el de párvulos) de los demás en que ésta se divide o puede dividirse.

II

Sería injusto negar que la utopía de Comenio, como tantas otras utopías de los sabios, floreció, y que de ella se han cosechado frutos en el terreno de la práctica; ella debe estimarse como el *precedente teórico* de las actuales escuelas de párvulos, no sólo con el carácter que hoy tienen, sino con el sentido que la moderna Pedagogía aspira a instituirlas.

Juan Amós Comenio floreció en el siglo XVII (1592-1671). Por su gran saber filosófico, sus ideas filantrópicas, las obras que produjo, las escuelas que fundó y los resultados con que en ellas practicó la enseñanza, adquirió gran nombradía en su tiempo, al punto de que de varias naciones solicitaron su concurso, como lo hizo el Parlamento de Londres en 1641, para reformar la instrucción pública. Olvidado y desconocido después durante mucho tiempo, se le tiene al presente en la estima que merece, siendo su nombre objeto de verdadera admiración. En todas partes se asiente al entusiasmo con que en su interesante libro *Nuestros hijos* habla Michelet de «ese hermoso genio, dulce, fecundo y sabio universal», de Comenio, a quien llama «el primer evangelista de la escuela moderna», «el Galileo de la enseñanza» y «el verdadero padre del método intuitivo».

Escribió Comenio varias obras de carácter pedagógico. De las tres reputadas como las principales, la primera de ellas en el orden cronológico, y también la mejor y más importante, es la titulada *Gran Didáctica (Didactica magna)*. En esta gran obra, en la que bajo la inspiración de un elevado espíritu filosófico y de un gran sentido pedagógico se exponen los medios de «enseñarlo todo a todos», sienta Comenio sus principios y teorías fundamentales sobre educación y expone sus puntos de vista respecto de la organización práctica de las escuelas. En ella propone también un plan general de estudios, en el cual encontramos, como dice Compayré, «tal como después de tres siglos la ha consagrado y establecido, por fin, el uso, la distinción entre las escuelas de la primera edad, las escuelas primarias propiamente dichas y las escuelas superiores».

Conforme a ese plan, los estudios se dividen en cuatro grados. El primero es el que llama de la *escuela maternal (schola materna* o *schola materni gremii)*; el segundo, el de la *escuela elemental pública (schola vernacula*, popular o en lengua vulgar); el tercero, el de la *escuela latina* o *gimnasio (schola latina seu gymnasium)*, y el cuarto, en fin, la *Academia* o *Universi-*

dad, cuya enseñanza se completa por los *viajes (peregrinaciones)*. Debe haber una escuela maternal en cada familia, una escuela elemental en cada pueblo, un gimnasio (Instituto) en cada ciudad y una Academia en cada Estado o en cada región. Las de los tres últimos grados son escuelas públicas: a las del segundo, que corresponden a lo que entendemos por primera enseñanza, deben asistir los niños de ambos sexos de seis a doce años de edad; a las del tercero (segunda enseñanza), los de doce a diez y ocho que deban recibir una instrucción más completa, y a los del cuarto, los de diez y ocho a veinticuatro que sigan la enseñanza superior. El niño, si puede, debe recorrer sucesivamente estos cuatro grados.

El primero de ellos contiene en germen la escuela de párvulos actual. Son caracteres distintivos de esta escuela: *a)* el sentido *maternal* con que en ella se dirige o aspira a dirigirse la educación del niño; *b)* la iniciación de éste en todos los conocimientos, o sea lo que hoy se llama *cultura enciclopédica; c)* dar por base a esta cultura el conocimiento sensible, la *intuición*. Comenio dejó establecidas estas bases por modo tal, que cuanto después se ha hecho respecto de la escuela de párvulos no ha sido más que desenvolverlas; y, en general, bien puede afirmarse que aun falta bastante por hacer para que sea dable decir que ha encarnado por completo en la realidad, en la práctica, el hermoso ideal que en sus anhelos por mejorar la condición humana acariciara hace más de dos siglos el insigne pedagogo moravo en lo tocante a la educación de la primera infancia.

a) No hay para qué decir que el primero de los caracteres que hemos atribuído a la actual escuela de párvulos, el «maternal», lo dejó establecido Comenio de un modo terminante y absoluto. Como ya queda dicho, el niño, según él, debe recibir en el hogar doméstico, hasta los seis años, su educación, y debe recibirla de su madre. En tal sentido, a las madres se dirige ante todo, para las que traza un programa completo de la enseñanza que deben dar a sus hijos, añadiendo consejos y direcciones que con él forman un plan completo de *educación maternal* para la primera infancia.

Que este carácter se acentúa cada vez más en las escuelas de párvulos apenas hay necesidad de decirlo, pues los hechos lo declaran por todas partes con harta elocuencia. La resolución tomada en todos los países, el nuestro inclusive, de confiar a la mujer las escuelas de párvulos, y confiárselas a título de que ellas pueden cuidar mejor que el hombre de la infancia con la delicadeza y solicitud maternales que esta edad requiere, nos suministra la primera y más concluyente prueba de ello. Otra prueba consiste en lo mucho que de algunos años a esta parte se han generalizado los *Jardines de la Infancia*, los que, como es sabido, son dirigidos por maestras debidamente preparadas, y se caracterizan principalmente por su método maternal de educación: en este sentido se afirma que Comenio es el verdadero predecesor de Frœbel. Recordemos, por último, que Francia, en el movimiento pedagógico en que viene empeñada desde la instauración del actual régimen, ha creado para los párvulos verdaderas «escuelas maternales», con esta denominación, sobre la base de sus antiguas Salas de Asilo, que siempre tuvo confiadas a la mujer, y en las que últimamente había introducido mucho del método frœbeliano.

b) No menos que respecto del carácter maternal, dejó Comenio establecida la base del carácter «enciclopédico» por que hoy se distingue la cultura que recibe el niño en las escuelas de párvulos. Precisamente se tiene, y con razón, como una de las ideas más nuevas y originales del gran pedagogo moravo, esa iniciación elemental, rudimentaria, del niño en todos

los conocimientos a que hoy se aspira en las escuelas de párvulos. En el programa que Comenio trazó para su escuela maternal incluyó los primeros elementos de todos los conocimientos humanos, de todas las ciencias que el niño tiene que estudiar más tarde: de esta suerte dejó echada la base de la enseñanza y las escuelas graduadas y del modo cíclico. Según él, debiendo la enseñanza en todos los grados ser completa, esto es, abrazar la universalidad de las cosas, desde la primera edad debe adquirir el niño en todas las materias (disciplinas, decía) las nociones accesibles a su inteligencia. Es curioso y a la vez instructivo leer las direcciones que da Comenio a este propósito. Por ellas se comprende cómo puede iniciarse al niño desde su más tierna edad, desde que habla, guiado por su madre y valiéndose de las experiencias de la vida diaria, en el sentido de las ideas generales y abstractas y en el conocimiento de la Química, de la Óptica, de la Mecánica, de la Estática, de la Geografía, de la Cronología, de la Historia, de la Aritmética, de la Geometría, de la Gramática y de otras materias.

c) También hay que acudir a la Pedagogía de Comenio para buscar el origen de la «intuición» aplicada a la enseñanza de los párvulos (y en general de toda la primaria). Toda la enseñanza que según el plan indicado antes quería que se diese al niño en la escuela maternal, la fundaba en la observación de las cosas sensibles, de los hechos y fenómenos que diariamente se ofrecen a la vista de los mismos niños como primer ejercicio intelectual. Además recomendó que se pusiese en manos de los pequeñuelos un libro con imágenes, y pasando de la recomendación al hecho, dispuso su *Orbis sensualium pictus* o el *Mundo de las cosas sensibles en figuras*. En este libro, que es el primero ilustrado con imágenes, y por lo tanto la primera aplicación del procedimiento intuitivo por medios gráficos, se representan a los niños las cosas de que se les habla a medida que aprenden sus nombres. El *Orbis pictus* es la obra más popular de las publicadas por Comenio; tiene aplicación no sólo para los niños mayores, sino para los párvulos, y ha servido de base a los innumerables libros ilustrados con estampas que desde entonces acá invaden las escuelas y son el encanto de la niñez.

De estas indicaciones se colige que en la aplicación del procedimiento intuitivo, ya se funde en las cosas o hechos sensibles, en la realidad, ya en su representación gráfica, Comenio fué el primero en aconsejarla y practicarla, precediendo, por lo tanto, en ello no sólo a Frœbel, sino al mismo Pestalozzi, tenido comúnmente como el padre de dicho modo de enseñanza.

III

Si, como queda mostrado en los párrafos anteriores, en la Pedagogía de Comenio se dan las bases, los precedentes teóricos de las actuales escuelas de párvulos, hay que acudir a otra fuente para hallar su verdadero origen como institución: *los primeros ensayos prácticos* que de ellas se hicieron.

Es corriente señalar a Inglaterra como el país donde primeramente se hicieron tales ensayos, donde funcionaron las primeras escuelas de párvulos. Sin embargo, es a Francia a la que se debe esta feliz iniciativa, pues aunque hoy no sea suya la comarca en que se tomó, era francesa en la época a que el hecho se refiere.

En un valle solitario, inculto y agreste de los Vosges, entre la Alsacia y la Lorena, en Ban-de-la-Roche, tuvieron lugar los primeros ensayos de escuelas de párvulos, merced a las virtudes, al saber y al esfuerzo de un hombre que tuvo muchos puntos de semejanza con Comenio. Nos referimos a Oberlin, que tan honrosa página ocupa en la historia de la Pedagogía francesa y de la general.

Juan Federico Oberlin (1740-1826) recibió de sus padres, en Strasburgo, donde nació, una educación verdaderamente austera, que completó por su propio esfuerzo, llevándola hasta el estoicismo. Se hizo pastor protestante. Si como filósofo y pedagogo teórico no rayó a la altura de Comenio, fué, como él, un gran filántropo, un ardiente bienhechor de los menesterosos, un diligente reformador de las costumbres, y, sobre todo, era, como el insigne pedagogo moravo, de la raza de los educadores, preocupándose no tanto de fundar instituciones útiles a su país como de *hacer obra de educador,* creando, mediante el ejemplo, la predicación y la enseñanza, que practicó, hombres y ciudadanos. En todo ello dió pruebas indudables de un gran sentido pedagógico.

A instancia de su predecesor, el pastor Stuber (que encontró en él al hombre que buscaba), se hizo cargo de la parroquia de Ban-de-la-Roche (1767). Afectóle profundamente la extrema miseria y la crasísima ignorancia de sus feligreses, y movido de la ardiente caridad que enardecía su alma, consagróse a mejorar situación tan precaria, dando consejos, reformando costumbres y estableciendo escuelas, de las que él mismo trazó los planos en las cinco aldeas adscritas a su parroquia. Por esto, y por la suma de esfuerzos, de sacrificios y de penalidades que semejante obra representa, así como por los resultados que de ella obtuvo, ha sido llamado Oberlin el apóstol y el civilizador de Ban-de-la-Roche.

Fundadas las escuelas, preocupóse Oberlin del personal de ellas. Y como hubiese observado que las mujeres de su parroquia habían comprendido antes y mejor que los hombres los propósitos que le animaban, en ellas se fijó para que le ayudasen en su obra, empezando por traer a su lado a Sara Bauzet (1769), joven laboriosa que había aprendido muy bien a hacer punto de media (cosa rara en Ban-de-la-Roche) y lo enseñaba por propio movimiento a los niños de su aldea. El ejemplo de Sara Bauzet, que murió en 1774, a los veintinueve años de edad, fué seguido por otras varias mujeres, de las que merece especial mención Luisa Scheppler, «la humilde aldeana de Bellefosse» (uno de los pueblecitos de la parroquia de Ban-dela-Roche), que por su abnegación a toda prueba, junto a un buen sentido práctico notable, fué durante medio siglo la colaboradora de Oberlin, el cual dió a estas maestras, por él y su mujer formadas, el nombre de *conductoras de la infancia* (1).

De esta suerte y por una especie de inspiración pedagógica, a la vez que las escuelas de párvulos, instituía Oberlin, siquiera fuese rudimentariamente, esa noble carrera que representan los *Cursos* que después se han establecido en varias partes con el fin de formar maestras y maestros especiales para las escuelas de párvulos.

---

(1) En toda su bienhechora obra ayudó fervorosamente a Oberlin su mujer Salomé Witter, y sobre todo en lo relativo a los niños pequeños y la preparación de esas *conductoras,* que tanto se distinguieron por su amor a dicha obra y el instinto pedagógico de que estaban animadas. De Luisa Scheppler se ha dicho que «desde la edad de quince años fué la auxiliar, la mensajera de Oberlin, el ángel de aquellas chozas, adonde llevaba sin cesar todo género de consuelos».

Para las conductoras mentadas reunió Oberlin los niños más pequeños en salas espaciosas, y bajo una dirección enteramente maternal. En ellas se daba gran lugar al recreo: mientras que los menores jugaban juntos, los mayores se ocupaban en algo útil, como el Canto, el Dibujo, la Geografía, la historia de las plantas, ejercicios religiosos, coser, hilar, hacer punto de media, etc. La Historia Sagrada y la Natural se les enseñaba mediante estampas, es decir, por los medios intuitivos que ya recomendara Comenio, y de los que Oberlin fué partidario y se valió mucho en la enseñanza que dió. Se infundía a los pequeñuelos el gusto del Dibujo haciéndoles iluminar pequeñas cartas: la de Ban-de-la-Roche, la de Francia, la de Europa, la del Planisferio. También se les provocaba el gusto por las flores y por el cultivo de las plantas, que practicaban. Por último, Oberlin aplicó con los niños a que nos referimos el procedimiento tan fecundo en buenos resultados y tan en boga hoy de las excursiones escolares: en la primavera y el estío llevaban las conductoras a sus educandos a pasear por el campo y les hacían buscar las plantas que les habían descrito en las clases, en las que además se preparaba a los niños para la disciplina y las enseñanzas de la escuela primaria propiamente dicha (1).

En las escuelas de que acabamos de dar idea, que son conocidas con la denominación de *Escuelas de calceta,* tienen su verdadero, su primitivo origen las Salas de Asilo y escuelas maternales francesas y, en general, las escuelas de párvulos de todos los países; antes de ellas sólo existían Asilos o Refugios.

Las escuelas de párvulos (llamémoslas así ya) fundadas por Oberlin, en algunas de las cuales se reunieron hasta cien alumnos, tuvieron suerte próspera, y fueron, si en un principio no, al fin muy celebradas, mereciendo elogios de la Convención nacional (1794). Pero no se extendieron por otras provincias a pesar de esto y de los deseos y esfuerzos de su creador. Así es que después de las de Ban-de-la-Roche no se hizo en Francia, con anterioridad a la creación de las escuelas de párvulos en Inglaterra (1816), más tentativa que la que en 1801 tuvo lugar, merced a los buenos deseos de Mme. Pastoret, quien, conocedora de la obra de Oberlin, fundó en París una *Sala de hospitalidad,* en la que para los niños mayores todos los ejercicios tenían un fin práctico y miraban preferentemente a la educación y al trabajo manual. El ensayo no prosperó, sin duda porque dicho Asilo se aproximaba más a la *crèche* (sala-cuna entre nosotros) que a la escuela; pero no por ello se desanimó Mme. Pastoret, que, como más adelante veremos, desempeñó papel muy importante en el establecimiento definitivo en Francia de las Salas de Asilo (2).

IV

Aunque, según acaba de verse, los primeros ensayos de escuelas de párvulos se deben a Francia, es lo cierto que el movimiento en favor de

(1) En esto se revela ya la tendencia a hacer de las escuelas de párvulos una escuela *preparatoria* de la primaria, algo así como el primer grado de la primera enseñanza, conforme a lo que nosotros decimos al principio de este capítulo que debe ser.

(2) Mme. Adelaida Piscatory, marquesa de Pastoret (1766-1843), fué muy dada a las obras de beneficencia, a las que se consagró con gran fervor, y es tenida como la promovedora del gran movimiento que en favor de las Sasas de Asilo (de cuya Comisión superior en Francia fué presidenta honoraria) se determinó en París en los comienzos del siglo XIX.

ellas y al que deben su generalización por Europa, partió de la Gran Bretaña. Hasta en la misma Francia se determinó la creación definitiva de las Salas de Asilo por el ejemplo ofrecido a principios del siglo XIX por la poderosa Albión.

La iniciativa en ese movimiento se debe al gran filántropo y sociólogo inglés Roberto Owen. Propietario de un gran establecimiento industrial en New-Lanark (Escocia) y movido por sus ideas de reforma social, entre las que sobresalía su creencia respecto de la ineficacia, mejor dicho, de los inconvenientes de las recompensas y los castigos, se propuso llevar a la práctica parte de su credo socialista, para lo cual se hallaba colocado en condiciones ventajosas por su riqueza y la influencia que podía ejercer sobre sus operarios, que eran muchos. Al efecto pensó en construir escuelas para los hijos de esos operarios, y las instaló en cinco vastas piezas capaces para 400 alumnos. La primera de esas clases o escuelas la destinó para los niños menores desde que podían andar solos; la segunda, para los más adelantados en edad, y las otras, para los mayores hasta los adultos. Estas escuelas se abrieron en 1816.

La de párvulos o «preparatoria», como él la llamaba, la encomendó a un operario tejedor llamado Diego Buchanan, hombre sin instrucción, pero de mucha bondad y gran inclinación hacia los niños, a los que trataba con profundo afecto, lo que, como es consiguiente, le daba notables aptitudes para la educación. A esto se debe principalmente el éxito que obtuvo la escuela, que al poco tiempo de instalada contaba con 150 alumnos de dos a siete años. Cooperaron también a tan satisfactorio resultado los medios de que Owen dotó a su escuela, en especial los destinados al recreo de los niños, para los que dispuso un lugar en el que pudiesen jugar al aire libre, sin perjuicio de llevarlos a pasear por el campo, como hacían con sus educandos las maestras formadas por Oberlin.

La escuela de New-Lanark llamó grandemente la atención en Inglaterra de los amigos de la instrucción del pueblo, entre ellos de James Mill, Macaulay, y especialmente del célebre estadista escocés Henry Brougham, que no obstante lo que a la sazón le ocupaban las cuestiones de hacienda, la literatura y la política, se consagraba con singular empeño y no menos resultado a la obra de difundir y mejorar la enseñanza popular. Obtuvo de Owen que le cediese a Buchanan, a quien encargó organizar en Londres escuelas infantiles o de párvulos *(Infant schools)* por el estilo de la de New-Lanark. En 1819 se puso al frente de la primera escuela de esa clase, instalada en un barrio pobre de dicha capital, el citado Buchanan, quien creó para estos institutos un conjunto de procedimientos especiales que forman un método completo de educación y enseñanza.

El resultado de esta nueva tentativa fué muy satisfactorio. Animados por él sus promovedores, abrieron una nueva *Infant schools* en otro barrio de Londres (1820). Púsose al frente de ella un joven alumno de Buchanan, llamado Samuel Wilderspin, quien bien pronto la hizo aventajar a la del maestro, y convirtió en una especie de escuela modelo destinada a formar educadores; es éste el segundo ensayo de preparación especial para los maestros de párvulos, pues, como se recordará, Oberlin preparaba también a las *conductoras* de sus parvulitos (1). Wilderspin, a quien se deben nue-

(1) Hay que reconocer que, bien fuera debido a las circunstancias, bien a una intuición clara de la realidad, bien a la inspiración pedagógica que resplandece en el plan educativo de Comenio, Oberlin estuvo más afortunado que Wilderspin al fijarse en la mujer para con-

vos procedimientos para la enseñanza de los párvulos (1), hizo más: «Llevado de un celo verdaderamente apostólico—dice nuestro Montesino— y auxiliado por aquellos mismos que habían dado principio a aquella buena obra, se dedicó a correr el país en todas direcciones, y con sus lecciones públicas, su conversación y sus exhortaciones logró ir estableciendo escuelas de esta clase en casi todos los condados, en Escocia, en Irlanda, etc., y por último hizo el sacrificio voluntario de pasar a las Indias Occidentales y establecer allí escuelas de párvulos para los negros. Se asegura que organizó por sí mismo más de trescientas escuelas, y fué inmediato instructor de más de veinte mil niños» (2).

Contribuyó mucho a difundir por el Reino Unido las escuelas de párvulos la Sociedad de las *Infant schools*, de la Cité, que se creó en Londres en 1825 por iniciativa del Dr. Bloomsfield, obispo de Chester. Al poco tiempo contaba Inglaterra con doscientas escuelas de párvulos, número que ha aumentado posteriormente de un modo considerable. Hasta 1870 han sido estas escuelas del dominio exclusivo de la acción privada; pero desde esa fecha son admitidas, como las primarias, a participar de las subvenciones del Estado, quedando en cierta dependencia de él aquellas que las reciben.

Las *Infant schools*, lejos de acentuar el carácter maternal, eminentemente educativo, que a primera vista se advierte en las escuelas de Oberlin, lo perdieron cada vez más. Aparte de que las dirigen indistintamente maestros y maestras (más los primeros que las segundas, tal vez porque hombres fueron quienes las regentaron en su principio), nótase en ellas bastante predominio de la mera instrucción sobre la educación. Los resultados que dieron en la práctica los procedimientos ideados por Buchanan y por Wilderspin, principalmente, contribuyeron, sin duda, a determinar en ellas una dominante dirección intelectualista, que trascendió luego a las Salas de Asilo de Francia y a nuestras escuelas de párvulos. Unas y otras han recibido de las *Infant schools* el legado asaz antipedagógico de la gradería, tan contraria a la manera de ser del niño, y favorecedora y expresión a la vez del predominio de la instrucción. Por eso en las escuelas que siguieron a la primera que regentó Buchanan no se concede a la educación física la importancia que le concedió Oberlin y Owen quiso darle y procuró que tuviera en sus escuelas de New-Lanark, tan bien dispuestas y dotadas al efecto de favorecer esa parte tan interesante de la educación de los pequeñuelos. Por último, aquella elevada concepción filosófico-pedagógica de la que por un proceso lógico surgió la escuela maternal, con

---

fiarla la educación de sus párvulos: los hechos le han dado la razón. En general, la mujer es hoy legalmente la encargada de las escuelas de la infancia, y a ella se han consagrado, con pocas excepciones, los *Cursos* en que se da la *preparación especial* que ambos maestros pusieron en práctica.

(1) Por ejemplo, el que él mismo tituló *método elíptico* (para interesar a los niños y obligarlos a prestar atención a lo que se les dice o quiere enseñar) y sus *lecciones de alfabeto y lectura* (para enseñarles, a la vez que el alfabeto, a expresar las ideas que les sugerían las cosas). Ambos procedimientos pecan, a nuestro modo de ver, de artificiosos, sobre todo el primero, cuyo empleo sólo puede admitirse alguna que otra vez (nunca por sistema) y por vía de pasatiempo. Cuanto sea salirse en la enseñanza de los niños de lo natural, de la realidad, es impropio y debe desecharse.

(2) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, por el ILMO. SR. D. PABLO MONTESINO.—Un volumen en 8.° de XVI-205 páginas y algunos trozos de Música.—Librería de los Sucesores de Hernando.

Comenio en la teoría y con Oberlin en la práctica, quedó como en penumbra hasta que vino Frœbel a instaurarla. Ni aun la parte más aplicable en la educación de los pequeñuelos, de la concepción socialista de Owen, encarnó en las *Infant schools:* en las escuelas de párvulos que de ellas se originaron directamente se ha abusado con verdadera liberalidad de los premios y aun de los castigos (1).

---

(1) Véase la obra *Dos meses en las escuelas de Londres*, de D.ª CONCEPCIÓN SÁIZ Y OTERO, profesora de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio; trabajo hecho como resultado de las visitas y observaciones de su autora en Londres, pensionada por el Gobierno de España.—Sucesores de Hernando, Madrid.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN EL EXTRANJERO

I. *Francia:* Nueva tentativa de Mme. Pastoret y sus resultados; M. Cochin y Mme. Millet: su viaje a Londres, su obra y sus trabajos prácticos.—II. Sus libros y sentido general de su obra en favor de las Salas de Asilo.—III. *Alemania:* Primeras escuelas de párvulos y sus principales caracteres. Frœbel y Fœlsing: juicio de la obra de este último. Noticias de las escuelas que nos ocupan en *Austria* y *Hungría.*—IV. *Italia:* Primeros ensayos de asilos y escuelas de párvulos. Ferrante Aporti: su obra, su *Manual* y su método educativo. Adopción y rápida propagación de los *Jardines de la Infancia.*—V. *Suiza* y *Bélgica:* Sentido con que se establecen y propagan las Salas de Asilo y las escuelas frœbelianas.—VI. Noticias acerca de esas instituciones en *Holanda, Dinamarca, Portugal, Suecia, Grecia* y *Rusia.*—VII. Triunfo de las escuelas de párvulos. Los *Jardines de la Infancia* y las escuelas maternales francesas. Mme. Pape-Carpantier y su obra.

I

El éxito alcanzado en Inglaterra por las *Infant schools* tuvo gran resonancia en varias naciones de Europa, señaladamente en Francia, adonde por consecuencia de él fueron reimportadas (bien puede decirse así) las escuelas de párvulos, cuando los primeros ensayos prácticos de ellas son realmente franceses.

El punto de partida, o más bien la causa ocasional de los nuevos ensayos y del potente movimiento que se originó de ellos, se debe a M. de Gerando, propagandista cuyas obras son muy conocidas en España (1). Por el año de 1825 hubo de hablar con admiración de las *Infant schools* en los salones de Mme. Gautier-Delessert, y la marquesa de Pastoret, que le oía, resolvió hacer una nueva tentativa sobre bases más amplias que las del Asilo que en 1801 fundó en París para párvulos. A este intento, y de acuerdo con el abate Desgettes, constituyó una Junta de Señoras, de la que ella fué la presidenta, y secretaria-tesorera Mme. Julia Mallet, la gran filántropa creadora de varias obras de caridad y de enseñanza (2). En 1826 abrió esta Junta en París su primer Asilo para párvulos.

---

(1) El nombre del barón De Gerando ha corrido unido en España, como el de su compatriota M. Matter, al de los propulsores del movimiento pedagógico que se determinó en España a mediados del siglo XIX, pues los libros pedagógicos de ambos autores franceses fueron entonces traducidos y alcanzaron gran boga. Pocos serán de los que por aquellos tiempos y bastantes años después se ocuparon de cuestiones pedagógicas y asistieron a las aulas de las Normales, los que no conociesen las *Lecciones de Pedagogía* o *Curso normal de maestros de instrucción primaria,* de De Gerando, y *El maestro de primeras letras,* de Matter.

(2) Mme. Julia Mallet (1794-1856) fué hija del célebre industrial que introdujo en Francia la industria de las telas pintadas. La mayor parte de su vida la consagró a obras de caridad y de educación popular. Fundó hospitales y casas para los huérfanos y los ancianos, y se ocupó en mejorar la suerte de los presos: por todo ello le llamaban «la madre de los pobres». Asociada a la marquesa de Pastoret, encariñóse con las Salas de Asilo, de las que hizo su obra predilecta; y cada vez más caritativa, parecía más amiga de los niños, para socorrer a los cuales formó bajo su presidencia una Junta de Señoras, que para arbi-

No faltaron detractores a la nueva tentativa de Mme. Pastoret, que los tuvo numerosos. «Su utilidad estaba siempre en litigio; se la consideraba como una utopía; se la señalaba como propia para debilitar el sentimiento de los deberes maternales; cuando menos se decía de ella, objetábase que la aglomeración de niños pequeños era peligrosa» (1). Siempre lo mismo: la ignorancia coligándose con los intereses egoístas y valiéndose de prejuicios para dificultar la práctica del bien. A pesar, pues, de los resultados concluyentes ofrecidos en otras partes en favor de las escuelas de párvulos, la obra de Mme. Pastoret se vió comprometida seriamente durante algún tiempo. Se abrió, sin embargo, paso, y al cabo prosperó, obteniendo éxito brillante, merced a la iniciativa de un hombre caritativo y piadoso, que se había asociado a dicha obra y que ocupa lugar preeminente en la historia y la pedagogía de las escuelas de párvulos.

Nos referimos a Juan María Dionisio Cochin (1789-1841). Abogado de nota, político de justificada reputación (fué diputado varias veces), distinguióse sobre todo por el gran interés que mostró en favor de las clases menesterosas y por su celo en pro de la instrucción primaria, en cuyos progresos tuvo parte muy principal, y de la que fué ardoroso, perseverante y desinteresado propagandista. A la vez que a las obras de beneficencia, consagraba su actividad a las de enseñanza, prestando su concurso a los Consejos y la Administración de una y otra. En ambos conceptos hizo mucho en beneficio de París, de cuyo duodécimo distrito fué alcalde y representante en la Cámara de Diputados; esto último desde 1836 hasta su muerte.

Aparte de sus trabajos sobre organización de la enseñanza, la obra principal de Cochin es la referente a la educación de la primera infancia: fué su obra predilecta y la que más nos interesa considerar (2).

En 1826, cuando nacía el primer Asilo debido a la nueva tentativa de Mme. Pastoret, acababa de ser nombrado M. Cochin alcalde del duodécimo distrito de París. Impresionado por la miseria en que pululaban multitud de niños pequeños completamente abandonados por sus padres, que ni siquiera se cuidaban de alimentarlos, y conocedor, por otra parte, de los esfuerzos que a la sazón se hacían en favor de la infancia, quiso poner

---

trar recursos acudió a todas las estratagemas de la caridad, como subscripciones, rifas, loterías, conciertos, etc. Formó parte de varias Comisiones de enseñanza, y especialmente de la relativa a la fundación del Curso práctico para maestras de párvulos. Escribió algunos libros, y sobre educación éstos: *Cantos para las Salas de Asilo* y *Dirección moral de las Salas de Asilo*. En *El Amigo de la Infancia*, fundado por M. Cochin, publicó numerosos artículos, y lo mejor de su doctrina pedagógica lo dejó consignado en el *Apéndice* que puso a la tercera edición del *Manual* de M. Cochin, de que más adelante hablamos.

(1) ALBERT DURAND: *La législation des écoles maternelles et des écoles primaires*, etc. París, 1882.

(2) Como individuo de la Administración de los Hospicios durante veintitrés años y del Consejo Superior de Beneficencia desde su creación, prestó M. Cochin grandes servicios caritativos. Reorganizó el Instituto de Ciegos. No fueron menores los servicios que prestó a la enseñanza, aparte de los especiales que señalamos en el texto, como secretario de la Comisión central de Instrucción primaria, consejero del ministro para la organización de las escuelas de párvulos, presidente de la Comisión de examen, creada en 1837, y miembro del Consejo general en los asuntos de París. En 1831 dirigió a las Cámaras su proyecto de ley de Instrucción primaria, en el que parece calcada la ley de 1833. En unión de M. Bastelle creó, como ya queda indicado, *El Amigo de la Infancia*, periódico que sirvió de guía a los fundadores de las escuelas de párvulos. Más adelante señalamos otras obras que en provecho de la Humanidad y de Francia se deben a este honorable hombre, que con profunda verdad pudo decir: «No será bastante larga mi vida para realizar todo el bien que atesora mi corazón.»

también su piedra en esta obra meritísima. Al efecto, en dos habitaciones que alquiló en la calle de los Gobelinos reunió niños pequeños, de cuya dirección él mismo se encargó, pensando en un método ingenioso, perfectamente apropiado a la edad de sus educandos. Siguió en esto el ejemplo de Oberlin, a quien imitó también en la preparación que por sí mismo dió a algunos jóvenes que debían ser maestros de párvulos.

Deseoso de hacer de la suya una obra durable, y temeroso, por otra parte, de que también se malograse el nuevo ensayo de Mme. Pastoret, participó sus sospechas a la Junta que esa señora presidía, y hombre práctico, decidió trasladarse a Londres para estudiar de cerca y en vivo las *Infant schools* y el método que en ellas aplicaba Buchanan. Para el mejor resultado de su obra ocurriósele una idea feliz: que le acompañase una madre de familia bondadosa y experimentada como él. La casualidad le hizo conocer a la mujer que buscaba, a Mme. Millet (madre del escultor de este apellido), que sin titubear se prestó, una vez aceptada por dicha Junta, a secundar los deseos de Cochin, quien con tan excelente cooperadora pudo penetrar mejor en el espíritu de la nueva institución. Como su predecesor Oberlin, vió claramente el fundador de las Salas de Asilo, como algunos años después vió Frœbel, que a la mujer debe confiarse la educación de la primera infancia.

En 1827 se trasladaron, pues, M. Cochin y Mme. Millet a Londres, donde pasaron un año, que lo fué de estudio laborioso y juiciosas observaciones, en cumplimiento de la delicada misión que llevaban. En 1828 regresaron a París, donde en este mismo año, y en la calle de los Mártires, la Junta presidida por Mme. Pastoret abrió una Sala de Asilo a imitación de las inglesas, aunque no completamente copiada en lo que concierne a la índole de la enseñanza, según luego veremos; la organizó Mme. Millet. Al mismo tiempo M. Cochin fundó en la calle de San Hipólito su *Asilo modelo*, que quince meses después adquirió la ciudad de París, mereciendo, andando el tiempo, que se le designase con el nombre de su fundador (1). A la Sala de Asilo propiamente dicha agregó Cochin un *Curso normal*, destinado a preparar maestras, y de cuya dirección se encargó Mme. Millet, que hizo de él, como ella misma dice, «el punto de partida de la enseñanza normal de las Salas de Asilo» (2).

Después de estos ensayos, especialmente del de Cochin, que fué coronado por el éxito más lisonjero, puede considerarse asegurada de un modo definitivo en Francia la institución de las Salas de Asilo. Bien pronto aumentó el número de ellas en París y se extendieron por toda la nación, en la que en 1836 había 93 y en 1843 unas 1.490 con más de 96.000 alumnos entre niños y niñas. Ambas cifras han crecido de un modo considerable hasta nuestros días. A pesar de la casi general indiferencia y de la resis-

(1) Por una ordenanza de 1831. Este hermoso instituto de enseñanza gratuita lo fundó Cochin a sus expensas; era capaz para mil alumnos, y fué proyectado, construído y terminado en tres meses. Al lado de las espaciosas clases para niños, para niñas y para adultos de uno y otro sexo se colocó el referido Asilo modelo (la primera escuela modelo de párvulos francesa) con el Curso normal que en el texto mencionamos. Cochin pensaba, sin duda, en que su instituto fuese un verdadero grupo escolar, tal vez en una gran escuela graduada, comprendiendo desde los párvulos hasta los adultos.

(2) Mme. Millet, de quien más adelante volveremos a hablar, no sólo dirigió las Salas de Asilo y el Curso normal citados, sino que fué nombrada (1830) por la Junta de Señoras inspectora de las Salas de Asilo de París, cargo en que fué confirmada oficialmente y en el que cesó al reorganizarse dichos establecimientos (1854-1855) y quedar bajo la protección de la emperatriz Eugenia; entonces fué jubilada Mme. Millet.

tencia de la Universidad y del obispo de Hermópolis, que en nombre del clero excusaba su intervención (a los religiosos repugnaba encargarse de los párvulos), quedó afianzada y en camino de gran prosperidad la obra de Mmes. Pastoret y Mallet, de M. Cochin y de Mme. Millet.

Tales son los comienzos de las Salas de Asilo francesas. Reminiscencias de la obra de Oberlin, se determinan y parece como que reviven a impulso del movimiento iniciado en Inglaterra por Owen y Buchanan, por Brougham y Wilderspin, promovedores y propagandistas de las *Infant schools*. Pero aunque unas y otras escuelas surgen del espíritu de filantropía propio de la época, se diferencian, sin embargo, por el sentido en que se orientan sus promovedores y el sentimiento que inmediatamente les presta calor y vida. Owen fué llevado a establecer sus escuelas de New-Lanark, pensando en sus operarios y en poner en práctica sus ideales socialistas. Cochin, como Oberlin, y como después de éste Mmes. Pastoret y Mallet, establece las suyas con miras más elevadas y más amplias y pensando en hacer, a la vez que obra educativa, obra de beneficencia. Las empresas a que tanto él como sus colaboradores se consagraban, y el mismo nombre de Salas de Asilo, inducen a afirmarlo así (1). Estas Salas de Asilo representan, en efecto, una alianza entre la caridad y la Pedagogía, una transformación en sentido educativo y docente de los asilos benéficos para niños. Como antes hemos apuntado, hasta por la enseñanza difieren algo de las *Infant schools* esas primeras escuelas de párvulos.

II

Estas últimas afirmaciones requieren que nos detengamos algo más a considerar la obra realizada por M. Cochin y Mme. Millet.

Ambos dieron a conocer la intención y el sentido de esa obra por medio de libros. A su regreso de Londres (1828) se trajo M. Cochin traducidos los *Manuales* de Buchanan. En 1833 dió a la estampa su excelente *Maual de las Salas de Asilo* (2), que en 1834 fué premiado por la Academia francesa como «el mejor libro publicado en el año». Este libro, en el que M. Cochin puso toda su inteligencia y todo su corazón, se tuvo entonces, y aun se tiene hoy, como el guía más completo y seguro en tan delicada materia. En él resume su autor el carácter y el alcance de la nueva obra y del nuevo método pedagógico que ella requería. Y al desenvolver su pensamiento justifica la afirmación que hemos hecho antes al señalar ciertas diferencias entre las escuelas de párvulos inglesas y las francesas.

En efecto: en la primera parte de ese precioso libro (intitulada *Manual de los Fundadores*), M. Cochin trata de las Salas de Asilo considerándolas en su aspecto benéfico, es decir, desde el punto de vista que pueden estu-

(1) Recordemos que el primer intento de escuelas de párvulos hecho en 1801 por la marquesa de Pastoret estaba ligado a una obra de beneficencia, y que lo mucho que de ésta tenía fué, sin duda, la causa de que no prosperara; y que tanto esta señora como la Mallet y M. Cochin estaban consagrados en cuerpo y alma al ejercicio de la caridad, fundaron obras de beneficencia y pertenecían a Asociaciones y Consejos de esta índole. No olvidemos, por otra parte, que el mismo Cochin, al hablar de sus escuelas, las denominaba (véase su *Manual) Salas de hospitalidad y de educación en favor de la primera edad.*

(2) El título con que lo publicó en un principio es éste: *Manual de los Fundadores y de los Directores de las primeras Escuelas de la Infancia, conocidas bajo el nombre de Salas de Asilo.* Pronto se hicieron de él hasta cinco ediciones.

diarse los asilos de caridad: es la obra de un bienhechor de los pobres y desgraciados, de un miembro activo, celoso e inteligente de la administración de los establecimientos de beneficencia, carácter que siempre refiere a las Salas de Asilo. La segunda parte (titulada *Manual de los Directores)* reviste un carácter exclusivamente pedagógico, como que en ella se propone el autor formar maestros para las nuevas escuelas, dándoles a conocer los métodos que deben seguir para el desenvolvimiento físico, moral e intelectual de los párvulos.

En esta segunda parte acentúa Cochin el carácter educativo y docente que quería tuviesen las Salas de Asilo que, según expresa en su *Manual*, deben ser como el umbral necesario, el punto de partida y la base de las escuelas primarias. Recordemos que esta idea la empezó a poner en práctica en la Casa completa de educación primaria que a su vuelta de Londres fundó en París, según ya queda dicho, y a la que agregó su tan celebrado Asilo modelo, con el Curso normal que confió a su compañera madame Millet.

También esta excelente colaboradora en la obra de instituir en Francia las escuelas de párvulos dejó acerca de ella escritos de mucho valor pedagógico. Aparte de informes y Memorias redactadas en cumplimiento de los cargos que desempeñó, lo que aquí conviene tener presente son sus *Observaciones sobre el sistema de las escuelas de Inglaterra para la primera infancia, establecidas en Francia bajo el nombre de Salas de Asilo*, que publicó a su regreso de Londres. No es ésta, ni con mucho, una obra de la importancia de la de M. Cochin, pero sí elocuente testimonio de que Mme. Millet era de la raza de las buenas educadoras, unía a su fina inteligencia una gran vocación, y por todo ello había penetrado bien en el espíritu de la nueva institución, tomando de ella lo esencial y señalando modificaciones en su manera de ser.

«No sabéis el inglés», le dijo M. Cochin cuando hablaban del viaje a Londres. «Tanto mejor, porque, al menos, no me distraeré con las palabras y me quedaré mejor con el espíritu de la cosa», respondióle Mme. Millet, que confirmando esto escribe luego en sus citadas *Observaciones:* «No creo que mi ignorancia de la lengua inglesa haya sido perjudicial a mis observaciones; obligada a referirme a mis ojos y tomando el instinto por único guía, he cogido el espíritu más que la letra de la institución.» Para lograr esto en semejantes condiciones se necesita una gran vocación, fecundada por ese amor tan grande que Mme. Millet sentía por la infancia, que fué la pasión de su vida (1). En una visita que hizo lord Brougham (uno de los creadores de las *Infant schools)* a la escuela que dirigía Mme. Millet, creyóse ésta obligada a decirle que había introducido algunas modificaciones en el método inglés, a lo que contestó el eminente estadista: «A esto llamáis modificaciones; yo diría mejor que son evidentes y notables perfeccionamientos.»

Si se quiere una prueba más de que Mme. Millet estaba perfectamente

(1) Tal era su amor a la infancia, que con frecuencia se la oía decir: «Para mí no hay niños feos ni sucios.» A propósito de esto, refiere Emilio Gassot (en su libro *Las Salas de Asilo en Francia y su fundador Dionisio Cochin*. París, Didier, 1884) que cuando madame Millet era inspectora de las Salas de Asilo de París la encontró un día cierto amigo de su familia, quien después de informarse de su salud le preguntó cuántos hijos tenía, a lo que ella, siempre preocupada con la suerte de los Asilos, le respondió: «Precisamente he echado la cuenta esta mañana: ¡tengo 3.600!» La risotada con que fué acogido tan inusitado número de hijos la sacó de su distracción.

penetrada del carácter que debía tener la nueva institución, no hay sino leer lo que escribió acerca de las cualidades que necesitan los directores de las Salas de Asilo, a cuya formación se consagró con fervorosa actividad.

«En cuanto a los que poseen esas diversas cualidades — escribe —, he observado que existe en ellos una vocación particular, y ordinariamente sentimientos de una verdadera piedad, de una religión sincera. El cuidado que se pone de ordinario en el desempeño de un empleo no puede conducir a la abnegación de sí mismo para consagrarse enteramente al culto de la infancia, y sin embargo esta abnegación se convierte en un sacrificio preñado de atractivos para el maestro lleno de fe, de caridad y de esperanza sobre sus intereses materiales. A los ojos de quien no conoce las Salas de Asilo puede parecer exagerada esta aserción; tal vez se pensará que es elevar demasiado la misión de los directores y las directoras darles las inspiraciones de un sacerdocio. Pero yo, que estoy dotada de un corazón al servicio de esos establecimientos; yo, que veo en esta institución otra cosa que una casa de custodia y vigilancia, pienso que todas las virtudes humanas y sobrehumanas son necesarias y deben invocarse para reunir en favor de los niños todas las semillas cuyo desenvolvimiento concurren al orden social, y que los maestros de las Salas de Asilo son siempre insuficientes cuando no encuentran en su propio fondo todas las cualidades precisas para cumplir su misión.»

Teniendo Mme. Millet idea tan elevada de la enseñanza en las Salas de Asilo, y basándola, como lo hacía, en el carácter maternal del método, no es extraño que corrigiera, para darle los perfeccionamientos que vió y le dijo lord Brougham, la obra de Buchanan y Wilderspin. La inteligente y fervorosa colaboradora de Cochin presentia, mediante las intuiciones de una vocación sólida y de su profundo instinto pedagógico, las *escuelas maternales* en que, por una evolución natural, se transformaron las Salas de Asilo francesas, y bien puede decirse que vislumbró también la hermosa creación frœbeliana de los *Jardines de la Infancia.*

III

Al mismo tiempo que en Francia, se inicia en otras naciones el movimiento en favor de las escuelas de párvulos. De las primeras en seguir este camino fué la culta ALEMANIA. Datan esas escuelas en el país clásico de la Pedagogía de principios del siglo XIX. Nacieron con el carácter de establecimientos privados (1), y durante algún tiempo no fueron otra cosa que meros asilos, escuelas guardianas de la índole de las primitivas Salas de Asilo francesas. Por un reglamento de 1839 se establece para las del reino de Prusia lo siguiente:

---

(1) Aun hoy día, en que la Administración pública ha tomado más parte en ello, las escuelas de párvulos alemanas se distinguen por deberse, cualquiera que sea el método por que se rijan, a la iniciativa privada, por lo que en general no son oficiales. Y es que en Alemania priva bastante todavía la idea de que el párvulo debe educarse en el seno del hogar doméstico, y que en todo caso no es a la Administración pública a la que incumbe ocuparse de su educación, sentido que se va modificando poco a poco, siendo ya muchas las escuelas de párvulos reconocidas como oficiales, cuyo número aumenta cada día.—Véanse las obras *Cómo enseña Alemania*, de D. AURELIANO ABENZA, y *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania,* del SR. LUZURIAGA.

«Las escuelas infantiles que reciben niños menores de la edad escolar deben considerarse como establecimientos de educación, y a este título quedarán colocadas bajo la inspección de la autoridad local. La autorización para abrir una de esas escuelas sólo se concederá a mujeres casadas o viudas (después se ha hecho extensiva a las solteras) de costumbres irreprochables, capaces para dar a los niños la primera educación, y que dispongan de un local conveniente desde el punto de vista de la salubridad y de las dimensiones. La autoridad local concede la autorización de apertura y cuida de que los niños no prolonguen su estancia en la escuela infantil una vez que entren en la edad escolar.»

En estos preceptos, que puede decirse son los que regularon en un principio y siguen regulando la manera de ser de las escuelas de párvulos en toda Alemania, hay dos que conviene señalar, porque son como las bases fundamentales sobre que descansa hoy, o se aspira a que descanse, esta institución: el *carácter educativo* que les asigna el citado reglamento, y el *carácter de método maternal* que implica el hecho de confiarlas sola y exclusivamente a la mujer.

Ambos caracteres se acentúan cada vez más en las primeras escuelas de párvulos alemanas, y al cabo son llevados a su mayor apogeo (1840) mediante la creación, debida a la inspiración genial de Frœbel, de los *Jardines de la Infancia* (1). Por virtud de la nueva institución se transforman en toda Alemania las escuelas de párvulos, que poco a poco fueron perdiendo el carácter de asilos o refugios para convertirse en centros de educación, con cierta tendencia en favor de la enseñanza científica y artística. Esta época puede señalarse como la de la constitución definitiva y el triunfo de la verdadera escuela de párvulos.

Habiendo dado a conocer en la Introducción de este MANUAL los orígenes y el desarrollo de los *Jardines de la Infancia*, nos limitaremos aquí a señalar el hecho (que debe considerarse como uno de los acontecimientos pedagógicos más salientes de los que registra la historia del siglo XIX) y tomarlo como punto de referencia de mucho de lo que nos resta por exponer en este *Bosquejo histórico*.

En cuanto a Alemania se refiere (y dando aquí por reproducido lo que en el lugar citado decimos acerca de la implantación y desarrollo de los *Kindergarten*), añadiremos que con Frœbel y sus colaboradores contribuyó mucho a instaurar y difundir, por la Alemania del Sud principalmente, las escuelas de la primera infancia un maestro, también de gran vocación y excepcionales aptitudes: Fœlsing (1816-1882). He aquí lo que resumiendo la obra de este pedagogo práctico se dice en el *Diccionario* de M. Buisson:

«Salido de la Escuela Normal de Friedberg, fué nombrado en 1843 maestro de la escuela de la guarnición de Darmstadt, y en el mismo año fundó un instituto destinado a formar maestras para las escuelas de párvulos. En 1844 visitólo Frœbel con ocasión de uno de sus viajes de propaganda, y estuvo a su lado tres meses, durante los cuales trató de ganarlo para su causa, sin que lograran ponerse de acuerdo. A Fœlsing le parecía que Frœbel concedía al juego una importancia exagerada, y que era pre-

(1) En 1840 quedó establecida en Blankenburgo de un modo definitivo la institución de los Jardines de niños o *Kindergarten;* pero recuérdese que la primera escuela establecida por Frœbel para aplicar sus principios y su método fué por el año 1817, en Keilhau, y que la misma escuela de Blankenburgo data de 1837.—Véase la introducción de este MANUAL, párrafo I, pág. 3.

tenciosa la denominación de *Jardín de niños*, que por lo mismo no le gustaba; en fin, su cristianismo era más dogmático y más rígido que el de Frœbel. Fœlsing conservó su método propio y rehuyó admitir las innovaciones que el pedagogo de Turingia quería introducir en la educación de los párvulos. Hombre práctico ante todo, y además un conservador lleno de respeto hacia la tradición y la autoridad, mientras que Frœbel quedó aislado, Fœlsing recibió auxilios oficiales; su instituto llegó a adquirir celebridad, y durante los treinta y siete años que funcionó (1843-1880) dió más de 600 maestras a las escuelas de párvulos de la Alemania del Sud.»

La obra de Fœlsing, que al cabo resultó saturada del espíritu de la de Frœbel, no impidió, como en la Introducción citada se ha visto, que prosperasen los *Jardines de la Infancia*, que se difundieron por toda la Alemania del Norte y por otros países, entre ellos AUSTRIA y HUNGRÍA, en este último a impulso sólo de la iniciativa privada. «La creación de las escuelas infantiles—se dice en el *Diccionario* citado—se remonta en Hungría a una fecha más lejana de lo que generalmente se cree. Es en Hungría donde la idea del *Jardín de niños* se ha realizado por la vez primera: el celo de la condesa Teresa de Brunswick creó en Buda, desde 1828 (doce años antes de que Frœbel abriese el Jardín de niños de Blankenburgo), el prototipo de esos establecimientos que denominó entonces *Jardín de los Ángeles (Angyalkert)*, y hoy se llaman *Ovodá*, guardería de niños pequeños (1). Un colaborador de dicha condesa, Matías Kern, maestro alemán, organizó más tarde en Viena, adonde había sido llamado con este fin, varios de esos asilos sobre el modelo húngaro. Buen número de *Jardines de la Infancia* existen al presente en Hungría organizados según el sistema de Frœbel..... En Budapesth hay una Escuela Normal para formar maestros y maestras con destino a los *Jardines de niños*.»

IV

En ITALIA comenzó también muy pronto a iniciarse el movimiento en favor de los asilos y las escuelas para la primera infancia. Tres años después de abrirse la primera *Infant school* en Inglaterra, y siete antes de la segunda tentativa hecha en París por Mme. Pastoret, es decir, en 1819, se hicieron ya algunos ensayos de ellos por varios filántropos de Milán, que por lo pronto no prosperaron por causa de la ingerencia de Austria, que los dificultó (2). Seguidamente se crearon (1825) Salas de Asilo en Turín, Pignerol y Cremona. En esta última población se fundó en 1827

(1) La condesa Teresa de Brunswick (1775-1861) fué para Hungría, en lo que toca al movimiento en favor de la educación de la primera infancia, lo que para Alemania la baronesa de Marenholtz (la fervorosa propagandista del sistema frœbeliano). Después de enviudar hizo un viaje a Suiza para visitar el Instituto pestalozziano de Iverdun. También estuvo en Inglaterra para conocer las escuelas de párvulos de Wilderspin, que le sirvieron de modelo para la que fundó el año 1828 en Budapesth con la denominación de *Jardín de los Ángeles*, que a su vez sirvió de norma para 13 Salas de Asilo más. En fin, Mme. de Brunswick creó la primera Asociación húngara para la fundación de asilos-escuelas de párvulos, de los que existen hoy en Hungría más de 200.

(2) Las primeras tentativas para crear estos asilos se hacen subir a la segunda mitad del siglo XVIII y se atribuyen a Garaventa, de Genes.

otra, merced a los esfuerzos del abate Aporti (también era abate el fundador de la primera), de quien debe decirse algo en particular, por lo mismo que es tenido, y con justicia, como el creador del sistema italiano de los Asilos infantiles *(Asili infantili)*.

Ferrante Aporti (1791-1858) perteneció al estado eclesiástico, en el que por su saber descolló mucho, y desempeñó la cátedra de Historia eclesiástica del Seminario de Cremona, siendo nombrado poco antes de morir presidente de la Universidad de Turín. Pero lo que más le atraía era la niñez, a cuyo mejoramiento consagró su vida entera con tan fervoroso entusiasmo, que mereció de sus conciudadanos el sobrenombre de *Padre de la infancia*. Aporti, que se ocupó vivamente de los intereses de sus país, pensaba que sólo por la educación de la juventud podía operarse la regeneración de Italia, que a la sazón se hallaba muy revuelta y decaída.

Encargado Aporti de inspeccionar las escuelas de Cremona cuando desempeñaba en el Seminario la cátedra de Historia eclesiástica, se consagró a estudiar las necesidades físicas, intelectuales y morales de la infancia. Con este motivo el pedagogo se reveló en él. Convencido de que la educación debía comenzarse desde la cuna, de que el gran vicio de la popular radicaba en la ausencia de toda cultura previa y de que la obra de las escuelas infantiles era obra asaz deficiente, en cuanto que tales escuelas no pasaban de la categoría de meros asilos, se decidió a poner en práctica el plan que concibió de esa educación preparatoria. Al efecto, creó en dicha población, a fines del año 1827, una escuela de párvulos para los niños de familias acomodadas.

El éxito coronó esta tentativa de Aporti, cuyo método y planes aprobó el Gobierno de Milán en 1829. Inspirados varios filántropos y pedagogos italianos en el ejemplo y en las doctrinas del Padre de la infancia, crearon en esa población, Pisa, Florencia, Venecia, Turín, Luca, Nápoles y otras varias, escuelas de párvulos con arreglo al nuevo método, que tuvieron en gran estima las familias más ilustradas (1). El papa Gregorio XVI las condenó en 1837, so pretexto de que «los libros elementales puestos en manos de los alumnos de esas escuelas no estaban redactados con un espíritu verdaderamente religioso»; pero semejante anatema fué levantado por Pío IX (2).

---

(1) De los colaboradores en la obra de Aporti, a que aquí nos referimos, merecen especial mención:

El P. Rafael Lambruschini (1788-1873), fundador de las Salas de Asilo *(Asili infantili)* de Florencia. De vasto saber, diputado y senador, desde 1830 se consagró por entero a la causa de la educación de la primera infancia. Además de la revista mensual titulada *Guia del Educador*, publicó varias obras didácticas, tales como éstas: *De la influencia de las mujeres en la dirección de las Escuelas de la Infancia* (1835) y *De la educación* (1840).

El conde Pedro Guicciardini, que tomó a su cargo la empresa, aconsejada por Lambruschini, de implantar en Florencia las Salas de Asilo.

Eurico Mayer, que perteneció al grupo de educadores toscanos que de 1830 a 1848 trabajaron por la creación de escuelas populares. Visitó los principales establecimientos escolares de Suiza y Alemania (cuya relación publicó en un volumen titulado *Frammenti di un viaggio pedagogico)*, e introdujo en Liorna el sistema mutuo. Con la colaboración de Matilde Calandrini fundó en esta población las primeras Salas de Asilo.

(2) Se acusó a Aporti, como se hizo con Frœbel, de sembrar en los asilos, y por ellos en las escuelas, el espíritu de irreligiosidad y de rebeldía, por lo que algunos asilos peligraron; pero Aporti hizo poco caso de ello. Firme en su conciencia y convencido cada vez más de la bondad de su obra, la prosiguió sin desmayos ayudado de sus colaboradores, que luego fueron sus sucesores, y hoy día más de 3.000 asilos educan y alimentan en Italia a más de 150.000 párvulos, dando celebridad cada vez mayor al nombre del fundador.

Aporti escribió en 1833 un *Manual* (en el que expuso los principios de su método) destinado a servir de guía a los maestros de la primera infancia (1), y en 1837 un *Silabario* para la misma. No contento con todo esto, Aporti, siempre activo y siempre entusiasmado por su obra, empleaba los ratos que le dejaban libres sus demás ocupaciones en visitar los diversos asilos, difundiendo en ellos la luz de su experiencia y asegurándoles su prosperidad por sus consejos y estímulos. Por último, invitado por el Gobierno, Aporti abrió en Turín en la casa misma de la Universidad un curso destinado a infundir en los maestros la idea y el sentimiento de sus deberes, a ilustrarlos respecto de la manera de cumplirlos bien, y a dar, mediante ello, un nuevo y vigoroso impulso a la educación popular; curso que fué asiduamente seguido no sólo por los maestros que acudieron de todas partes, sino además por numerosos profesores de las escuelas secundarias, ávidos de oir la palabra sencilla y penetrante del gran reformador de la enseñanza italiana.

«El método adoptado en la escuela de Aporti—dice un biógrafo de este pedagogo — era ya el que una larga experiencia ha hecho que impere hoy en todas partes: desarrollo del cuerpo gracias a un régimean sano y reglado, a recreos mayores que las horas de trabajo, a ejercicios gimnásticos apropiados a la edad de los niños; formación del corazón por buenos ejemplos y sabios preceptos, tanto más eficaces cuanto que eran dados a los niños en todas las ocasiones y sin decírselo; cultura del espíritu por una enseñanza maternal y razonada, en relación con las capacidades intelectuales de los alumnos y que con frecuencia revestía la forma de un juego más que de una lección; en una palabra, salvo que la *lección de cosas*, menos desenvuelta que en nuestros días, se reducía a meras nomenclaturas y a clasificaciones de objetos, el método que Aporti inauguraba en 1827, cuando las *Infant schools* sólo tenían algunos años de existencia y apenas eran conocidas en Francia las Salas de Asilo, no era otro que el método actual de estos establecimientos.»

Si se quiere comprobar este aserto y penetrar más en el fondo de la obra acometida por Aporti, véase lo que acerca de las escuelas que nos ocupan se dice en una Memoria que sobre ellas se publicó en 1835-36:

«Un trabajo fácil, una enseñanza proporcionada a su débil inteligencia y algunas horas de recreo, nunca dejan en la ociosidad a los pequeños escolares. Se les interesa en las obras que ejecutan haciéndoles sentir su utilidad; se les hace hablar constantemente; se les ejercita en pequeñas operaciones aritméticas; se les dan algunas nociones de los tres reinos de la Naturaleza, hablándoles del hombre y de los animales más conocidos, de los árboles y de algunas plantas, de los metales y de las piedras, etc. En fin, se los entretiene con los oficios más ordinarios y con los principios útiles que en ellos se emplean. Se les forma el juicio acostumbrándolos a responder a las preguntas que se les dirigen y satisfaciendo las que ellos hacen por sí mismos. Estos pormenores no impiden ocuparse al mismo tiempo, y principalmente, de la educación moral de esos niños: cuidados asiduos tienden a dirigirlos hacia el bien, a cultivar sus buenas inclinaciones y a reprimir las malas.»

Se ha objetado a las escuelas fundadas por Aporti y sus discípulos el

(1) Del *Manuale per le scuole infantile*, de Aporti, se hicieron muchas ediciones. Más tarde publicó otro *Manual* el conde Buoncompagni (que con el conde Pinelli fundó las Salas de Asilo de Turín), que corrigió y aumentó el de Aporti.

aproximarse demasiado a la escuela primaria propiamente dicha, lo que era natural que sucediese, dado que Aporti aspiraba a hacer de sus asilos clases preparatorias de la primera enseñanza: ya hemos visto que este pensamiento racional era la aspiración de los primitivos iniciadores de las escuelas de párvulos. Lo que desde luego cabe afirmar es que Aporti presintió el *Jardín de la Infancia;* no hay, para convencerse de ello, más que fijarse en los ejercicios de sus escuelas y en el carácter de juego que tenían.

Así se explica satisfactoriamente que prendiese tan pronto la idea frœbeliana en Italia. El primer *Jardín de niños* se abrió en Venecia en 1869, a la que siguieron Florencia, Milán y otras poblaciones (1). Actualmente cuenta Italia con un número bastante considerable de *Jardines de la Infancia,* sobre todo en las provincias del Norte, debidos en su mayor parte a la Asociación fundada para la propagación del método de Frœbel. Recuérdese a este propósito que, como queda consignado en la Introducción de este MANUAL, en el Congreso de filósofos celebrado en Praga en 1869, el catedrático Pick, de Venecia, declaró que si los alemanes no se apresuraban quedarían muy atrás de los italianos en lo concerniente al establecimiento y difusión de los *Jardines de la Infancia.*

V

El mismo año en que el Patronato presidido por Mme. Pastoret abrió su primera Sala de Asilo (1826), se fundaron los primeros establecimientos de esta clase en Suiza y Bélgica.

En SUIZA, país donde tanto y tan bueno se ha hecho siempre en materias de educación popular, y del que tantas orientaciones ha recibido la Pedagogía práctica, no podía pasar inadvertida la nueva institución. La primera escuela de párvulos que se creó en dicho año lo fué en Ginebra. Acerca del fin a que respondía y del carácter que tuvo, he aquí lo que dicen sus fundadores (2):

«Substraer los niños de tres a seis años a los males físicos y morales, es decir, a los peligros de accidentes y a los malos ejemplos a que les expone el abandono en que casi forzosamente les dejan sus padres, a quienes un trabajo constante y casi necesario aleja de sus hogares; llevar a esos niños a vivir reunidos en un estado de libertad reglada por una vigilancia inteligente y maternal; dirigir los primeros desenvolvimientos de su inteligencia; inspirar a esos infantiles corazones sentimientos religiosos; darles ideas precisas y exactas de las cosas; tal es el fin que nos proponemos con esta institución». Fin que se alcanzó, según el testimonio de documentos oficiales, a lo que se debe, sin duda, que se crearan otros establecimientos de la misma índole. Refiriéndose a los fundados en Lausanne, se dice en la Memoria citada:

«En esas escuelas se ha introducido el trabajo manual, porque es bueno acostumbrar desde un principio a los niños, como a las niñas, a hacer

(1) El *Jardín de niños* de Venecia se fundó por Mme. Vida Levi; merced a la baronesa de Marenholtz, la entusiasta propagandista del sistema educativo de Frœbel, se abrieron los de Florencia, y M. Vincenzo de Castro se constituyó en Milán en el apóstol de la doctrina frœbeliana.

(2) Memoria presentada en enero de 1837 a la Academia Real de Rouen, por M. A. G. Ballin, archivero.

uso de sus dedos: el deshilachado y el punto de calceta son sus primeras ocupaciones. La instrucción general se da a los niños bajo todas las formas accesibles a sus débiles inteligencias, y frecuentemente referida a la enseñanza religiosa, sacada sólo de la Historia Sagrada; los escolares adquieren, además, nociones muy elementales de Historia Natural, de Geografía, de Cálculo y aun de Geometría; pero de lo que ante todo se trata es de formarles el corazón, sembrar la *buena semilla* en ese terreno virgen todavía, y se comprende cuán fácil es cautivar su atención por las narraciones en que la Biblia abunda.»

A poco que se medite sobre los dos pasajes transcritos, se echa de ver que las primeras escuelas de párvulos suizas se aproximan, más que a las *Infant schools* inglesas, a las Salas de Asilo francesas. La lectura de ambos párrafos suscita inmediatamente el recuerdo de las escuelas de Oberlin, y aun de la *Sala de hospitalidad* de la marquesa de Pastoret; sólo que en los establecimientos suizos, persistiendo el carácter de asilo benéfico, de escuela guardiana, se acentúa la tendencia en favor de la enseñanza propiamente dicha, de la cultura científica, si vale decirlo así; tienen más de la escuela que del asilo, pero de la escuela predominantemente educativa, como ante todo debe ser la de párvulos, que con uno u otro nombre se ha generalizado mucho en Suiza.

En algunos cantones, como sucede en los de la Suiza francesa, toman el nombre de *escuelas infantiles*, siendo, cual acontece en el citado de Ginebra, obligatorias y como una preparación de la escuela primaria propiamente dicha. En la Suiza alemana muchas escuelas de párvulos *(Kleinkinderschule)* son regidas por los mismos principios, aunque sin llevar el nombre, que los *Jardines de niños*, de los que, como era natural, dado su origen, se establecieron bastantes en todo el país, una vez conocida la obra de Frœbel. Algunos cantones, verbigracia, los de Zurich y San Gall, se apresuraron a crear centros docentes destinados a la formación de maestros para los *Jardines de niños*.

En cuanto a Bélgica, bien puede decirse que en el asunto de las escuelas de párvulos no ha desmentido la buena fama de que goza en cuestiones escolares. La primera de esas escuelas se creó en Bruselas el referido año de 1826 por la Sociedad de las Salas de Asilo-escuelas guardianas. Aunque la ley de 1842 dejó en un principio estos establecimientos a la iniciativa de los Municipios y los particulares, destinó subsidios para fomentarlos, sobre todo en las grandes poblaciones y en los distritos manufactureros. Un año más tarde recomendaba el ministro del Interior a los gobernadores de provincia las escuelas de la primera infancia, diciéndoles, entre otras cosas, que «son, en cierto modo, la base de la educación popular».

A pesar de las deficiencias de la ley, las escuelas guardianas echaron raíces y se generalizaron mucho en Bélgica. Al terminar el año 1872 había 780, de las que 202 eran municipales, 220 privadas, sometidas a la inspección del Gobierno, y 348 enteramente libres, con más de 78.200 alumnos, de los que unos 53.700 eran gratuitos. El personal docente lo componían 11 maestros y 1.200 maestras, pues en Bélgica desde el principio de la institución son las mujeres las llamadas a regir las escuelas de párvulos.

Tanto como el incremento que esta institución tomó en Bélgica, merecen notarse la presteza y la eficacia con que penetró en ella el método de los *Jardines de niños*. En 1860 prescribió el Gobierno la enseñanza del sistema Frœbel en las Escuelas Normales de Maestras, con el fin de for-

mar por este medio un personal propio para dar mejor dirección a las escuelas destinadas a la primera infancia. En 1880 se creó un título especial para las aspirantes a maestras de las escuelas guardianas, y al propio tiempo, y mientras, como se prescribía, el Estado fundaba Escuelas Normales especiales para formar maestras de los *Jardines de la Infancia*, se instituyeron Cursos normales temporeros con el mismo fin, los cuales se abrieron inmediatamente en casi todas las grandes poblaciones de Bélgica y se vieron concurridos por más de 800 aspirantes. En la misma época a que nos referimos se dió el programa para las escuelas guardianas.

«Este programa—decía el ministro—tiene por base el método de Frœbel interpretado en su espíritu, elevado por encima de las formas secas y estrechas introducidas por innovadores más atentos a lo externo, a los procedimientos mecánicos, que a la acción que debe ejercerse sobre las facultades.» El programa en cuestión consta de cinco secciones; a saber: 1.ª Dones de Frœbel y ocupaciones manuales.—2.ª Conversaciones; pequeñas colecciones; explicación de láminas escogidas; historietas morales; poesías infantiles.—3.ª Canto.—4.ª Juegos gimnásticos.—5.ª Jardinería. «La escuela guardiana—añade dicho documento—, abierta a los niños de tres a seis años, excluye de su programa la Escritura y la Lectura como materias especiales; pero prepara para ellas mediante muchos de esos ejercicios. A partir de los seis años sus alumnos se hallan en estado de emprender con fruto el aprendizaje de la Escritura y de la Lectura y de entrar, por consecuencia, en la división inferior de la escuela primaria. Es de desear que en este primer año de estudios continúe aplicándose cierto número de ejercicios de Frœbel, y de semejante modo se prepare una transición fácil entre el *Jardín de niños* y la escuela propiamente dicha.»

Preparar esta transición, a que la Pedagogía invita en todas partes, es trabajar para que, como hemos dicho (párrafo I del capítulo precedente), la escuela de párvulos forme el grado primero o inferior de la primera enseñanza, si ésta y los establecimientos respectivos han de formar un conjunto armónico, gradualmente desenvuelto, para ir a las escuelas graduadas, de que Bélgica nos ofrece excelentes modelos que imitar.

VI

Entre los demás países europeos no mencionados hasta aquí merece citarse en primer lugar, por lo que concierne a la institución de los asilos y escuelas de párvulos, a HOLANDA, que ha sido de los más adelantados en fundarlos. Desde 1806 (época en que se promulgó la primera ley de Instrucción pública) posee escuelas guardianas por el estilo de las belgas. Un reglamento de este año imponía a los inspectores la obligación de contribuir a que se estableciese un número suficiente de esas escuelas. Posteriormente se aumentaron éstas y lograron cierta prosperidad, merced, sobre todo, a los esfuerzos de la Sociedad del bien público, que fundó muchas a partir de 1823. Para formar maestras que las dirigieran se crearon, ya por los Municipios, ora por Asociaciones privadas, Escuelas Normales, en algunas de las cuales se enseña el método de Frœbel.

Aunque en DINAMARCA se mencionan los asilos para la primera infancia en disposiciones oficiales que datan de 1799 y 1814, hasta 1828 no se abrió el primero, en Copenhague, por iniciativa de una Asociación particular. Posteriormente a este ensayo, que no prosperó, se crearon otros asilos

en varias poblaciones, los tres primeros por iniciativa de la princesa Carolina Amalia, en Copenhague también, donde en 1874 existían 14. En todo el país habrá actualmente unos 50.

En las restantes naciones el movimiento en favor de los asilos y las escuelas de párvulos se ha iniciado más tarde y más débilmente. De las menos retrasadas ha sido PORTUGAL, donde en 1833 se fundó una Asociación de beneficencia para la primera infancia, que creó en Lisboa (lugar de su residencia) cinco Salas de Asilo *(Asylos da infancia desvalida)*, de las que en 1861 había 19 en todo el reino, conservando un carácter predominantemente benéfico, y repartidas entre las poblaciones principales que, como Oporto, Coimbra y Evora, fueron las primeras en seguir el ejemplo de Lisboa: toda la Corte formaba parte del Consejo Superior de esos establecimientos. Desde 1853 existen en SUECIA las llamadas *pequeñas escuelas (Smaskolor)*, que se confunden con las de párvulos y las infantiles, y cuyo objeto es dar a los niños menores de siete años una especie de preparación de los primeros conocimientos, en cuanto que los preparan para la escuela primaria propiamente dicha (1). En GRECIA es de fecha más reciente la introducción de las Salas de Asilo (1867), de las cuales contaba en 1879 con más de 100: el establecimiento y los progresos de esta institución se deben a la Asociación de los Amigos de la Instrucción. Por último, merced a la iniciativa privada, y alentada por el ejemplo de las zarinas, tiene RUSIA un corto número de Salas de Asilo y *Jardines de niños*, en los que se siguen los métodos de Frœbel y de Mme. Pape-Carpentier.

VII

Lo expuesto en el decurso del presente capítulo declara por modo elocuente el triunfo de las escuelas de párvulos. Más o menos pronto, con este o el otro sentido, la nueva institución se extiende por todos los países y en ellos arraiga con fuerza. No sólo en la vieja Europa, sino también en la joven América, y hasta en Asia, en el Japón, abundan y aumentan de día en día las escuelas destinadas a la primera infancia, en las cuales se realiza una saludable evolución en cuya virtud pierden cada vez más el carácter de asilos y se hacen, sin embargo, más educadoras, separándose por esto poco a poco del primitivo tipo inglés, que en esas escuelas es como la representación del intelectualismo. El método natural en que pensara Comenio se infiltra en ellas vivificado por la savia que le infunden las modernas corrientes pedagógicas.

Semejante evolución, iniciada ya por las Salas de Asilo francesas, que en 1848 fueron declaradas establecimientos de enseñanza, con la denominación de *escuelas maternales* (2), recibió su mayor y más acentuado im-

(1) He aquí las materias que comprende el programa de esas *pequeñas escuelas:* Primeros elementos de la Religión; ejercicios de Escritura y de Lectura; Cálculo mental; Ejercicios de pensamiento y de intuición; Canto. En los pueblos donde no hay de estas escuelas se establece en la primaria, además de sus dos divisiones reglamentarias, una tercera división o clase preparatoria que corresponde a las *pequeñas escuelas,* de las que en 1884 había más de 4.600.

(2) El decreto de 28 de abril de 1848, relativo a la creación del *Curso práctico,* disponía que las «Salas de Asilo, impropiamente calificadas de establecimientos de beneficencia por la ordenanza de 22 de diciembre de 1837, eran establecimientos de instrucción pública, y en adelante llevarían el nombre de *escuelas maternales*». Este precepto no pasó por entonces y más tarde de letra muerta.

pulso con la creación de los *Jardines de niños*, que por su carácter y su método educativo son la expresión más genuina y adecuada de las escuelas propias de la primera infancia. Por esto, y a pesar de la resistencia que les han opuesto intereses creados, añejos y arraigados prejuicios y la tradición, se han difundido por todas partes o han hecho penetrar su espíritu y hasta lo más característico de sus procedimientos en las escuelas regidas por principios diferentes de los de la Pedagogía frœbeliana.

Donde más se patentiza este influjo de los *Jardines de niños* es en Francia.

Después de la época a que alcanza lo expuesto en la segunda parte de este capítulo (II), adquirió en ese país grande y rápido desenvolvimiento la institución de las Salas de Asilo, así al respecto de su número como en el de su organización pedagógica. En 1836 existían 96, número que, a partir de 1840, en que se acentúa el movimiento en favor de la enseñanza, se eleva considerablemente, como indican estas cifras: en 1843 se elevó dicho número al de 1.849, con 96.192 alumnos, y en 1881 a 4.870, con 621.177 escolares.

Disposiciones frecuentes del Gobierno encaminadas a difundir y mejorar las Salas de Asilo, logran que éstas sean cada vez más atendidas por las Municipalidades, que, como el Estado, las conceden subvenciones. En cuanto al método pedagógico, se acentuó en él su carácter de maternal, introduciendo algunos procedimientos del de Frœbel, y por todo ello dándole más alcance educativo.

A todo esto se dió mayor relieve con la reforma de 2 de agosto de 1881, concebida en un pensamiento liberal, preparada por los maestros más eminentes de la Pedagogía contemporánea y que estableció la gratuidad y la obligación de la primera enseñanza. Mediante esa reforma se transforman las Salas de Asilo en *escuelas maternales* (denominación que recobran y sigue rigiendo con carácter oficial); se modifica profundamente el régimen de ellas; se desenvuelve y precisa su papel como establecimientos de educación; los ejercicios y programas, en los que se incluyen los trabajos manuales, se determinan con un conocimiento más completo de la psicología del niño, a cuyas necesidades se apropia el material de enseñanza, y se mejora lo concerniente al orden y la disciplina en las clases (1). Por todo ello las nuevas escuelas maternales francesas señalan un gran progreso en la esfera de las escuelas de la primera infancia y vienen como a consagrar el método de Frœbel, en cuyo espíritu es indudable que se inspiraron, y no poco, los autores de la reforma de 1881 (2).

Véase a este propósito lo que el mismo autor del presente MANUAL escribe acerca de las reformas de la enseñanza en Francia, con fecha más

(1) Según el art. 2.° del decreto de 2 de agosto de 1881, la enseñanza en las escuelas maternales comprendía: 1.° Los primeros principios de educación moral; conocimientos sobre los objetos usuales; los primeros elementos del Dibujo, de la Escritura y de la Lectura; ejercicios de lenguaje; nociones de Historia Natural y de Geografía; narraciones al alcance de los niños.—2.° Ejercicios manuales (trenzado, tejido, plegado y obras de punto de calceta).—3.° El Canto y movimientos gimnásticos graduados.

(2) Para juzgar del espíritu, alcance, resultados y dirección pedagógica de esta reforma, pueden consultarse estos libros:

ALBERT DURAND: *La législation des écoles maternelles*, etc.—París, 1882.

R. EL. CHALAMET (directora de escuela infantil): *L'école maternelle*. Étude sur l'éducation des petits enfants. (Obra redactada conforme al decreto de 2 de agosto de 1881. París, 1883.)

MME. P. KERGOMARD (inspectora general de las escuelas maternales): *L'éducation maternelle dans l'école*.—París, 1886.

reciente (1905), y en otra obra de mayor extensión que la presente (1), sin que aquí se tome del asunto más que lo tocante a las escuelas de párvulos:

«La reorganización de la primera enseñanza, que ha dado por resultado el estado floreciente que hoy alcanza en la nación vecina esta rama de la Instrucción pública, parte de las leyes de 28 de marzo de 1882 y de 30 de octubre de 1886, y disposiciones dictadas para su ejecución. Según ellas, el programa vigente de la primera enseñanza comprende: Enseñanza moral y cívica; Lectura y Escritura; Lengua francesa; Cálculo con sistema métrico; Historia y Geografía, especialmente de Francia; Lecciones de cosas y las primeras nociones científicas, principalmente en sus aplicaciones a la Agricultura; Elementos de Dibujo, de Canto y de Trabajo manual, y Ejercicios gimnásticos y militares.

»La aplicación de este programa es como sigue:

»En las *escuelas maternales* (de párvulos), divididas en dos secciones: Primeros principios de educación moral; Ejercicios de lenguaje; Lecciones de cosas (conocimientos sobre objetos usuales; primeras nociones de Historia Natural); Dibujo, Escritura y Lectura; Cálculo; Geografía; Historia nacional (recitados); Ejercicios manuales (los frœbelianos o elementales), y Canto, con marchas, evoluciones, juegos libres y otros ejercicios físicos graduados.»

En la obra de implantación definitiva y desenvolvimiento de las Salas de Asilo francesas tuvo parte muy principal una maestra de verdadera vocación y excepcionales aptitudes para el ministerio de la educación de los párvulos, respecto de la que ha ejercido notoria y beneficiosa influencia no sólo en Francia, sino en otros países.

Mme. Pape-Carpantier (1815-1878), que es la maestra a que nos referimos, ocupa, en efecto, lugar preeminente en la historia de las escuelas para la primera infancia. Alternando su gusto por el Arte y la Poesía, que cultivó con éxito, con su inclinación en favor de los párvulos, determinóse al cabo su vocación en este último sentido. Después de dirigir dos Salas de Asilo, encarnó su pensamiento y reveló sus notables disposiciones de educadora en un precioso librito que dió a la estampa en 1845 con el título de *Consejos sobre la dirección de las Salas de Asilo* (2). A este trabajo, en el que se reveló como reformadora y creadora, y a la reputación que había adquirido ya como directora de las indicadas Salas de Asilo, singularmente de las del Mans, debió que se la confiriese en 1847 la dirección del establecimiento que había fundado Mme. Mallet bajo la denominación de *Casa de Estudios*, que poco después cambió por la de *Escuela Normal Maternal*, y

---

(1) *Teoría y práctica de la Educación y la Enseñanza*, por D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA.—Materias que comprende en cada uno de sus nueve tomos: I. *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación.*—II. *De la educación popular y las instituciones españolas y extranjeras de instrucción primaria.*—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*).—IV. *Estudio del niño y del desenvolvimiento del hombre.*—V. *De la educación física.*—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza.*—VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral.*—VIII. *Organización pedagógica de las escuelas.*—IX. *Organización administrativa de las escuelas y Legislación escolar comparada.*—Todos los tomos, en 4.º y en rústica.—Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid.

(2) *Conseils sur la direction des Salles d'Asile.* Ouvrage approuvé par Mgr. l'Evêque du Mans, couronné par l'Académie française et autorisé par le Conseil de l'Instruction publique. (Quatrième édition. Paris, lib. Hachette, 1872.) Este libro, que fué muy bien recibido y alcanzó gran boga, es, aunque pequeño, un verdadero tratado de Pedagogía para los profesores y alumnos de la enseñanza de párvulos.

posteriormente por la de *Curso práctico de las Salas de Asilo,* que conservó hasta la reforma de 1881. Mme. Pape-Carpantier desempeñó la dirección de este Curso hasta 1874 en que fué separada, reemplazándole Mlle. Dosquet. Para reparar la injusticia cometida con tan eximia maestra y acallar las protestas de la opinión, se nombró a Mme. Pape-Carpantier inspectora general de las Salas de Asilo. En 1878, siendo ministro de Instrucción pública M. Bardoux, se consagró «la memoria de la renombrada maestra que ha dirigido el Curso con gran competencia durante veintisiete años», mediante un decreto en el que se dispuso que dicho Curso se denominara en adelante *Escuela Pape-Carpantier.*

Nada más justificado que esta resolución. En dicho Curso, que fué como su campo de experiencias, prestó Mme. Pape-Carpantier grandes servicios a la causa de la educación de la primera infancia, y en general a la de la enseñanza primaria, respecto de la que era competentísima, y fué consultada por el Gobierno (1). Merced a esas experiencias pudo producir los trabajos que salieron de su pluma y que han enriquecido la literatura pedagógica de Francia, en la que representan una página muy brillante (2).

«Como Rousseau y Pestalozzi—dice M. E. Brouard—, con quienes estuvo en comunicación de ideas antes de conocerlos, Mme. Pape-Carpantier se ha hecho el apóstol del *método natural,* del método que toma la naturaleza por punto de partida y en seguida por guía y punto de apoyo; que se dirige primero a los sentidos y por su mediación pone al niño en comunicación con cuanto le rodea: «Cooperar a la obra de la naturaleza, entender-

(1) «Poco a poco—dice uno de sus biógrafos—Mme. Pape-Carpantier había ensanchado su horizonte y llevaba sus miradas más allá de las Salas de Asilo. Desde 1848 había formado parte de Comisiones que se ocupaban en cuestiones generales de enseñanza. Hacia fines de su Ministerio la pidió M. Duruy que trazase un plan de enseñanza primaria, y ella respondió a esta invitación con un opúsculo titulado *L'union scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire* (1869), en el que propone como medio de reorganizar nuestra instrucción primaria y ponerla de acuerdo con las necesidades actuales:

»I. La substitución de los procedimientos facticios, rutinarios y depresivos hasta aquí en uso, por el método natural y atractivo.

»II. La introducción en la enseñanza de algunos conocimientos de utilidad general hoy, tales como la historia del país, la del trabajo, la de la higiene, las nociones de las diversas clases de economía, etc.

»III. La introducción del elemento profesional, extendiéndose al comercio, a las lenguas vivas, a las artes industriales, a los oficios, y marchando simultáneamente con la instrucción propiamente dicha.»

(2) Además del libro y el opúsculo citados antes, ha escrito Mme. Pape-Carpantier los siguientes:

Enseignement pratique dans les Salles d'Asile ou premières leçons à donner aux petits enfants, suivies de chansons et de jeux pour les récreations de l'enfance. Ouvrage couronné par l'Académie Française, approuvé par le Saint-Siège.—Cinquième édition (la primera apareció en 1848), 1869. Es este libro un verdadero *Manual de las Salas de Asilo,* por muchos estilos estimable.

Conférences sur l'introduction de la méthode des Salles d'Asile dans l'enseignement primaire, faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1867.

Jeux gymnastiques avec gravures et chants pour les enfants des Salles d'Asile (1864).

Histoires et leçons de choses pour les enfants (1848).

Le secret des grains de sable ou Géométrie de la Nature (1863). Este libro contiene un apéndice relativo a la teoría y la ejecución del dibujo lineal.

Nouveau Syllabaire des Salles d'Asile.

Enseignement de la Lecture à l'aide du procédé phonomimique de M. Grosselin.

Zoologie des Salles d'Asile et des écoles primaires ou histoires et leçons explicatives de 50 images d'animaux, divisées en 5 séries (1869).

L'histoire du blé (1873).

Lectures pour les enfants et les mères (1873).

»la, rectificarla cuando se desvíe: tal es la tarea del educador; en todos los »grados de la educación es preciso respetar la naturaleza.» Ella (Mme. Pape-Carpantier) repugna la abstracción y no habla sino en presencia del objeto o de su representación; su máxima es «un signo visible para cada cosa »visible». De aquí las viñetas que ilustran sus libros, los instrumentos y aparatos que inventó para hacer siempre su enseñanza concreta (1). En su opinión, la educación debe tener por bases, no sólo la observación, la reflexión y la experiencia, sino también el atractivo, el afecto, el sentimiento, el respeto: «El niño debería vivir en el seno de impresiones frescas y »dulces; los objetos que le rodeen en la escuela deberán ser graciosos y »risueños..... No hay un niño que no se deje llevar del afecto que se le ma»nifiesta. Amad a todos los que están confiados a vuestros cuidados..... No »valemos sino en cuanto amamos..... Procurad que se os ame, lo que os »será fácil si verdaderamente amáis vosotros mismos: el amor es la llama »que atrae la llama..... Desde un principio debe despertarse en nuestros »pupilos el sentimiento de su dignidad moral y trabajar para penetrarles »de él, cuidando de nuestras maneras para con los demás.»

Tal es, en substancia, el pensamiento pedagógico de la insigne maestra, para quien la escuela de párvulos es, como lo fué para Frœbel, una obra de educación primera, de expansión, de desenvolvimiento en todos los sentidos, y no obra de mera instrucción. Su método natural, que implica el empleo constante de la intuición, de la que hizo canon de toda su enseñanza, la llevó hasta abusar de la «enseñanza por los ojos», de «las lecciones de cosas» (en las que no penetró de la manera que su método requería) y de «la instrucción por los hechos». Con todo ello, su escuela de párvulos dista bastante de la de Frœbel, que en ciertos sentidos parece como que preludia, y a la que se aproximan más las escuelas maternales instituídas por la reforma de 1881, en cuya preparación cooperó en cierto modo Mme. Pape-Carpantier.

---

(1) Véase su *Noticia sobre la educación de los sentidos*, los instrumentos que dispuso para la educación de ellos (*pión espectral, polífono*, etc.), sus colecciones de láminas (Silabario, Zoología y otros de los trabajos citados en la nota precedente) y sus dibujos y grabados.

CAPÍTULO III

LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN ESPAÑA

I. Primeras manifestaciones de las escuelas de párvulos: las escuelas de amigas. Tentativas del Gobierno en 1834 y 1836.—II. Impulso que recibe en 1838 el movimiento en favor de dichas escuelas: Lasagra, Mesonero Romanos y Gil de Zárate. La Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo: primeras escuelas de párvulos creadas por ella en Madrid, e influjo que ejerció en provincias la Normal de párvulos o de Virio; representación pedagógica de esta escuela.—III. Montesino: su vida, su obra, su influencia en los destinos de la enseñanza, su *Manual* y sus demás trabajos escritos.—IV. Labor del Gobierno respecto de las escuelas de párvulos desde 1850 hasta 1876: la Real orden de enero de 1853, la ley de 1857 y otras disposiciones posteriores. Situación de la Normal de Virio.—V. El frœbelianismo en España y su influencia: primeras ideas y manifestaciones respecto de él. Principios de la propaganda en su favor (1873). Las primeras cátedras de Pedagogía frœbeliana. El decreto de 31 de marzo de 1876 y sus efectos: creación de los *Jardines de la Infancia* en Madrid. Carácter y resultados de la propaganda frœbeliana en España.—VI. El año de 1882: importantes reformas en la enseñanza. El decreto de 17 de marzo. Creación, significado pedagógico e influencia del Patronato general y el Curso especial para maestras de párvulos: vicisitudes de ambas instituciones. Falta de criterio en los partidos políticos respecto de la enseñanza.—VII. La situación actual de las escuelas de párvulos: régimen general, profesorado, asistencia, programa, métodos y procedimientos, material de enseñanza y mobiliario de las clases, locales de escuelas, inspección. Conclusión.

I

No hay motivo alguno para que dejase de trascender a España la necesidad sentida en todos los países, de crear asilos y escuelas para la primera infancia. Como hace notar el Sr. Montesino en su libro ya citado (1), cuantos a principios del siglo XIX meditaron acerca de estas materias estaban de acuerdo en que la educación de las clases pobres debía comenzarse más temprano o en menor edad que la ordinaria a que concurren los niños en las escuelas elementales. Esta es una exigencia que se ha reconocido e impuesto en todos los pueblos, y de ella son fruto las diversas instituciones que, como en el capítulo anterior se ha visto, surgieron en dicha época y en los diversos países con los nombres de *Escuelas de calceta*, *Salas de Asilo*, *Escuelas guardianas*, *Dame-schools*, etc.

En España se comienza a satisfacer dicha exigencia con la *Amiga*, o sea la mujer que por muy módica retribución cuidaba de los niños pequeños cuyas familias tenían que abandonarlos durante las horas del trabajo, y que reuniéndolos, bien en el portal, bien en el patio o una sala de su casa, los cuidaba, enseñándoles de paso ciertas oraciones, y a las niñas además a hacer calceta y alguna otra labor. De aquí las llamadas *escuelas de amigas*,

(1) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, pág. 1.

a las que el hecho de tener por objeto principal la custodia de los niños les da un carácter predominante de asilos y las asemeja a las primitivas escuelas guardianas de Bélgica y otros países. Sin orientación alguna pedagógica, las escuelas de amigas, que eran particulares o privadas, representan entre nosotros como el germen en que se esbozan las actuales escuelas de párvulos. Merecen, por tanto, que en la historia de la primera enseñanza de España se las coloque en el primer lugar al estudiarse los orígenes de aquella institución (1).

El movimiento que en favor de ésta se determinó en Europa, merced al impulso inicial dado en Inglaterra y Francia con la creación de las *Infant schools* y las *Salles d'Asile*, repercutió al cabo en España, si bien no con el empuje que era preciso y de desear, por causa de lo crítico y abrumador de las circunstancias, que no dejaban a los Gobiernos ni al país el vagar necesario para atender, en la medida que exigían los más altos intereses nacionales, a las obras de la paz, a los servicios en que, cual el de la educación y la enseñanza públicas, principalmente descansan el bienestar, el progreso, la supremacía y la grandeza de los pueblos. La guerra civil asolaba las mejores comarcas, y el tránsito desde el absolutismo al régimen constitucional distraía la atención de los gobernantes.

En 31 de agosto de 1834 se instituyó, por decreto de la reina gobernadora, que lo expidió a propuesta del ministro D. José Moscoso de Altamira, una Comisión central, con el encargo de formar un plan general de Instrucción primaria. Esta Comisión, de la que formó parte el insigne Montesino (2), mandó a Londres dos jóvenes con la misión de aprender prácticamente la marcha que debía seguirse para la explicación, en la Escuela Normal, del sistema de enseñanza mutua, y además, de estudiar las escuelas de párvulos de Owen y Buchanan, al intento de implantarlas en nuestro país. Esta tentativa no dió resultado alguno, como tampoco lo dió la Real orden publicada en 22 de agosto de 1836, encargando a los jefes políticos de las provincias (gobernadores civiles) que promoviesen la creación de las escuelas de párvulos, a cuyo efecto se les remitió la *Instrucción* y reglamentos correspondientes (3). Pero la falta de modelo práctico, de preparación en el país, y lo azaroso de aquellos tiempos de guerra civil, hicieron que la excitación no diera resultado alguno, y ni una sola escuela se creó por entonces (4).

De suerte que por esta época, es decir, veinte años después de hallarse

---

(1) Nosotros hemos alcanzado algunas de estas escuelas de amigas, que a veces lo eran de niñas no más, menores y mayores de seis años. En ellas no había otra señal de escuela, aparte la reunión de las alumnas cuidadas por la mujer que hiperbólicamente se llamaba maestra, que la larga caña de que ésta se servía para meter en cintura a las muchachas cuando se inquietaban aburridas de la inmovilidad a que se las tenía condenadas de ordinario; además de las oraciones y el punto de calceta, se enseñaba a las niñas las letras del alfabeto y el silabario en esa clase de escuelas, que en algunos puntos se denominaba sencillamente *la miga* (corrupción de la Amiga) y en otros *escuelas de maestras*.

(2) Como más adelante hemos de tratar especialmente de D. Pablo Montesino, nos limitamos aquí a añadir, por creerlo de justicia, que con él formaron la citada Comisión central D. Manuel Fernández Varela, el duque de Gor, D. José Escario y, como secretario, D. Alejandro Oliván. La mayor parte de los importantes trabajos que realizó la Comisión se debieron al Sr. Montesino. De esos trabajos merece especial mención la *Instrucción* (de 21 de octubre de 1834) *para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del Reino*.

(3) Véase *De la instrucción pública en España*, por D. ANTONIO GIL DE ZÁRATE.—Madrid, 1855; tomo I, Sección segunda, cap. VII.

(4) *La enseñanza primaria en España*, por D. MANUEL B. COSSÍO, director del Museo Pedagógico Nacional.

funcionando las *Infant schools* de Londres, y pocos menos de la creación en otros países de los asilos y las escuelas de párvulos, en España no existían, para atender a la cultura de la primera infancia, más que las escuelas de amigas antes mencionadas, que por cierto eran pocas e insignificantes; no podía ser menos. Así tan a la zaga de los países cultos hemos andado en materias de educación popular, y así hemos vivido siempre y nos encontramos al presente, a pesar del notorio avance que se ha dado en los años que van transcurridos del siglo XX.

II

El movimiento en favor de las escuelas de párvulos iniciado tan débilmente y con tan mediocres resultados en los años anteriores, recibió en el de 1838 un impulso que para el fin de implantar la nueva institución fué decisivo.

Iniciaron tal impulso, de una parte, D. Ramón de Lasagra, y de otra el *Semanario Pintoresco*, que dirigía el reputado y sesudo literato D. Ramón de Mesonero Romanos: el primero, mediante unas lecciones que dió en el Ateneo de Madrid, en las que habló extensamente de las escuelas de párvulos y de su utilidad; y el segundo, con la publicación de varios artículos que versaban sobre el mismo asunto. Por ambos medios se agitó de nuevo la opinión en favor de las escuelas de párvulos, se la ilustró respecto de ellas, y se logró interesar en la empresa a las personas que más influencia ejercían entonces en los negocios públicos.

Entre estas personas figuraba D. Antonio Gil de Zárate, encargado a la sazón de la Dirección de estudios (1). Por su consejo se expidió la Real orden de 24 de mayo del expresado año de 1838, excitando el celo de la Sociedad Económica Matritense, «para que, con el ardor y patriotismo que tiene acreditados, se dedique a la realización de un proyecto que añadirá nuevos timbres a los que tiene ya justamente adquiridos, poniéndose al frente de una Asociación que por medio de subscripciones voluntarias consiga plantear en Madrid una o más escuelas de párvulos que hagan patentes los beneficios de semejante establecimiento».

«La Sociedad—dice Gil de Zárate en su citada obra, refiriéndose a la Económica Matritense—no se mostró sorda a la regia invitación, y con gran actividad se dedicó a cumplir el encargo que se le confiaba, convocando en la sala capitular del Ayuntamiento una gran reunión, a que asistió lo más florido de Madrid. Celebróse esta junta en 15 de julio de 1838, y en la misma quedó constituída la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo,* que fué el título adoptado por la nueva Asociación.»

(1) Don Antonio Gil de Zárate es, indudablemente, una de las personas que por su posición y estudios más influyeron en los destinos de la enseñanza patria, como que tuvo parte muy principal en su organización y desarrollo. Posteriormente al cargo indicado, desempeñó la Dirección general de Instrucción pública: desde 13 de mayo de 1846 hasta 18 de febrero de 1847, en el Ministerio de la Gobernación; desde esta fecha hasta 20 de octubre de 1851, en el de Comercio, Instrucción y Obras públicas, y desde ésta hasta 12 de noviembre del mismo año, en que fué suprimida, en el de Gracia y Justicia.—Recordemos que Gil de Zárate, que se distinguió como literato, es el autor de la obra que antes hemos citado y a que siempre tendrán que acudir cuantos deseen estudiar la organización y las vicisitudes de nuestra enseñanza pública, desde sus comienzos hasta poco antes de la ley de 1857, a saber: *De la instrucción pública en España.*— Madrid, imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.— Tres volúmenes en 4.º

Fué su presidente el duque de Gor, y su miembro más activo y constante inspirador D. Pablo Montesino. En poco tiempo realizó la Sociedad, que quedó puesta bajo el patronato de la real familia, éxitos y progresos muy estimables, según consta en el acta de la junta general de 4 de agosto de 1839 y otros documentos posteriores (1). A poco de constituída contaba con más de 700 socios, cuyas acciones ascendían en 1841 a 1.483.

En la citada junta de agosto de 1839 acordó la Sociedad dar el nombre de *Virio* a su primera escuela de párvulos, que al cabo pudo abrirse en 10 de octubre del mismo año, en la parte baja del beaterio de San José, de la calle de Atocha. Se le dió este título en memoria al diplomático español de tal apellido, que ya en 1831 y 1834 donó al Gobierno ciertas cantidades para que con ellas estableciese una escuela de párvulos como las que él había visto en el extranjero (2). Por gestión de la Sociedad se establecieron las siguientes escuelas, además de la de Virio: en 1839, dos en Madrid (una de ellas con el nombre de Montesino) y otra en el barrio de Chamberí, situado fuera de la muralla o tapia que cercaba la población; en 1840, la quinta en la calle de Belén, y otra por excitación del Sr. Lasagra, pagada por el Gobierno, pero dirigida por la Sociedad, al lado de la Fábrica de cigarros, para los hijos y los parientes de las operarias (3).

Por falta de recursos, pues los que logró allegar no eran, ni con mucho,

---

(1) *Acta de la junta general de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, celebrada el día 4 de agosto de 1839, o Relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el primer año de su establecimiento.*—Madrid, imprenta del Colegio de Sordomudos, 1839.—Contiene este documento—en el que se hallarán noticias de interés y curiosas acerca del origen y las vicisitudes de nuestras escuelas de párvulos—, además de la Memoria, que en ésta como en las actas posteriores está redactada por el secretario general, don Mateo Seoane, la discusión y observaciones sobre la misma, el resumen de cuentas, los estatutos de la Sociedad, la Junta directiva y la lista general de socios de uno y otro sexo. Estos documentos, difíciles de encontrar hoy, pueden consultarse en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

(2) Don Juan Bautista Virio donó, en efecto, al Gobierno con dicho objeto, en 28 de noviembre de 1831, 40.000 reales (10.000 pesetas). La Junta suprema de Caridad estimó insuficiente el donativo, y el Gobierno la autorizó para emplearlo en el establecimiento de una escuela de Diputación (así se llamaban por entonces las que luego han sido municipales y hoy se denominan nacionales) en Chamberí, que tampoco llegó a fundarse, porque la Junta lo dedicó a otras atenciones. A pesar de lo cual, en julio de 1834 hizo el Sr. Virio otro donativo de 10.000 reales (2.500 pesetas) con el mismo objeto, y que empleado en renta del Estado se aplicó, en fin, con sus intereses, en 1838, a la fundación de la primera escuela de párvulos, la que llevó el nombre del generoso donante. El local donde se estableció la escuela llamada de Virio se debió a la protección del Gobierno y a la eficaz cooperación de la Junta de enajenación de los conventos suprimidos. (Véase el *Acta* citada en la nota precedente.)

(3) La escuela a que se dió el nombre de Montesino fué la establecida en la calle del Espino: lo llevó desde su origen, y ello constituye, como dice el Sr. Cossío en su trabajo antes citado, un «hecho elocuente de la manifiesta y reconocida respetabilidad que este ilustre patricio (Montesino) debía tener entre todos los individuos de la Asociación, habiendo entre ellos nombres tan insignes, por no citar otros, como los de Quintana y Mendizábal. Fué además la única escuela a que se dió el nombre de un vivo. El duque de Gor, al terminar su discurso en la primera junta general de 4 de agosto de 1839, la misma en que se acordó dar el nombre de Virio a la primera escuela, propuso y fué aprobado: «Que se »acuerde igualmente dar gracias al Ilmo. Sr. D. Pablo Montesino por el ímprobo trabajo »que se ha tomado para plantear las escuelas de párvulos de esta capital y formar a los »maestros, y que en prueba de aprecio y gratitud se acuerde igualmente que se dé el nom»bre de *escuela de Montesino* a la segunda escuela, puesto que la primera, por resolución »anterior, lleva ya el de Virio.» Las otras tres escuelas establecidas por la Sociedad en la calle del Río, Chamberí y calle de Belén, recibieron en 1841 los nombres, respectivamente, de *Santa Cruz*, de *Arias* y de *Pontejos*, en memoria de los tres primeros socios que fallecieron; a saber: el marqués de Santa Cruz, D. Antonio Sandalio de Arias y el marqués viudo de Pontejos.

suficientes para las necesidades de la empresa que había acometido, no pudo la Sociedad establecer más escuelas; al contrario, el Ayuntamiento hubo por ello de encargarse de las tituladas de Santa Cruz y Pontejos. La penuria fué tal que provocó al cabo la disolución de tan bienhechora Asociación, que tuvo lugar el año 1850, quedando por cuenta del Gobierno la escuela de Virio. A pesar de lo breve de su existencia, la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo prestó un señalado servicio a esta causa, pues merced a su influjo quedó establecida definitivamente en España la institución de las escuelas de párvulos, de las que al disolverse dejaba existentes en todo el país 95, de las cuales 41 eran públicas y 54 privadas. Su influencia se había extendido a provincias, en donde varias poblaciones secundaron los propósitos expuestos por el Gobierno en la Real orden de 24 de mayo de 1838, y siguieron el ejemplo ofrecido por la Económica Matritense (1).

Para poder apreciar mejor lo hecho en favor de las escuelas de párvulos hasta 1850, año en que se disolvió la Sociedad instituída para fomentarlas, importa que nos fijemos en la mencionada escuela de Virio.

Según ya se ha insinuado, la Junta general citada resolvió «considerar como Normal de las de su clase dicha escuela, donde habían de hacerse los ensayos, bajo la dirección de los individuos de la Junta que estudiaron el método de enseñanza fuera del reino, y donde habían de aprenderle los maestros que hubieran de dirigir en adelante las demás escuelas». Según Montesino, esta Escuela modelo o Normal de párvulos «se hallaba en un estado tan floreciente que dejaba poco que desear, y competía con las buenas escuelas extranjeras..... Estaba dirigida por un joven español que la Sociedad tuvo la suerte de proporcionarse, D. José Bonilla y López, y por su esposa, cuya especial disposición para el cuidado y manejo de los niños la hacen acreedora a la gratitud de los padres y a la estimación de todos los socios». Al hacerse cargo el Gobierno, en 1850, del sostenimiento de la escuela de Virio, afirmó su carácter de *Normal*, bajo la dirección del mismo Sr. Bonilla, que fué confirmado en su cargo por Real orden de 18 de agosto de 1851. Con esto adquirió estabilidad la Escuela, de la que antes de esa fecha salieron formados maestros especiales que regentaban las de párvulos de varias poblaciones (2).

La escuela de Virio representa, pues, entre nosotros el sentido previsor y profundamente pedagógico que llevó a los fundadores todos de las escuelas de párvulos a instituir *Cursos especiales* donde se formaran los maestros y maestras que debían regentarlas. En ella se instruían hombres y mujeres a la vez, aunque más de los primeros que de las segundas (3); la

(1) Las primeras poblaciones donde se fundaron Sociedades de párvulos por el estilo de la de Madrid fueron Soria, Valencia de Alcántara, Alcoy, Cáceres y Cuenca.

(2) En la comunicación que en 24 de diciembre de 1849, pocos días después de la muerte de Montesino, dirigió en nombre de la Sociedad su secretario, Sr. Seoane, al ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas, para que el Gobierno se hiciese cargo de la escuela de Virio, consta que, «además de las cinco de Madrid, eran regentadas por maestros educados en la escuela de Virio las de Alcoy, Badajoz, Cáceres, Bilbao, Valencia de Alcántara, Valladolid, Pamplona, Segovia, Guadalajara, Soria, Salamanca, Palencia, Béjar, Granada, Córdoba y Jerez de la Frontera; habiendo también escuelas de párvulos establecidas en Barcelona, Játiba y otros puntos, de cuya existencia se sabe por noticias extraoficiales y cuyos maestros y maestras se ignora dónde han recibido la instrucción». Varios de los maestros de esas escuelas recibieron su instrucción en la de Virio, a expensas de las Sociedades o Asociaciones de provincias que al efecto los enviaron a Madrid.

(3) Hasta la fecha de la comunicación citada en la nota precedente, 42 hombres y 29 mujeres.

poca seguridad de las dotaciones de las escuelas de provincias dió margen, sin duda alguna, a que no fuese mayor el número de aspirantes. Por último, al cesar la Sociedad no debía ser tan próspera la situación de la escuela de Virio como había dicho antes Montesino, cuando un inspector del Gobierno calificaba de «deplorabilísimo» el estado en que bajo todos conceptos la encontró en 1.º de abril de 1851 (1).

III

Antes de proseguir este bosquejo histórico de nuestras escuelas de párvulos, es obligado detenerse a considerar al hombre a quien principalmente se debe cuanto se hizo en los tiempos a que nos referimos en favor de esa tan necesaria y bienhechora institución. Harto se comprende que aludimos al ilustre patricio, varias veces mentado más arriba, D. Pablo Montesino.

Como se colige de ciertas indicaciones hechas en los párrafos precedentes, fué Montesino el alma de la empresa que dió por resultado la implantación de las escuelas de párvulos en España. Ya sabemos, por declaración del duque de Gor, copiada en una de las notas que anteceden, que se tomó ímprobo trabajo para plantear dichas escuelas en esta capital y para preparar a sus maestros. A su iniciativa y entusiasmo debiéronse, según resulta de los documentos emanados de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, los primeros éxitos y progresos de Asociación tan patriótica y humanitaria, de la que fué su miembro más activo y constante inspirador. Por todo esto, porque personalmente, sobre el terreno, estudió las *Infant schools* de Londres, y bajo la inspiración de esta enseñanza recibida en vivo escribió su excelente *Manual*, tantas veces citado por nosotros en el decurso de estos apuntes, es tenido Montesino, ciertamente con notoria justicia, como el verdadero fundador de nuestras escuelas de párvulos, como el importador en España de la hermosa obra comenzada en Escocia por Owen y Buchanan.

«Vivió Montesino entre el 29 de junio de 1781 y el 15 de diciembre de 1849. Vió terminar el siglo XVIII y alcanzó hasta la primera mitad del XIX, y con esto dicho se está que su época es la de la crisis general que se da entre estos dos siglos, crisis en que terminan las soluciones e ideales que animaron a la Europa durante la Edad Moderna, y se plantean los que van a formar el tejido de la Historia en la Contemporánea» (2). Esto explica

(1) Informe del inspector D. Francisco Merino Ballesteros, emitido en dicha fecha por virtud de orden de la Dirección de 18 de diciembre de 1850; en él se proponían las medidas necesarias para que el Gobierno pudiera dignamente declarar la escuela de Virio Normal de párvulos.

(2) *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, por J. SAMA.—Barcelona, librería de Bastinos, editores, 1888. Un volumen en 8.º de 200 páginas. — En este substancioso libro, que es una de las páginas más hermosas y concienzudas de la Pedagogía española, encontrará el lector cuanto pueda apetecer respecto de Montesino, su filiación filosófica y pedagógica y las doctrinas que profesaba en materia de educación, procedimientos y organización de la enseñanza; todo, en fin, lo que precisa saber para conocer a Montesino y su bienhechora obra. Sama, a quien espíritus superficiales, estólidamente aviesos o mal avenidos con la verdad, pretendieron presentar (lo mismo que a quien esto escribe) como contrario a aquel insigne fundador de nuestras escuelas de párvulos, ha levantado con su hermoso libro un verdadero monumento a la memoria de Montesino; nadie como nuestro querido y malogrado compañero, amigo del alma, ha desentrañado tan bien y elevado tan alto la obra realizada por aquel insigne patricio. Sama puso en su libro sobre Montesino todo cuanto él puso siem-

lo accidentado de la vida de Montesino, que fué médico, político, filántropo y pedagogo.

Nació este varón esclarecido en Fuente del Carnero, de la provincia de Zamora. Hizo en la Universidad de Valladolid sus primeros estudios, que incorporó a la de Salamanca, de la que fué uno de los alumnos más notables, y en la cual tomó los grados de bachiller en Filosofía (1800), ídem en Medicina (1803) y de licenciado en esta Facultad (1806), que ejerció por primera vez en el partido de Valencia de Alcántara (Cáceres). Después fué nombrado médico-director de los baños de Ledesma (1), posteriormente de los de Alange, y en 1807 médico del ejército de Extremadura, y luego consultor de Medicina del Cuerpo de Sanidad Militar, nombramiento que se le dió en atención a sus distinguidos méritos y servicios. «En todas partes y en todos sus destinos — dice uno de sus biógrafos — hizo resaltar su actividad, su saber y sus generosos sentimientos.»

Montesino profesó las ideas liberales, que por aquella época se desarrollaban con gran pujanza entre las personas ilustradas, por lo que se afilió a la escuela de que Muñoz Torrero, Quintana y Luján, padre, fueron fundadores. Su fidelidad a los principios liberales, el nombre que había adquirido y su honradez intachable, fueron causa de que Extremadura lo eligiera en 1822 diputado a Cortes. Apenas empezada su carrera política tuvo que abandonarla. Fiel a sus antecedentes, hubo de votar en Sevilla la deposición del rey Fernando VII en 19 de junio de 1823; circunstancia que le obligó a emigrar, primero a Londres y después a la isla de Jersey.

En su destierro aprendió mucho Montesino, sobre todo en lo tocante a lo que constituye la verdadera soberanía y el verdadero poder de los pueblos; la instrucción pública, y particularmente la educación popular, fueron para él durante la emigración objeto constante de sus estudios y meditaciones, puesto siempre el pensamiento en su querida y desventurada España, a la cual tuvo la dicha de volver cuando, por consecuencia de la muerte de Fernando VII y los decretos de amnistía que siguieron a ella (octubre de 1833), se abrieron las puertas de la patria a los emigrados por liberales. Durante su destierro, que si fué amargo para él y los suyos, ejerció influencia bienhechora en los destinos ulteriores de Montesino y de nuestra educación popular, conoció y estudió este insigne patricio la institución de las escuelas de párvulos, que con tanta fortuna supo implantar en su patria.

Vuelto a España, consagróse Montesino en cuerpo y alma a la obra de mejorar el estado y las costumbres del país mediante la difusión y mejoramiento de la instrucción pública, y especialmente de la primaria. A él, o

---

pre en las obras que a la educación se refieren: mucha diligencia y perseverancia, mucho celo, mucha discreción y sinceridad, una gran dosis de buen sentido, y sobre todo, con un saber pedagógico nada común, mucho amor. Por encargo nuestro (la Casa de Bastinos nos había confiado la dirección de la segunda parte de la *Biblioteca del Maestro* de que el libro en cuestión forma parte) escribió Sama *Montesino y sus doctrinas pedagógicas;* y ello ha sido y será siempre para nosotros motivo de satisfacción indeleble, a la vez que compensadora de los sinsabores que se nos ha proporcionado atribuyéndonos torcidamente cierta actitud hostil respecto de Montesino y su obra pedagógica.

(1) A propósito de este destino, observa el Sr. Carderera en su *Diccionario* antes citado (palabra *Normal):* «El Sr. Montesino, que más tarde debía concurrir a organizar las carreras facultativas, a que no se concediesen los adelantamientos y distinciones al favor, sino al mérito probado y reconocido legalmente, obtuvo su primer ascenso, el de médico-director de los baños de Ledesma, en reemplazo de su señor padre, previo concurso público, el primero celebrado en España para estos destinos.»

al menos a su inspiración, se atribuye el decreto memorable expedido por la reina gobernadora en 31 de agosto de 1834, en el cual se indicaban todas las reformas que era preciso hacer en esa parte de la enseñanza nacional para elevarla al grado de prosperidad que los más altos intereses del país requerían, «reformas que—dice Gil de Zárate—se llevaron a efecto en ancha escala y produjeron los más felices resultados». De la Comisión instituída por dicho decreto para estudiar y proponer esas reformas formó parte Montesino, a quien, según testimonio del citado Gil de Zárate, se deben la mayor parte de los trabajos que se hicieron en tan importante asunto; era natural, siendo Montesino el inspirador del decreto y, en lo tanto, como el alma de la reforma que en él se proponía y que por modo tan admirable supo exponer y precisar. Lo fué también, como antes se ha dicho, de la Sociedad creada en 1838 para plantear las escuelas de párvulos, que como más arriba se ha visto, se crearon principalmente merced al esfuerzo, la constancia y el saber de Montesino, a quien también se debe en gran parte la creación de la Escuela Normal Central de Maestros (1839), de la que fué su primer director, cargo que sirvió gratuitamente y para el que se brindó, a pesar de las obligaciones que le imponía el empleo que entonces desempeñaba (1).

Como acontecía por aquella época a todas las almas del temple de la de Montesino, la de éste ardía en ansias de remediar todos los infortunios y de mejorar la suerte de las familias y del país mediante la reforma de las costumbres; de aquí que anduviese nuestro pedagogo asociado a cuantas obras de beneficencia, de caridad y de enseñanza se promovieron por aquellos tiempos: era un verdadero filántropo. Pero su fuerte lo constituía el empeño que tan gallardamente acometió de difundir y mejorar la enseñanza primaria, la educación del pueblo. Nutrido su espíritu de las ideas y los conocimientos que había adquirido estudiando a los pedagogos más renombrados entonces (Rousseau, Basedow y Pestalozzi, principalmente), y aquilatado su vasto saber en el crisol de una severa reflexión y de una sesuda experiencia, resulta Montesino como el precursor en España de la Pedagogía moderna. Al preconizar la cultura integral, señala la distinción entre la educación y la enseñanza, indicando la necesidad de que ésta sea real en vez de verbal, y que cultive, además de las facultades intelectuales y antes que éstas, las físicas y morales del educando; en una palabra, es entre nosotros el portaestandarte de la escuela genuinamente educativa, con su método activo y sus procedimientos más adecuados.

En donde principalmente se revela el sentido pedagógico de Montesino es en el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, que escribió por encargo de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, y ésta publicó en 1840. Este libro es el primero que aparece en España del carácter de los destinados a los maestros. En pocas, pero substanciosas páginas, impone a éstos de cuanto necesitan saber para la acertada dirección, hasta en sus más pequeños y materiales pormenores, de las escuelas de párvulos. Como el de M. Cochin, se dirige a la vez a los fundadores y a los directores de estas escuelas, a los cuales da consejos que revelan una gran madurez de juicio, un gran conocimiento de la materia y

(1) Desde 1835 estuvo Montesino al frente de la enseñanza primaria. Al crearse la Dirección de Instrucción pública en 1836, fué nombrado uno de los directores, cargo que con este nombre, y más tarde con el de consejero, desempeñó hasta su muerte. Desde ese último año hasta el de 1843 fué, además, administrador de la Imprenta Nacional.

un gran sentido pedagógico. Su lectura demuestra un profundo espíritu, a la vez que filosófico, eminentemente práctico. Es la obra del pensador reflexivo que posee, además, la intuición de lo que debe ser en la práctica la dirección de la niñez, y lo expone como si se hubiese ejercitado en este arte, del que tan bien conoció Montesino los principios fundamentales, la finalidad y los resortes más eficaces.

Aunque se ha hablado mucho del *Manual* que nos ocupa, sobre todo cuando se ha pretendido suscitar ciertos antagonismos, hay motivos sobrados para pensar que no ha sido todo lo conocido que merece, ni menos estudiado por el magisterio de párvulos lo necesario para asimilarse bien la doctrina que encierra y aplicar con fruto sus preceptos y reglas. De otra suerte, esto es, si se hubiese conocido más el libro de Montesino y se hubiera penetrado mejor en su entraña, en el sentido pedagógico que lo informa, se habrían obtenido resultados más positivos para la educación de la infancia que los que, por punto general, se cosecharon al principio de nuestras escuelas de párvulos (1).

En varios otros escritos nos dejó Montesino expuestas sus doctrinas relativas a la educación. Antes que el *Manual* referido, publicó (1836), con el título de *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media y la superior o de Universidad,* un folleto en el que, en estilo sencillo y conciso, se hacen atinadas y luminosas observaciones acerca de la instrucción pública, precisamente en el momento que se creaba la Dirección general del ramo y él era nombrado uno de los directores. En este trabajo, que todavía puede consultarse con provecho, expuso Montesino muchos de sus puntos de vista pedagógicos. Pero en donde se encuentran más de éstos, y sobre todo con aplicación a la primera enseñanza y a los problemas que con relación a ella se han agitado y se agitan más en estos tiempos, es en el *Boletín de Instrucción Pública,* que por encargo del Gobierno dirigió y redactó, y en el que publicó muchos y muy notables artículos acerca de aquellos problemas (2). Dejó inédita Montesino una extensa obra, en la que, bajo el título de *Las noches de un emigrado,* expone, con conocimientos relativos a las ciencias naturales y otros asuntos que enseñan (viajes, condición moral y social del hombre en otros pueblos, etc.), observaciones pedagógicas y consideraciones sociales muy interesantes (3). Inédita ha quedado también una obra de *Pedagogía y sistemas y métodos de enseñanza,* de la que, por lo que hemos visto y las autorizadas referencias que tenemos, podía aprovecharse hoy bastante de lo mucho

(1) No deja de ser curioso e instructivo el hecho de que cuando más se ha hablado del *Manual* de Montesino haya sido cuando se empezó en España a dar a conocer las doctrinas y el método de Frœbel. Entonces resultaron muchos defensores del pedagogo español y su libro, que por lo que podía juzgarse de ciertas defensas, no eran tan conocidos como inducía a presumir el calor con que se hacían algunas de ellas. Entendiéndolo así el autor de esta obra, y deseoso de que se generalizara más dicho libro, que siempre tuvo en gran estima, dedicó varias lecciones a su examen durante el tiempo que tuvo a su cargo la asignatura de Pedagogía en el *Curso especial para maestras de párvulos.* Para la generalidad de las alumnas de este Curso era una verdadera novedad la existencia de dicho libro, no obstante que casi todas eran ya maestras tituladas.

(2) Por encargo del Gobierno dirigió Montesino este *Boletín* desde su aparición. En los nueve tomos que forman la colección de él (1841-49), se encuentran numerosos artículos sobre los problemas todos de la enseñanza, debidos a la pluma de su eximio director.

(3) El Sr. Sama ha dado a conocer, en su libro citado, *Montesino y sus doctrinas pedagógicas,* el prólogo de *Las noches de un emigrado* y un fragmento de la obra, que versa sobre la educación de la mujer, por el que se patentiza lo mucho que a Montesino interesó este aspecto de la educación nacional.

bueno que tenía para la época en que se escribió (1). Por último, Montesino dirigió la traducción que por indicación suya hizo del inglés su señor hijo D. Cipriano, del libro a la sazón tan en boga, *Lecciones sobre objetos destinadas para los niños de cinco a ocho años*, por C. Mayo (2).

«Don Pablo Montesino — dice su biógrafo — era hombre de gran claridad y despejo; más inclinado a la acción que a la vida contemplativa, su conversación viva y animada se resumía siempre en tesis luminosas que dejaban honda huella en la memoria, y seguía el sistema de preferir un acto a cien palabras. Buen marido, buen padre, buen hijo, deja tras sí un nombre digno de figurar entre los bienhechores de la generación presente. Aprendió a costa suya los adelantos de otros países para plantearlos en España, luchando continuamente con los obstáculos de la inercia y de los abusos. Pero tuvo la fortuna de encontrar, durante el último tercio de su vida, en el ramo de su predilección, una cooperación bastante continuada por parte del Gobierno, y un auxilio constante del pequeño, pero activo y celoso círculo de personas dedicadas en Madrid, generosa y gratuitamente, al fomento de institutos benéficos; y tendrá, no lo dudamos, después de su muerte, el aprecio de la juventud a quien ha enseñado la senda del saber y, sobre todo, las buenas costumbres» (3).

Tal es el fundador en España de las escuelas de párvulos. Como Comenio, como Oberlin, como Cochin, era de la raza de los educadores: además de que toda su obra fué genuina, eminentemente educativa, se hizo maestro de los maestros de la niñez, a los cuales enseñó, dirigió, orientó por sí mismo y con gran provecho, a juzgar por los resultados. En toda su obra de reforma de la primera enseñanza se percibe claramente que este sabio, tan laborioso como modesto, miraba hacia adentro y profundizaba porque veía hondo. Como ha acontecido siempre a cuantos como él han trabajado en reformas, en el mejoramiento de sus semejantes, experimentó Montesino contrariedades, disgustos e ingratitudes: según afirma Carderera (4), una Corporación de maestros de Madrid se esforzaba por zaherir su esclarecida reputación. Empeño tan vano como menguado: sus mismos contemporáneos honraron en vida al preclaro maestro cual se ha honrado a pocos de su clase, escuchando con admiración sus enseñanzas y pregonando por todas partes sus doctrinas y sus virtudes. La posteridad ha sancionado por modo elocuente tal homenaje.

---

(1) Es muy de sentir que no se haya podido publicar esta *Pedagogía*, pues por lo que del original conocemos creemos que hubiese sido útil a los maestros y a otras personas. Por nuestro compañero Sama y quien esto escribe (contando, por supuesto, con el hijo del Sr. Montesino, D. Cipriano, que hizo cuanto podía hacer) se emprendieron años atrás algunas gestiones para que una casa española se encargara de editarla; pero aunque en un principio abrigamos la esperanza de lograrlo, circunstancias que no son ahora del caso nos privaron de la satisfacción de ver convertidos en realidad nuestros deseos.

(2) Madrid, imprenta del Colegio de Sordomudos, 1849.—Librería de los Sucesores de Hernando.

(3) Biografía publicada en el *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia* (número del 10 de marzo de 1850) e inserta al frente del *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, de Montesino.

(4) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza.*—Tercera edición. Tomo IV. (Véase la palabra *Normal*, que es una interesante biografía de Montesino, que debe de consultarse.)

IV

A partir del año 1850, en que quedó disuelta, según más arriba se ha dicho, la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, no dejó el Gobierno de prestar atención — aunque poca, carente de sentido pedagógico y nada persistente — a las escuelas de párvulos, que si progresaron fué con lentitud lastimosa. Pero lo esencial es que la nueva institución se aclimataba y arraigaba en nuestro país.

De que el Gobierno procedía, no ya sólo con desesperante parsimonia, sino además con menguado criterio en el asunto, lo prueban sus primeras resoluciones concernientes a las escuelas de párvulos. En 11 de enero de 1853 dictó una Real orden sobre provisión de estas escuelas, en la que encargaba que en los exámenes «se tenga presente que los conocimientos más esenciales en los maestros de párvulos son la Doctrina Cristiana, las letras y números, y las figuras, bastando en todo lo demás nociones muy ligeras» (1). La ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, que dió gran impulso a la primera enseñanza, no estableció terminantemente la obligación de crear y sostener las escuelas de párvulos; he aquí lo que dispone en su artículo 105: «El Gobierno cuidará de que se establezcan, por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas» (2). Tampoco es muy exigente la citada ley de 1857 en lo concerniente a las condiciones pedagógicas de los maestros de párvulos, a los cuales exceptúa de toda clase de estudios previos, puesto que, según el art. 181, «podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la Junta local y visado por el gobernador de la provincia». Por resoluciones posteriores se declaró subsistente, en lo que al examen concierne, la mencionada Real orden de 11 de enero de 1853, y esto remedió algo las deficiencias de la ley.

De esta suerte, y merced a las enseñanzas prácticas que recibían regentando sus escuelas, se iban formando maestros de párvulos. A ello siguió contribuyendo, aunque no con la intensidad cualitativa que era de desear, la mencionada Escuela Normal o de Vírio, a la que en 25 de mayo

---

(1) En los exámenes (especie de oposiciones) estatuídos por dicha Real orden para proveer las escuelas de párvulos, se establecían ejercicios teóricos y prácticos consistentes, «el primero, en que los aspirantes hagan practicar a los alumnos de la escuela de párvulos los principales ejercicios, y les expliquen algunas lecciones durante el tiempo que la Comisión de exámenes estime prudente; y el segundo, en preguntar sobre la Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Lectura y Escritura, nociones de Aritmética, Lengua castellana e Higiene, conocimiento de las figuras geométricas más sencillas, de las propiedades y caracteres de los cuerpos y de los fenómenos más comunes que estén al alcance de los niños, y de Canto, si los aspirantes manifestasen saberlo». Se comprende que el programa de las escuelas de párvulos se reducía a lo que en la citada Real orden (disposición 3.ª) hemos visto que se consideraba como los conocimientos más esenciales para los maestros.

(2) Todavía fué menos exigente en este punto la ley de 2 de junio de 1868, conocida con el nombre de *ley de Catalina*, que no bien se promulgó quedó derogada por el decreto-ley de 14 de octubre de 1868, que restableció la de 1857. El art. 10 de la de Catalina, con razón tildada de reaccionaria, dice: «Habrá escuelas de párvulos en todos los pueblos cuyos Ayuntamientos puedan disponer de fondos suficientes para tan importante objeto»; no podía prescribirse cosa menos terminante.

Disposiciones como la Real orden de 31 de octubre de 1861 y otras que la han vigorizado, por las que se ha declarado que las escuelas de párvulos podían suplir en determinadas circunstancias a las elementales, han facilitado la propagación de las primeras.

de 1863 se dotó de un reglamento (en el que hay mucho bueno que descubre buen sentido pedagógico), cuyo objeto era regular la manera de hacer sus alumnos los estudios y la forma de obtener el certificado de aptitud (1). Otras escuelas de párvulos fueron también declaradas modelos de las de su clase, como, por ejemplo, la de Barcelona, organizada a semejanza de la de Virio, y que como ésta era enteramente práctica, y también expedía certificados de aptitud (2). Por último, en 25 de agosto de 1869 se dispuso que la provisión de las escuelas de párvulos se sujete a las mismas reglas establecidas para todas las públicas, y en 7 de octubre de 1871, que los ejercicios de ellas sean los prevenidos en la Real orden, ya mencionada, de 11 de enero de 1853.

Conforme a esta última disposición, confirmada, según ya se ha dicho, por otras posteriores a la ley de 1857, y según los reglamentos sobre provisión de escuelas publicados después de ella hasta el año 1882, las escuelas de párvulos debían estar «a cargo de un maestro y una maestra o una ayudante, esposos, si es posible, o ligados entre sí con vínculos de parentesco muy inmediato», en disposición la mujer de ejercer el cargo de maestra. Por dicho reglamento se exigía a los maestros el título de tal, o en su defecto, el certificado de aptitud expedido por las Juntas y por las escuelas modelos.

Este estado de derecho y cuanto a la manera de ser de las escuelas de párvulos concierne, se modificó profundamente, a partir de 1876, por influencia del frœbelianismo, de que a continuación nos ocupamos, y el decreto de 1882, consecuencia de ella, de que después tratamos.

V

Aunque más tarde que en otros pueblos, tuvieron en España resonancia las doctrinas pedagógicas, los procedimientos y la escuela de párvulos de Frœbel, y la tuvieron con la circunstancia, digna de tenerse muy en cuenta, de promover un movimiento pedagógico de verdadera trascendencia para nuestra primera enseñanza. Sin pretender que cuanto se ha

---

(1) Según dicho reglamento, el objeto principal de la *Escuela Normal Central de Párvulos* (la de Virio), era, además de servir de modelo a las de su clase, «formar maestros y maestras aptos para dirigir escuelas de párvulos en todo el territorio de España». Los aspirantes a ingresar en ella debían probar ante el director de la misma, además de su edad, buena conducta, condición y estado, saber leer, escribir y completamente el Catecismo cristiano; tener previos conocimientos de la Gramática castellana; principios de Aritmética, o sea la numeración y las cuatro reglas de contar por enteros y quebrados comunes y decimales; conocer la Historia Sagrada y la particular de España, la Agricultura e Historia Natural; tener nociones de Geografía y Geometría. Se dan reglas precisas para la asistencia (seis meses para los que hayan cursado dos años con notable aprovechamiento en una Normal de Maestros, y doce para los que no se hallen en este caso) y respecto del modo de tratar a los niños, a cuyas recreaciones estarán presentes, tomando parte en sus juegos y cantos. A los alumnos casados se les imponía la necesidad de asistir con sus esposas. Por último, para obtener el certificado de aptitud, se prescribía el examen correspondiente.

(2) Además de la de Barcelona, que fué declarada modelo por Real orden de 30 de octubre de 1863 (aprobatoria del indicado reglamento), y que con tanto acierto y entusiasmo dirigió hasta su muerte el inteligente maestro D. Julián López Catalán, lo fueron asimismo y expidieron certificados de aptitud las de Granada y Cádiz (Reales órdenes de 1864 y 1865). El reglamento de la de Barcelona tenía gran semejanza con el de la de Madrid. La expedición de dichos certificados terminó el año 1876, con ocasión de la implantación en la Corte de la clase de Pedagogía frœbeliana y la creación de los *Jardines de la Infancia*.

hecho en España con relación a este ramo de la instrucción pública, a partir de 1874 a 1876, sea obra de la propaganda frœbeliana que empezó por estos años, es lícito afirmar que a ella se debe gran parte de lo que desde entonces acá se ha discutido, escrito y adelantado sobre Pedagogía, y se ha trabajado y legislado en materias escolares.

No era completamente desconocida en España antes de dicha época la obra de Frœbel, ni habían faltado maestros que hicieran ensayos prácticos de algunos de los procedimientos de los *Jardines de la Infancia* en su parte más externa.

En el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* del Sr. Carderera (edición de 1856) apareció un trabajo sobre los *Jardines de la Infancia* (tomo III), en el que se dan algunas noticias acerca del método de Frœbel considerado en su fisonomía general, con las que se llena en parte la laguna que en dicha obra se advertía, en lo concerniente a la Historia de la Pedagogía, con la omisión de la biografía de Frœbel (1). Con más pormenores que en el mencionado *Diccionario* se expone el referido método en la obra de M. Baudouin, *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, traducida al castellano (Barcelona, 1866) por D. Agustín Ríus, inteligente y laborioso maestro a la sazón de Sabadell. En este libro no se atiende tanto al espíritu general que informa el método de Frœbel como a exponer sus procedimientos, lo cual se hace de un modo más completo y metódico, aunque siempre deficiente y externo, que en el trabajo del Sr. Carderera. En fin, pasando por alto algún que otro artículo de esos que por el sentido, la ocasión y la ligereza con que están escritos no dejan huella alguna, en el tomo III de *El arte de educar*, dado a luz en Barcelona (1866) por el Sr. López Catalán, se hace cosa parecida al estudio que contiene la obra citada de M. Baudouin, aunque más limitada, pues sólo se dan a conocer los llamados *dones* de Frœbel y unos cuantos ejercicios de los que con ellos puede hacerse practicar a los niños (2).

En cuanto a los primeros ensayos prácticos hechos en España relativamente al método de Frœbel, se reducen a éstos. Según resulta de la hoja de servicios del Sr. Bonilla, parece ser que en 1862 hubo de intentarse alguna aplicación de dicho método en la Escuela Normal Central de Párvulos (la de Virio), que aquél dirigía desde su fundación (3). Por circunstancias varias (falta del material necesario, de condiciones apropiadas del local de la escuela y de un detenido estudio del sistema frœbeliano) cesó pronto en sus ensayos el Sr. Bonilla, no sin antes haber interesado en ellos a D. Juan Macías y Juliá, que a la sazón regentaba la escuela de párvulos del Hospicio de esta Corte, en la que desde 1864, y más formalmente desde 1868, fué poniendo en práctica algunos de los procedimientos caracte-

(1) En la tercera edición del *Diccionario* (1883-1886) se subsana esta omisión: además de dicha biografía se inserta un trabajo sobre los *Jardines de niños* y otro titulado *Pestalozzi y Frœbel*. (Véanse las letras respectivas.) En su libro *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862*, da también a conocer el Sr. Carderera el método frœbeliano, principalmente desde el punto de vista de sus procedimientos.

(2) *El arte de educar*. Curso completo de Pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos. Obra indispensable a los maestros de esta clase, ventajosa a los elementales y superiores y útil a los padres de familia, por D. JULIÁN LÓPEZ CATALÁN, director (que fué) de la Escuela modelo de Párvulos de Barcelona. — Segunda edición. — Barcelona, librería de Juan Bastinos e Hijo, 1871-1876-1880 (el 4.º tomo es de la primera edición; 1867). Cuatro volúmenes en 8.º

(3) En el *Diccionario* citado de CARDERERA se dice que «desde 1864 había hecho (Bonilla) oportunas aplicaciones del sistema Frœbel».

rísticos (juegos y trabajos manuales) de los *Jardines de la Infancia* (1). También el excelente maestro de párvulos de Barcelona D. Julián López Catalán (citado más arriba, y de quien antes dijimos que dirigió la Escuela modelo de aquella ciudad, que como la de Madrid expidió certificados de aptitud) puso en práctica algunos ejercicios de los que se realizan con los dones de Frœbel, de los que ordenó una caja: ambos hechos revelan lo muy poco que el citado maestro creyó deber aprovechar del método pedagógico de los *Jardines de la Infancia*, respecto del que siempre se mostró en actitud más hostil que propicia.

Así las cosas llegó el año 1873, en el que se emprendió de un modo resuelto la verdadera campaña frœbeliana. Cúponos a nosotros la suerte de iniciarla con la publicación (junio a diciembre), en la *Revista de la Universidad de Madrid*, de unos artículos que, bajo el epígrafe de «Estudios acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria», consagramos casi exclusivamente al método de educación de Frœbel, y concluímos con la petición de que se implantasen en España los *Jardines de la Infancia* (2). No fué baldía nuestra petición, a cuyo éxito contribuyeron, sin quererlo, los mismos que con tanta sobra de apasionamiento como falta de conocimiento de causa combatían la Pedagogía frœbeliana; sus ataques sirvieron para llamar la atención sobre esta Pedagogía, y dieron un resultado contraproducente a la causa (si es que realmente tenían alguna) de los contradictores de Frœbel.

Con la publicación de nuestros citados artículos, la lectura que suscitaron de las obras de Frœbel y la versión castellana del informe de la baronesa de Marenholtz, citado en la nota precedente, coincidió el viaje a Suiza y Alemania de nuestro muy respetable y nunca olvidado amigo don Fernando de Castro, que tanto trabajó por la difusión y el mejoramiento de la educación popular durante su honrada y laboriosa existencia, quien a su vuelta nos trajo, con noticias interesantes de los *Jardines de la Infancia* en aquellos países, varias muestras del material con que los niños se ejercitan en esas escuelas. Don Fernando de Castro, que tratándose de educación era todo entusiasmo, y entusiasmo activo, de ese que constantemente se traduce en hechos, dispuso que se estableciese en la Escuela

---

(1) Estas primeras tentativas fueron inspiradas por las noticias que de los *Jardines de la Infancia* llegaron aquí de la Exposición Universal de Londres de 1862, y por consecuencia de las cuales el Sr. Bonilla se hizo con el *Manual* de M. Jacobs, que trata de estas escuelas, y lo dió al Sr. Macías para que lo estudiara con más detenimiento del que a él le permitía el corto tiempo que le dejaban libre sus ocupaciones. El Sr. Macías estudió dicho libro, se aplicó a practicar algo de lo que en él aprendió, y logró que la Diputación provincial autorizase en presupuesto la adquisición de una colección completa del material propio de los *Jardines de la Infancia*, que es la primera de su clase traída a España.

(2) He aquí la razón de estos artículos. Deseosos de contribuir por nuestra parte al adelanto de la educación nacional, teníamos pensado publicar en dicha revista, y bajo el epígrafe que dejamos copiado, un trabajo sobre *Rousseau, Pestalozzi* y *Frœbel*—tres verdaderos genios de la educación, que tan gran influencia han ejercido en la Pedagogía moderna—, cuando llegó a nuestras manos un libro que contiene el bellísimo informe que sobre los *Jardines de la Infancia* presentó al Congreso Internacional de Beneficencia, celebrado en Francfort-sur-le-Mein en 1857, la baronesa de Marenholtz-Bülow. (Por la misma época que nuestros artículos apareció la traducción de este informe—25 de febrero de 1873 a 25 de diciembre de 1874—en la *Revista de Filosofía, Literatura y Ciencias*, de Sevilla.) No sólo lo mucho y muy bueno que dice en su preciado documento la infatigable e inteligente propagandista de la obra de Frœbel, sino también las declaraciones que en favor de los *Jardines de la Infancia* se hicieron en dicho Congreso, hubieron de avivar nuestro deseo de ocuparnos de Frœbel, sobre cuyos principios, método y procedimientos nos abría vastos horizontes el informe citado.

de Institutrices por él fundada, y que a la sazón regía como presidente de la *Asociación para la enseñanza de la mujer*, una clase de *Pedagogía según el sistema de Frœbel*, que en efecto se abrió con el curso de 1873-74: es la primera de su clase establecida en España (1).

Estimulado por esto el Gobierno, así como por la publicación de nuestro librito *Estudios pedagógicos-Frœbel y los Jardines de la Infancia* y el vuelo que por todo ello había tomado la propaganda frœbeliana (2), decidió que se ensayara nuevamente el método que nos ocupa con una sección de alumnos de la Escuela Normal Central de Párvulos (la de Virio), a cuyo efecto se nombró una maestra auxiliar, se dieron al Sr. Bonilla instrucciones y se ordenó la adquisición del matetial correspondiente (3). Tampoco dió resultado esta tentativa, entre otras causas, por la enfermedad origen de la muerte del Sr. Bonilla en agosto de 1875, por la que quedó privada España de una existencia consagrada casi por entero a la educación de los párvulos.

A partir de esta fecha perdió la escuela de Virio su carácter de Normal, quedando reducida a la categoría de las demás de su clase, sostenida

---

(1) Esta clase, que siguió funcionando bastantes cursos, hasta que se transformó en una de Pedagogía general, siempre con el sentido frœbeliano, nos fué encomendada y la servimos, así como esta última, constantemente. Para ella se adquirió al principio en el extranjero y en España algún material más del indicado, por disposición y a expensas del mismo Sr. D. Fernando de Castro, a cuya memoria, venerable por muchos conceptos, nos complacemos en consagrar este humilde, pero sincero y cariñoso recuerdo.

(2) Por consejo del malogrado e inolvidable D. José Moreno Nieto, que a la sazón era rector de la Universidad de Madrid, en la que desempeñábamos entonces el cargo de secretario general, compusimos con los artículos referidos este libro (Madrid, imprenta y estereotipia de Aribau y Compañía, 1874), agotado al poco tiempo, y que ha sido considerado como uno de los principales medios que en España han contribuído a propagar el método pedagógico de Frœbel y a que se implanten los *Jardines de la Infancia*. Refiriéndonos a él, escribimos a poco de publicarlo, cuando más arreciaba la campaña antifrœbeliana, lo siguiente:

«¿Con qué objeto, a impulso de qué linaje de sentimientos consagramos dicho modesto trabajo al método de Frœbel? Aunque ya lo hemos declarado en varias ocasiones, la impenitencia de ciertos detractores de lo que aquí se ha hecho en favor de los *Jardines de niños* nos obliga a decir nuevamente que de la conjunción de dos sentimientos—el del amor a la infancia y el del amor verdadero a nuestra patria—es producto aquel trabajo, cuyo fin no era otro que el de llamar la atención de nuestros conciudadanos sobre el método de educación y las escuelas de Frœbel, por si creyéndose, como nosotros creíamos y seguimos creyendo, que con unos y con otras podían servirse los grandes y altísimos intereses de la educación nacional, se estudiaran y ensayasen para ver si convenía plantearlos definitivamente en España. En ello no había, como no puede haber en la conducta de ninguna de las personas que entre nosotros han trabajado en favor de los institutos frœbelianos, olvido ni desdén por las cosas nacionales, ni menos falta de patriotismo, pues ni aun en el caso de que la obra que los que se dicen tocados de un exagerado españolismo han dado en llamar nacional, lo fuese realmente, y no tuviese, como tiene, un origen tan extranjero como los *Jardines de la Infancia*, en ese caso, todavía, decimos, tenemos por más patriotas que a los que de tal argumento se valen, a los que, libres de prejuicios y de preocupaciones, miran ante todo la verdad, se enorgullecen y entusiasman con las conquistas que en todos los países alcanza el espíritu humano, no quieren rodear a su patria de una especie de muralla de la China que le prive de los beneficios que reporta el comercio de unos pueblos con otros y procuran para su país lo que de bueno observan en los demás, sin atender en sus juicios más que a lo que su conciencia y su deber les digan, y no a las sutiles, irracionales y funestas distinciones que suelen hacerse a nombre del patriotismo, que siempre han dañado más que favorecido a aquello que con ellas se ha tratado de lisonjear, y que al cabo no es posible establecer tratándose de lo que, por ser producto de la humana inteligencia y del progreso de los tiempos, no reconoce fronteras y es patriotismo de todos los pueblos.»

(3) Orden del Poder ejecutivo de la República de 31 de octubre de 1874, siendo ministro de Fomento D. Carlos Navarro y Rodrigo, y director general de Instrucción pública D. José Moreno Nieto.

por el Ayuntamiento. Con ello, sin embargo, coincide el mayor impulso que hasta entonces había recibido de parte del Gobierno el movimiento frœbeliano. Débese éste al Real decreto de 31 de marzo de 1876, por el que se creó en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras una cátedra especial de Pedagogía, aplicada a la enseñanza de párvulos por el procedimiento denominado de Frœbel; se mandaba anunciar un Concurso para la publicación de un *Tratado teórico-práctico* de esta asignatura, y se disponía que la escuela de párvulos sostenida en esta Corte a expensas del Estado (la Normal o de Virio) se trasladara a la Central de Maestros (al edificio que a espaldas de ella se mandó construir ex profeso), con la denominación de Escuela modelo respecto a las de su clase, y quedando agregada en el concepto de práctica para los alumnos de aquélla y para los de la cátedra ya referida de Pedagogía del sistema Frœbel; al mismo tiempo se mandaba anunciar a oposición las plazas de profesores que fueran menester para el servicio de la proyectada escuela (1).

Todo esto tuvo en poco tiempo cabal cumplimiento. En el siguiente mes de abril quedó provista la cátedra, que funcionó en ambas Normales Centrales hasta que se refundió en el *Curso de párvulos* establecido por decreto de 1882, y de que más adelante tratamos. Se anunció y resolvió el Concurso para la composición del *Tratado teórico-práctico* de Pedagogía frœbeliana. Se verificaron las oposiciones y quedó nombrado el personal de la proyectada Escuela. Y, en fin, terminadas las obras de edificación y adquirido el correspondiente mobiliario y material de enseñanza, en 16 de julio de 1879 quedaron abiertos oficialmente los *Jardines de la Infancia* de Madrid, con solemnidad poco acostumbrada en España respecto de fiestas escolares (2).

---

(1) Este decreto, tan favorable para la Pedagogía frœbeliana, y en general para la institución de las escuelas de párvulos, se preparó siendo ministro de Fomento y director general de Instrucción pública los Sres. Martín Herrera y Maldonado Macanaz, respectivamente; fué el señor conde de Toreno quien como ministro de Fomento lo refrendó, después de haberse enterado y aceptado sus disposiciones. Pero a quien se debe principalmente, así como todo lo que posteriormente se hizo en materia de escuelas de párvulos y casi todo lo que desde 1876 se legisló sobre primera enseñanza, es al Sr. D. Santos María Robledo, jefe a la sazón del Negociado respectivo en el Ministerio de Fomento, y después hasta su muerte, tan sentida como prematura, inspector general del ramo. El Sr. Robledo fué una de las personas que con mayor celo y entusiasmo y más inteligencia y conocimiento de causa han intervenido en nuestra primera enseñanza, en cuyo favor, así como en el de los maestros, trabajó mucho y con un gran sentido pedagógico y miras muy imparciales y levantadas.

(2) La *cátedra especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos por el procedimiento denominado de Frœbel* se estableció con carácter de voluntaria en ambas Escuelas Normales Centrales (lección alterna en cada una); estuvo siempre bastante concurrida, y fué conferida al autor de este MANUAL, que la desempeñó hasta que fué refundida en el *Curso* mencionado.

Respecto del Concurso para la composición del *Tratado teórico-práctico* de Pedagogía frœbeliana, véase la Advertencia preliminar con que se encabeza este MANUAL.

Las oposiciones comenzaron en octubre de 1878 y terminaron en enero de 1879, conforme a la convocatoria y programa de 5 de septiembre de 1878. Compusieron el Tribunal de ellas: D. Acisclo F. Vallín y Bustillo, presidente, y como vocales D.ª Ramona Aparicio, directora de la Normal Central de Maestras; D. Jacinto Sarrasí, de la de Maestros; don Modesto Fernández y González; D. Pedro Pleguezuelo, inspector de primera enseñanza de la provincia de Madrid, y D. Juan Macías y Juliá, maestro de párvulos del Hospicio; y como secretario, el autor de este MANUAL. Por virtud de estas oposiciones fueron nombrados: maestro-regente, D. Eugenio Bartolomé y Mingo (que aun desempeña el cargo con éxito notable), y maestras auxiliares, D.ª Matilde García del Real, D.ª Josefa García Obispo y D.ª Purificación Feltrer (ninguna de ellas existe ya en los *Jardines*). La cuarta plaza de las auxiliares creadas por la plantilla y reglamento de la Escuela (Reales órdenes de 24 de

La creación de esa notable Escuela (que con justo título figura a la cabeza de las mejores que tenemos en España) no representa todo lo que en nuestro país se debe a la propaganda frœbeliana. No dió ésta aquí, como ha dado en otras naciones, por resultado inmediato la creación de *Jardines de la Infancia* en mayor o menor número. Aunque ha habido conatos de establecerlos en diferentes puntos de la Península, es lo cierto que ya por falta de medios materiales, ora por carencia de sentido pedagógico, todos esos intentos no han producido una verdadera escuela frœbeliana; donde más, lo que han dado de sí ha sido infiltrar algo del espíritu del método de Frœbel en varias escuelas de párvulos y primarias, e implantar en ellas determinados procedimientos; verbigracia, los juegos y los trabajos manuales, singularmente estos últimos. Todavía hoy, en 1913, se tropieza con dificultades para establecer una de esas escuelas en Pontevedra; y en Palma de Mallorca se ha cedido un edificio del Estado en usufructo para establecer en él *las escuelas de ambos sexos que por el sistema Frœbel* sostiene el Patronato obrero de dicha población. En Madrid parece que se piensa en destinar un legado de 400.000 pesetas hecho en su testamento por D. Ricardo Baños a favor de la instrucción pública, a construir en los barrios del Sur un edificio para *Jardín de la Infancia*, semejante al que queda descrito y existe en la parte Norte.

Pero si esto es cierto, no lo es menos que a la propaganda frœbeliana se debe, además de lo indicado, mucho del movimiento pedagógico que actualmente se observa en España, al que ha impreso determinada dirección. En justicia no podrá en adelante hablarse de semejante movimiento sin hacerse cargo, como uno de sus principales factores, de dicha propaganda. Sería injusto negar que mediante ella se ha estimulado a muchos maestros al estudio, se les han mostrado nuevos derroteros, han recibido provechosas orientaciones en lo concerniente a la ciencia de la educación y al arte de enseñar. Hay más: mediante esa misma propaganda, que ha sido como el alborear de nuestra regeneración pedagógica (con él, por lo menos, ha coincidido), se ha preparado la implantación de instituciones y reformas escolares cuya beneficiosa influencia en nuestra primera enseñanza no puede negarse sin incurrir en notoria injusticia o estar tocados de malsano apasionamiento Ejemplos de ellas son las debidas al memorable decreto de 17 de marzo de 1882, por el que se abrió una nueva era para nuestras escuelas de párvulos, según se comprenderá leyendo lo que sigue.

VI

El año 1882 fué fecundo en hechos beneficiosos en España para la educación primaria, y señaladamente para las escuelas de párvulos.

En 17 de marzo se expidió el decreto a que antes hemos aludido, por

---

agosto y 23 de noviembre de 1878) se concedió a D.ª Mercedes Manchón, como procedente que era de la escuela de Virio.

A la inauguración de los *Jardines de la Infancia*, que resultó un acto brillante y conmovedor, asistieron, además de un público numeroso y escogido y personas de distinción en la enseñanza, S. M. el Rey D. Alfonso XII, S. A. R. la Serma. Princesa de Asturias, con parte de la alta servidumbre de Palacio; el señor ministro de Fomento, conde de Toreno, y el director y Claustro de la Normal Central de Maestros, con el personal de la nueva Escuela, instalada en un hermoso edificio (calle de Daoiz) y dotada de excelente y abundantísimo material de enseñanza.

el que se confiaron en principio esas escuelas exclusivamente a la mujer, y se instituyó el *Patronato general* de las mismas y el *Curso especial* destinado a formar maestras para ellas. En 6 de mayo se creó el *Museo Pedagógico*, que tan excelentes servicios ha prestado y sigue prestando. En 13 de agosto se reorganizó la Escuela Normal Central de Maestras, que después de publicado el correspondiente reglamento (27 del mismo mes), se puso a la altura de las mejores escuelas extranjeras de su clase (1). Finalmente, desde el 28 de mayo al 5 de junio se celebró el primer *Congreso Nacional Pedagógico*, en el que por modo elocuente quedó sancionado lo hecho por el Gobierno respecto de las escuelas de párvulos (2), se discutieron ampliamente los problemas escolares que a la sazón preocupaban más al mundo pedagógico, y se hizo una activa y fructuosa propaganda frœbeliana (3).

Concretándonos a nuestro objeto, debemos fijarnos en el decreto de 17 de marzo de 1882.

Comienza su preámbulo o exposición de motivos señalando el objeto y encareciendo la importancia de las escuelas de párvulos, para deducir de ello y del estado de esas escuelas en España la imperiosa necesidad de su reforma. La cual «considera el ministro de Fomento que debe iniciarse adoptando el principio, aplicado ya con éxito en otros pueblos, de encomendar exclusivamente a la mujer la dirección de estas escuelas. Aparte de la conveniencia de ensanchar los horizontes y preparar más amplio porvenir a la actividad de la mujer, su aptitud maravillosa y probada para el magisterio, sus dotes y condiciones especiales en relación con la idea de la familia y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia, justifican sobradamente la determinación de poner en sus manos la enseñanza de la niñez». Estos principios, que luego traduce el decreto en preceptos, según los cuales las escuelas de párvulos estarán en adelante a cargo de maestras, han sido hasta hoy no sólo respetados, sino consagrados por cuantas disposiciones se han dictado sobre provisión de escuelas y constituyen el estado de derecho en esta materia. La Real orden de 9 de diciem-

(1) Las tres reformas señaladas se plantearon en virtud de Reales decretos, que fueron propuestos y refrendados por el entonces ministro de Fomento, D. José Luis Albareda, a quien la primera enseñanza y su magisterio deben otras disposiciones también muy beneficiosas, entre ellas las mejores que había dado el Gobierno hasta entonces acerca del pago de los maestros (Real decreto de 15 de junio de 1882 e instrucciones para su ejecución que rigieron hasta que por la ley de Presupuestos para 1902 se hizo cargo el Gobierno del pago de estas atenciones, reintegrándose de los Ayuntamientos). Se dictaron estas reformas siendo director general de Instrucción pública D. Juan Facundo Riaño, a quien tanto debe la enseñanza patria, y con el concurso del Sr. D. Santos María Robledo, de quien hablamos en una de las notas precedentes, y que, naturalmente, estaba tan impuesto en el sentido y la gestación de ellas como quien había sido su inspirador.

(2) Entre las conclusiones aprobadas por dicho Congreso figuran éstas: «15. Que los *Jardines de niños* ofrecen ventajas positivas para la educación integral y armónica de la infancia, sobre las demás escuelas de párvulos.—16. Que es conveniente admitir en las antiguas escuelas de párvulos los procedimientos de Frœbel.—17. Que la mujer debe ser la encargada de dirigir las escuelas de párvulos.» Las exposiciones y defensas que se hicieron a propósito de los temas de que se originaron estas conclusiones, resultaron interesantes y concluyentes.

(3) De la animada e interesante controversia (primera de su clase) que se mantuvo en este Congreso a propósito de diversos problemas escolares, salió muy bien librada la causa frœbeliana, que mantuvieron con brío y gran éxito, contra los defensores de la Pedagogía tradicional, los sostenedores de la Pedagogía moderna, entre los cuales debe colocarse en primera línea a los profesores de la Institución Libre de Enseñanza, que llevaron con éxito brillante lo más rudo de la batalla, y, como era consiguiente, hicieron la causa de la Pedagogía frœbeliana, para la que el Congreso que nos ocupa fué un gran medio de propaganda

bre de 1896, ofreciendo ventajas a los maestros de párvulos que pasasen a las elementales, facilitó los medios de que en breve se llegase a la efectividad del precepto de que únicamente se confiase la educación de los párvulos a las maestras.

Otras novedades de no menor importancia trajo el referido decreto, que desde luego vino a llenar el vacío que en punto tan esencial dejó la ley de 1857 al no prescribir reglamentación alguna para las escuelas de párvulos.

Primeramente se imponía la necesidad de formar un personal adecuado. Porque, como se dice en dicho preámbulo, «la educación de los párvulos constituye un cargo de absoluta confianza, cuyo fiel desempeño no estriba puramente en el cumplimiento exterior de preceptos rigoristas, mecánicos y reglamentarios; siendo preciso reconocer que para el ejercicio del dificilísimo cargo de la educación infantil ofrece escasas garantías el método de las oposiciones, como manera de proveer las escuelas; porque si bien manifiestan el talento, instrucción y demás dotes intelectuales de los opositores, es inútil esperar que por semejante medio se revele su celo, su vocación, su moralidad, su amor a los niños; en suma, las elevadas condiciones que por su naturaleza exige este noble magisterio y que se levantan por encima de la aptitud que puede demostrarse en el público certamen».

Para llevar a la práctica estos y otros principios de los proclamados y prescritos en el decreto de que se trata, se instituyó, por el art. 10 del mismo, una Junta denominada *Patronato general de las escuelas de párvulos,* entre cuyas atribuciones entraba la de hacer propuesta unipersonal para la provisión de todas las plazas de maestras y auxiliares de las mencionadas escuelas. La propiedad originada por virtud de estos nombramientos se limitó a seis años, al cabo de los cuales podían las interesadas ser confirmadas en sus cargos por igual tiempo, y así sucesivamente. Estos nombramientos no podrían recaer en adelante sino en maestras que hubiesen obtenido el título especial que habilitase para regentar y dar la enseñanza en las escuelas de que se trata. Y al efecto, por el mismo decreto se creó (artículo 15) un *Curso especial para maestras de párvulos,* agregado a la Normal Central de Maestras.

El *Patronato* y el *Curso* se completaban el uno al otro, y formaron una institución pedagógica de que en España no había ejemplo y que fué muy celebrada en países extranjeros. Sin duda por esto, y por los excelentes resultados que en su corta vida diera y las buenas maestras que formó, se la combatió rudamente y fué al cabo suprimida. Pero no adelantemos los hechos.

Constituído el *Patronato general de las escuelas de párvulos,* nombrado por Real orden de 4 de abril de 1882, se consagró con gran celo y asiduidad al desempeño de la importante y delicada misión que le había confiado el Gobierno. Su primer cuidado fué preparar todo lo necesario, haciendo consultas al ministro de Fomento y evacuando las que éste a su vez le hacía, para que en el año académico inmediato empezara a funcionar el *Curso* para maestras de párvulos. A consecuencia de una moción suya se dictó la Real orden de 23 de diciembre de 1882 encareciendo a los rectores la creación de estas escuelas y disponiendo que anunciasen inmediatamente las vacantes de ellas y cuya provisión correspondiese al concurso, en los turnos de traslación y ascenso, a fin de que pudieran solicitarlas los maestros de párvulos con derecho a ello, y que las correspondientes al turno

de oposición las proveyeran interinamente en maestras superiores o elementales (1). Allegó los datos necesarios para conocer el verdadero estado de las escuelas de párvulos y la situación y condiciones de sus maestros, para los que instituyó premios, que se otorgaron a algunos (2). En fin, durante su breve existencia hizo este Patronato lo que en muchos años no había tenido tiempo o propósito de hacer la Administración central de la enseñanza. Precisamente al ser suprimido acababa el estudio y la redacción de unas instrucciones para la construcción de los edificios destinados a escuelas de párvulos, se ocupaba en el programa de estas escuelas, y promovía con éxito por Galicia, donde apenas eran conocidas, la creación de ellas. A consecuencia de la Real orden de 23 de diciembre se habían creado unas trece en varias otras regiones de España.

El *Curso especial para maestras de párvulos* se abrió con el año académico de 1882 a 1883 (3). Para ingresar en él las aspirantes a seguirlo necesitaban no pasar de treinta años de edad ni contar menos de diez y ocho, y tenían que sufrir un examen comparativo (especie de oposición) para en vista de él determinar las que debían ocupar las veinte plazas de alumnas fijadas por la Real orden de 22 de junio de 1882. Esta saludable limitación en el número de alumnas permitió que la enseñanza fuese más individual, más práctica, más viva y más eficaz (4). Los estudios del *Curso* comprendían:

Nociones de Fisiología y Psicología del niño, aplicadas a la educación de los párvulos; principios fundamentales del sistema y método de Frœbel; y noticia de la organización y procedimientos de las diferentes escuelas de aquella clase en otras naciones.

Nociones de ciencias físicas y naturales, con la aplicación especial de su enseñanza a los párvulos, insistiendo particularmente sobre las lecciones de cosas, así como en sus aplicaciones a los trabajos manuales, jardinería y juegos; conocimientos industriales y de bellas artes que pueden suministrarse a los niños en estas escuelas.

---

(1) Aunque en puridad no era necesaria esta Real orden en lo concerniente a los concursos, la propuso el Patronato para acallar ciertos recelos injustificados, según los cuales se trataba de despojar a los maestros de párvulos del derecho que les asistía a trasladarse y ascender en escuelas de esa clase. Este acto y otros posteriores del Patronato convencerían a los aludidos maestros del error en que estaban y de que la obra acometida por el Patronato era más elevada y de mayor trascendencia de lo que se les había hecho creer, y tenía por base la justicia y el respeto de los derechos legítimamente adquiridos.

(2) Los datos a que aquí se hace referencia los dió a conocer el Patronato en su *Memoria* relativa al año 1885 (Madrid, imprenta y fundición de M. Tello, 1884. Un vol. en 4.º de 152 páginas). En ella se incluyen además documentos tan interesantes como éstos: Disposiciones relativas a la nueva organización de las escuelas de párvulos; relación de las primeras alumnas del *Curso especial;* programas de las asignaturas que se explicaban en este *Curso;* relación de los trabajos prácticos y manuales realizados por dichas alumnas, y las instrucciones referentes a la construcción de edificios escolares que se mencionan en el texto.

(3) Se estableció primeramente este *Curso* en una dependencia de la Escuela Normal Central de Maestros, contigua a los *Jardines de la Infancia*, que sirvieron de práctica a los alumnos de aquél. Luego se instaló en la Normal Central de Maestras. Ultimamente quedó establecido en el excelente y adecuado edificio que se construyó *ad hoc* en los citados *Jardines de niños.*

(4) El mencionado examen versaba sobre nociones de Pedagogía y además sobre estas materias, que debían probarse con la extensión propia de la enseñanza primaria superior: Lectura, Escritura, Análisis gramatical, Aritmética, Geografía e Historia, con especialidad la de España, Geometría y Dibujo lineal, Historia Natural, Física y principios de Religión y Moral. La prueba de estos conocimientos se verificaba mediante dos ejercicios, uno escrito y otro oral.

Reglas generales de Moral y Derecho, expuestas con el mismo sentido y aplicación de los mencionados procedimientos.

Idioma español, con ejercicios del lenguaje y de composición en la medida conveniente para ser comprendidas en la enseñanza de las repetidas escuelas.

Canto.

Francés.

Ejercicios prácticos de todas las asignaturas, así en las respectivas clases como con los alumnos de la Escuela modelo.

Con estas bases y la buena voluntad de profesores y alumnas, no es extraño que resultase el *Curso* un verdadero instituto pedagógico. Contribuyó especialmente a esto, de una parte, la forma de enseñanza adoptada (de conversación familiar, basada en la interrogación socrática, intuitiva, viva y penetrante), y de otra, el carácter práctico que se dió a la de todas las materias por medio de muchos y adecuados ejercicios de esa naturaleza (1).

A la vez que en el *saber* se imponía a las alumnas constantemente y a propósito de todas las enseñanzas en el *saber hacer*, y por uno y otro medio se suscitaba y estimulaba en ellas el esfuerzo personal en favor de su propia cultura. Los resultados no pudieron ser más satisfactorios, como lo mostraron los exámenes finales y la manera como han llenado su cometido las maestras de párvulos nombradas a consecuencia de ellos (2).

Pero era esto demasiado bueno para lo que aquí estamos acostumbrados en materia de instituciones pedagógicas, y debía desaparecer, como en efecto desapareció, al golpe de pasiones mal comprimidas, de prejuicios malsanos y de un profundo desconocimiento de la realidad.

Siguiendo las inveteradas prácticas de la Administración de nuestra enseñanza, consagrada, con perseverancia inusitada, a la labor de *tejer* y *destejer*, en 1884 (4 de julio) expidióse un Real decreto por el que, so pretexto de introducir mejoras en las escuelas de párvulos, se disolvió el Patronato general de ellas, creado por el de 17 de marzo de 1882, substituyéndolo por la Junta de Señoras que, bajo la presidencia de S. A. R. la Serenísima Infanta D.ª Isabel, auxilian al Gobierno en los servicios de beneficencia.

Contra lo que desde los tiempos de Oberlin, Owen y Buchanan, Cochin y Montesino se ha venido pensando y poniendo en práctica, creyó sin duda el autor del decreto de 1884 que más que pedagógica era de

(1) Aparte de los de redacción a propósito de todas las asignaturas y de las excursiones y visitas a escuelas que hicieron, y de la redacción de varias clases de documentos y vocabularios en la de Gramática, practicarón las alumnas ejercicios por este estilo: las diversas clases de trabajos manuales de los llamados frœbelianos, algunos con aplicación a la construcción de mapas y todos a la de objetos de cartón (cajas, papeleras, relojeras, cuerpos sólidos, etc.); trazado de mapas y calcos de detalles geográficos; calcos y demás preparaciones necesarias para el vaciado de relieves topográficos; modelado de nuestra península; formación de herbarios y construcción de algunos aparatos sencillos de Física; obtención de algunos productos físicos de los más usuales, y manipulaciones y manejo de instrumentos y aparatos, como el microscopio, para el que hicieron bastantes preparaciones. Además prácticas con los niños, así generales como de las diversas asignaturas en particular.

(2) Estos exámenes, a los que las alumnas no se presentaban sin la aquiescencia de los profesores, servían para obtener el título y una escuela, pues en virtud de ellos eran propuestas por el Patronato y nombradas por el ministro de Fomento. El examen era escrito, oral y práctico; este último con una sección de párvulos, a los que, además de una lección sacada a la suerte, debía darles la examinanda enseñanza musical. El ejercicio de Pedagogía consistía en exponer el plan y método de enseñanza de la asignatura sobre que versare el ejercicio práctico.

beneficencia la obra encomendada a las escuelas de párvulos. No de otra suerte se explica que pusiera dichas escuelas bajo la dependencia de una Junta creada con fines distintos de los pedagógicos, extraña a ellos y llamada a desempeñar servicios de beneficencia pública meramente.

El Patronato de Señoras hace con cariñosa solicitud todo lo que puede hacer por llenar bien su cometido, vigilando las escuelas de párvulos, procurando que se aumenten (ha creado buen número de ellas) y atendiendo a su magisterio, cuyo celo estimula por cuantos medios están a su alcance. Anualmente redacta una Memoria, en la que consigna sus trabajos y la situación y progresos de la institución puesta bajo su tutela (1).

Por virtud del susodicho decreto quedó *ipso facto* suprimido el *Curso especial para maestras de párvulos,* porque, según el art. 8.° del mismo, los nombramientos de maestros y maestras para esta clase de escuelas deben hacerse a tenor de las prescripciones de la ley de Instrucción pública de 1857, es decir, mediante oposición y concurso y sin más título que el elemental o superior (y así continúa a pesar de tantas reformas como se han hecho en la provisión de las escuelas). Nuevo retroceso y nueva negación de toda la buena tradición pedagógica: como se ha visto en los capítulos anteriores y en este mismo, la preocupación primera de los fundadores de las escuelas de párvulos fué constantemente la de formar un magisterio especial para ellas, apto para satisfacer las peculiares exigencias que implica la educación de la infancia. No bien empezó a formarse en España ese magisterio, se arrepintió la Administración y desistió de obra tan natural, buena y necesaria.

En 1886, D. Eugenio Montero Ríos intentó volver las cosas al ser y estado en que las puso el Sr. Albareda; sin duda su corta permanencia en el Ministerio de Fomento no le permitió llevar adelante sus propósitos. Igual intento hubo de abrigar su sucesor (D. Carlos Navarro y Rodrigo), quien tuvo que limitarse al restablecimiento del *Curso especial para maestras de párvulos,* que llevó a cabo por Real decreto de 11 de agosto de 1887, reorganizando la Escuela Normal Central de Maestras sobre los principios

---

(1) La Junta de Señoras a que aquí aludimos es una Sección de la Junta general de Beneficencia, que preside S. A. R. la Serma. Infanta D.ª Isabel (esta Junta se divide en Secciones o Juntas de Patronos, cada una de las cuales se halla al frente de un establecimiento de Beneficencia general), y funciona con el nombre de *Patronato general de las escuelas de párvulos.* Como las otras Juntas de Patronos, se compone de dos vicepresidentas, dos secretarias y dos tesoreras. A estas señoras, que son las que componen la Junta de Patronos propiamente dicha, hay adjuntas otras con la denominación de vocales, y que forman la llamada Junta auxiliar. Las seis señoras mentadas, o sea la Mesa, son las que desempeñan las funciones más activas y constantes. Hay además un secretario, nombrado por el Ministerio.

De las Memorias que anualmente redacta la Junta del Patronato general de las escuelas de párvulos no se han publicado más, por falta de recursos, que las correspondientes a los años de 1886 a 1893; todas, pero especialmente la última, contienen noticias y datos interesantes, y revelan la buena intención y el celo con que dicho Patronato procura desempeñar la delicada e importante misión que el Gobierno le ha confiado.

Las escuelas creadas y sostenidas por el Patronato, son: Escalonilla, San Martín de Pusa, Navalmorales y Puebla de Montalbán, en la provincia de Toledo; Real Sitio de San Ildefonso, Santa María de Nieva, Sepúlveda, Espinar, Riaza y Coca, en la de Segovia; Trives y Macedo, en la de Orense; Jaén, Arjona, Marmolejo y Arjonilla, en la de Jaén; Escoriaza, en la de Guipúzcoa, y Alecias, Alfofar, Denisa, Estivella, Masanasa, Montroy y Real, Tabernes de Valdigna y otras varias. Además tiene subvencionadas casi todas las voluntarias de la provincia, cuyo material ha costeado.

Cuenta con una reducida consignación en el presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

de la reforma del Sr. Albareda (1882), que también fueron echados por tierra en 1884. Aunque el *Curso* se restableció sobre sus primitivas bases, renació con vida precaria, no sólo porque le faltaba el apoyo del Patronato, que a la vez que su base era su complemento, sino también porque, contra lo que era realmente de esperar, en la misma Escuela Central de Maestras, lejos de encontrar calor, halló una atmósfera poco favorable. Contribuyó esto a que fuera escaso el número de alumnas, en lo cual hubo de influir a la vez lo sucedido en 1884 y la circunstancia de que, conforme a lo establecido en ese año, bastase el título de maestra elemental y superior para hacer oposiciones a escuelas de párvulos.

El golpe decisivo se lo dió al *Curso*, no el decreto de economías de 31 de julio de 1889, como se ha dicho, por el cual quedó subsistente, sino el de 16 de septiembre del mismo año, por el que, para suprimir dicho *Curso* y con su consignación atender a ciertas exigencias de orden inferior, se reorganizó nuevamente la Escuela Normal Central de Maestras (la cuarta reforma en siete años) con un sentido contrario en muchos puntos al que había precedido a las reformas progresivas de 1882 y 1887. En dicha fecha quedó, pues, definitivamente suprimido el *Curso especial para maestras de párvulos*, que bajo tan lisonjeros auspicios comenzó y tan excelentes resultados diera; fué suprimido precisamente cuando acababa de ocupar el adecuado local (convertido hoy en vivienda) que para él se construyó ex profeso en los *Jardines de la Infancia*, y en ello y en mobiliario y material de enseñanza se habían invertido sumas de alguna consideración.

En nada se ponen mejor de manifiesto las veleidades de nuestra Administración que tratándose de la instrucción pública. No lo decimos precisamente por lo desatendida y mal organizada que la tenemos, que esto da lugar a serias, muy dolorosas y largas consideraciones. Nos referimos sólo a esa peregrina labor de *tejer* y *destejer* de que antes hemos puesto tan numerosos ejemplos, y en la que con los intereses de la nación se gastan en balde (cuando no con daño) las energías de ministros, directores y demás funcionarios de la enseñanza. Por semejante estéril o contraproducente labor se pone de manifiesto, con el desbarajuste administrativo y la desorganización de lo que más importa al país tener bien organizado, un hecho por todo extremo deplorable: la falta de programa, de criterio, de miras, de ideales de nuestros partidos políticos en materia de enseñanza. Concretándonos al punto que motiva estas consideraciones, véanse los hechos: dos ministros conservadores, los Sres. Martín Herrera y conde de Toreno, preparan y realizan el establecimiento de la enseñanza frœbeliana y de los *Jardines de la Infancia*, y otro ministro del mismo partido, el Sr. D. Alejandro Pidal, echa por tierra todo lo edificado sobre esas bases; dos ministros liberales, los Sres. Albareda y Navarro y Rodrigo, afirman lo hecho por aquellos ministros conservadores, llevándolo a sus naturales consecuencias, y otro ministro, también del partido liberal, el señor conde de Xiquena, acaba con lo hecho por sus correligionarios. Indicada queda la diversidad de criterio entre ministros liberales en lo tocante a la Escuela Normal Central de Maestras; y como éste pudiéramos aducir muchos ejemplos, que omitimos para no seguir desviándonos de nuestro objetivo y no apesadumbrar más al lector. Y lo peor es que estos desacuerdos no se han corregido con la creación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes por Real decreto de 18 de abril de 1900.

Recientemente, en el presupuesto para 1911 se consignó una partida para diez becas de 1.250 pesetas cada una, para que cinco maestros y cinco

maestras estudiasen un curso práctico en los *Jardines de la Infancia* de Madrid, de los procedimientos pedagógicos de Frœbel. Parecía con esto que se empezaba a reaccionar en buen sentido; pero llega el curso de 1913 a 1914, y habiendo consignación, parece que no se harán los nombramientos, pues a fines de septiembre de 1913 no hay preparativos para ello.

VII

He aquí ahora, en resumen, la situación actual de las escuelas de párvulos en España:

RÉGIMEN GENERAL. — Es el establecido para las demás escuelas nacionales, sin distinción de ninguna clase. Las escuelas de párvulos *públicas* se dividen en *obligatorias* (las de poblaciones de 10.000 o más almas y las que sostengan los Ayuntamientos en substitución de una elemental de cada sexo) y *voluntarias* (las que se creen en pueblos que no alcancen esta población). Del régimen administrativo de las escuelas, de vigilarlas, procurar su aumento, etc., se halla encargada, además de la Inspección de enseñanza, la Junta de Señoras a que antes se ha hecho referencia, y que funciona con la denominación de *Patronato general de las escuelas de párvulos.*

PROFESORADO. — El de las escuelas obligatorias se nombra en la misma forma y por las mismas autoridades que el de las escuelas de primera enseñanza; es decir, por oposición y por concurso, conforme a las prescripciones de la ley de 1857 y reglamentos para la provisión de esas escuelas; el de las voluntarias se hace por designación de los Ayuntamientos o Diputaciones provinciales que las sostengan, a propuesta del referido Patronato de Señoras.

Las escuelas de párvulos obligatorias deben estar a cargo de una primera maestra y de las auxiliares necesarias. En las que tengan una matrícula que exceda de 60 alumnos, habrá una auxiliar con el título profesional o con el certificado de estudios correspondiente. Esto en el caso de ser escuelas unitarias; en el caso de ser graduadas deben tener las secciones correspondientes.

Conforme a lo estatuído en el decreto de 17 de marzo de 1882 y confirmado en todos los reglamentos posteriores sobre provisión de escuelas, el personal de las de párvulos debe ser femenino. En tal concepto, sólo se admiten maestras a las oposiciones para plazas de ellas y de auxiliares de escuelas de párvulos; en maestras deben recaer también los nombramientos de entrada que se hagan a propuesta del Patronato. (Véase lo dicho acerca de la Real orden de 9 de diciembre de 1896.)

Para tomar parte en dichas oposiciones no necesitan las maestras otro título que el elemental. No se les exigen conocimientos especiales, pues los ejercicios son los mismos, con corta diferencia, que los que se piden para las escuelas elementales de niñas. El título especial obtenido por las maestras que siguieron el *Curso* establecido por el decreto de 17 de marzo de 1882, habilita también para hacer oposiciones a escuelas y plazas de maestras de sección de párvulos.

Las maestras y auxiliares de escuelas de párvulos disfrutan los mismos sueldos que las de las escuelas elementales, que los Ayuntamientos pueden aumentar voluntariamente; y todas, parvulistas y elementales, se hallan incluídas en el mismo escalafón general de maestras, disfrutando iguales emolumentos y derechos.

ASISTENCIA. — No es obligatoria, pero sí *gratuita*, para los niños pobres la asistencia a las escuelas de párvulos. Son admitidos en ellas niños y niñas de tres a siete años de edad (en los *Jardines de la Infancia* de Madrid permanecen hasta los ocho). Por término medio la concurrencia es de 100 alumnos por escuela; pero hay muchas en las que excede de este número, del de 150 y aun del de 200. Con semejante asistencia, que recuerda las famosas escuelas mutuas, los resultados han de ser medianos, sobre todo en lo que concierne a la educación, máxime si se tiene en cuenta que las escuelas sólo poseen una clase y que las auxiliares son en muchos casos simples vigilantes. La graduación de estas escuelas va poco a poco poniendo remedio a estos inconvenientes de la escuela unitaria.

PROGRAMA. — Según el art. 10 del citado decreto de 1884, «los conocimientos más esenciales que se adquirirán en las escuelas de párvulos serán los siguientes: Doctrina Cristiana, deberes y formas de cortesía, letras y números, ideas claras y sencillas de cosas, Canto». Recuerda este programa el que antes hemos dicho que se deducía de los preceptos de la Real orden de 11 de enero de 1853; no puede, ciertamente, acusarse a su autor de reformista ambicioso, ni menos de pagarse demasiado de lo que acerca del particular se hace en los demás pueblos, que si lo conocía, para nada lo tuvo en cuenta.

En la práctica muchos maestros y maestras suplieron la deficiencia de programa tan vago y arcaico. En los horarios y programas particulares de bastantes escuelas han figurado siempre materias y ejercicios que en el decreto ni aun se presienten. No era raro, ni mucho menos, oir en las escuelas de párvulos hablar a los alumnos de Geografía, de Historia, de fenómenos de las Ciencias naturales, de oficios y artes y hasta del ser humano. El buen sentido del magisterio se sobrepone en bastantes casos a la estrecha rigidez de los preceptos reglamentarios. A la vez que se amplían los ejercicios físicos y de Canto, vanse introduciendo en las escuelas que nos ocupan (aunque con más lentitud de lo que conviene) los juegos y trabajos manuales frœbelianos.

Pero el Real decreto de 26 de octubre de 1901, considerando ya la escuela de párvulos como el primer grado de la primera enseñanza, dispuso que comprendiese todas las materias de ésta, que son las siguientes: *Primero*. Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada.—*Segundo*. Lengua castellana: Lectura, Escritura, Gramática. — *Tercero*. Aritmética.— *Cuarto*. Geografía e Historia.— *Quinto*. Rudimentos de Derecho.—*Sexto*. Nociones de Geometría.—*Séptimo*. Idem de Ciencias físicas, químicas y naturales.—*Octavo*. Idem de Higiene y Fisiología humana.—*Noveno*. Dibujo.—*Décimo*. Canto. — *Undécimo*. Trabajos manuales.—*Duodécimo*. Ejercicios corporales.— Según este decreto, la diferencia entre los distintos grados de la primera enseñanza consiste únicamente en la amplitud de programa y en el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios (1).

MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS. — Hablando en términos generales, puede afirmarse que el método maternal, activo y educativo, que más que ningunas escuelas requieren las de párvulos, ha tenido hasta ahora escasa aplicación en las de España; el excesivo número de niños concurrentes a ellas, lo inadecuado y pobre de los locales, la falta de otros medios materiales y

(1) Para conocer detalladamente las cuestiones legislativas que se tocan en este pasaje y en otros muchos de la obra, debe consultarse el *Tratado de Legislación de primera enseñanza*, por D. PEDRO FERRER Y RIVERO, XI edición, 1913.—Sucesores de Hernando.

de estímulos y apropiada preparación del magisterio, son circunstancias que no sólo han dificultado sobremanera, sino que hasta han contrariado grandemente la práctica de ese método, respecto del que están los maestros huérfanos de direcciones.

Comúnmente se emplea el procedimiento de la intuición sensible, auxiliado por la forma interrogativo-socrática; pero sobre la eficacia educativa y aun docente de uno y otra los resultados aconsejan hacer prudentes reservas. Lo mismo cabe decir con ocasión de las lecciones de cosas, muy generalizadas en nuestras escuelas de párvulos, en muchas de las cuales no pasan de ser áridas relaciones de nomenclaturas hechas por el patrón de las contenidas en el libro del Dr. Mayo, antes citado. En cuanto a los ejercicios físicos, por las circunstancias indicadas en el párrafo precedente, se reducen en general a las marchas, evoluciones y otros movimientos (los de tensión, flexión, etc.) propios de la Gimnasia de sala más rudimentaria, que realizan los niños cantando en las mismas clases, o en salas de recreo, cobertizos o patios, donde los hay. El Canto se aplica además a la recitación de oraciones y a varias enseñanzas, la de la Aritmética, por ejemplo.

Algunas maestras estudiosas e inteligentes, y más especialmente las que siguieron el *Curso especial* ya referido o han estudiado en la Escuela Normal Central de Maestras reformada, hacen lo posible, dentro de las condiciones materiales de sus escuelas, para modificar en sentido progresivo tal estado de cosas, acentuando la nota educativa y dando a la enseñanza forma más racional y adecuada a la índole de los párvulos, a cuyo efecto se valen de la conversación familiar, emplean con mejor sentido que el indicado la intuición, la interrogación socrática y las lecciones de cosas, hacen intervenir más los procedimientos prácticos y acuden a los juegos corporales por vía de ejercicios físicos. Pero la saludable transformación que esto implica se lleva a cabo limitadamente y con harta lentitud. Sin embargo, la práctica va adiestrando a las maestras, que se han estimulado al estudio, y hoy son ya muchas las escuelas de párvulos donde pueden examinarse trabajos frœbelianos bien entendidos; la graduación hará seguramente lo demás.

Material y mobiliario.—Como las escuelas denominadas de primera enseñanza, están las de párvulos medianamente, cuando no muy mal, a estos respectos.

En cuanto al material de enseñanza, es lo común que lo tengan escaso y de malas condiciones. Las consabidas colecciones de Historia Sagrada, de Historia de España, Historia Natural y la de pesos y medidas (en láminas o imitando el natural) forman, con el tablero-contador, las letras sueltas, los carteles de lectura y algún que otro mapa mural, la base del material para la enseñanza intuitiva en nuestras escuelas de párvulos. Para conservar y mostrar esas colecciones (que con frecuencia están expuestas en los muros de la clase o, lo que es menos frecuente, en aparatos especiales) suele haber en dichas escuelas el mueble llamado *Compendium*, que al cabo no pasa de ser un adorno más o menos pertinente. Algunos maestros empiezan a formar colecciones para dicha enseñanza y las lecciones de cosas a semejanza de los pequeños Museos escolares en uso; por ejemplo: la *Caja enciclopédica*, de López Catalán, bastante generalizada, y el *Museo industrial escolar*, en cartones, de Dorangeon, que las nuevas maestras han introducido en algunas escuelas con el material de los juegos y trabajos manuales, fotografías de monumentos, de Astronomía, de Geografía, láminas de artes y oficios, etc., y algunas hasta aparatos más o me-

nos perfectos para proyecciones luminosas. Es de justicia consignar que la tendencia a dotar del moderno material de enseñanza a las escuelas de párvulos se generaliza y acentúa cada día más: ¡lástima que la falta de medios, de buen gusto y de discretas orientaciones extravíen y malogren en bastantes casos tan buenas disposiciones!

Respecto del mobiliario, aparte del citado *Compendium* y de enseres que no precisa nombrar ahora, hay poco que decir con relación a nuestras escuelas de párvulos. Todavía subsiste en algunas de ellas la antihigiénica y antipedagógica *gradería* (con la clásica separación de niños y niñas) en uno de los frentes de la clase, y a los costados y el otro frente un banco o, lo que es más común, dos gradas a todo lo largo de ellos. Las maestras a que antes hemos aludido empiezan a substituir la susodicha gradería y gradines por las mesas-bancos de que damos idea en el capítulo III (párrafo IV) de este MANUAL. De otros muebles no hay para qué hablar.

LOCALES.—Sabido es que nuestras escuelas primarias no se distinguen por la bondad de los locales en que se hallan instaladas; de esta regla general no se hallan exceptuadas las de párvulos. La estadística no permite determinar con exactitud el número de éstas que tienen local propio construído *ad hoc;* con estar englobados los datos correspondientes con los de otras clases de escuelas, harto se comprende la dificultad de poder expresar por guarismos las condiciones pedagógicas que importa conocer.

Lo general es que las escuelas de párvulos, como las demás, sólo tengan una clase que, por lo común, es insuficiente para el número de alumnos que la frecuentan. En bastantes escuelas hay además una pieza, más o menos capaz y adecuada, destinada al recreo y ciertos ejercicios. Son pocas las que tienen comedor, y menos aún las que poseen patio o jardín en condiciones de ser utilizado con provecho para los juegos y ciertas enseñanzas. En cuanto a las condiciones y situación de otras piezas, es mejor callarse.

Cabe, pues, concluir que en punto a locales nuestras escuelas de párvulos están mal; puede decirse que todo está por hacer. Pero hay derecho a esperar que el movimiento que se acentúa en favor de la escuela primaria mejore estas condiciones, llegando a establecerse buenas escuelas graduadas de párvulos.

INSPECCIÓN.—La inmediata, y sin duda la más persistente y activa de las escuelas de párvulos corresponde, según ya se ha dicho, al Cuerpo de inspectores, del que hoy forman parte maestras muy ilustradas, que llevarán vida nueva a estas escuelas y también al Patronato de Señoras. El Gobierno ejerce la alta inspección por medio de las autoridades académicas, y especialmente por los dichos inspectores de primera enseñanza, que son los que por su carácter técnico mejor pudieran contribuir a hacer desaparecer las deficiencias pedagógicas que hemos señalado. El Patronato ejerce la inspección por las Juntas locales de señoras o señoras solas que le auxilian en las respectivas poblaciones.

CONCLUSIÓN.—Tal es la situación actual de las escuelas de párvulos en España. Que no es, ni con mucho, lo que debiera y necesita ser en un país culto, que aspira a vivir la vida moderna, lo dicen con triste y desconsoladora elocuencia las noticias que preceden. Razones de diversa índole aconsejan promover la creación de nuevas escuelas y la reforma radical de las que existen, así en lo tocante a su organización pedagógica, harto pobre y deficiente hoy, como en lo que se refiere a sus condiciones externas o materiales, que no pueden ser más precarias de lo que son. No se olvide que

las escuelas de párvulos deben ser como la base en que descanse la organización futura de nuestra primera enseñanza, y por ello el nuevo y más amplio y robusto edificio que tanto nos precisa y urge erigir a la educación nacional.

En las reformas de 1876, 1882, 1887 y 1901 está dada la orientación necesaria para organizar nuestras escuelas de párvulos de modo que respondan a los fines que últimamente han determinado su creación y fomento así en el extranjero como en España. Las nuevas reformas que en 1910 se inician, y hoy se prosiguen, tanto en la escuela como en el personal, el material y los locales, son fundamento que permite esperar un buen porvenir para las escuelas de párvulos.

FIN


SDEH