

BIBLIOTECA ECONÓMICA
DEL MAESTRO DE PRIMERA ENSEÑANZA.

EL ARTE DE EDUCAR.

CURSO COMPLETO

DE

PEDAGOGÍA TEÓRICO-PRÁCTICA,

APLICADA A LAS

ESCUELAS DE PARVULOS:

POR

D. JULIAN LOPEZ CATALAN,

profesor de primera enseñanza
superior, director de la Escuela-modelo de párvulos de
Barcelona.

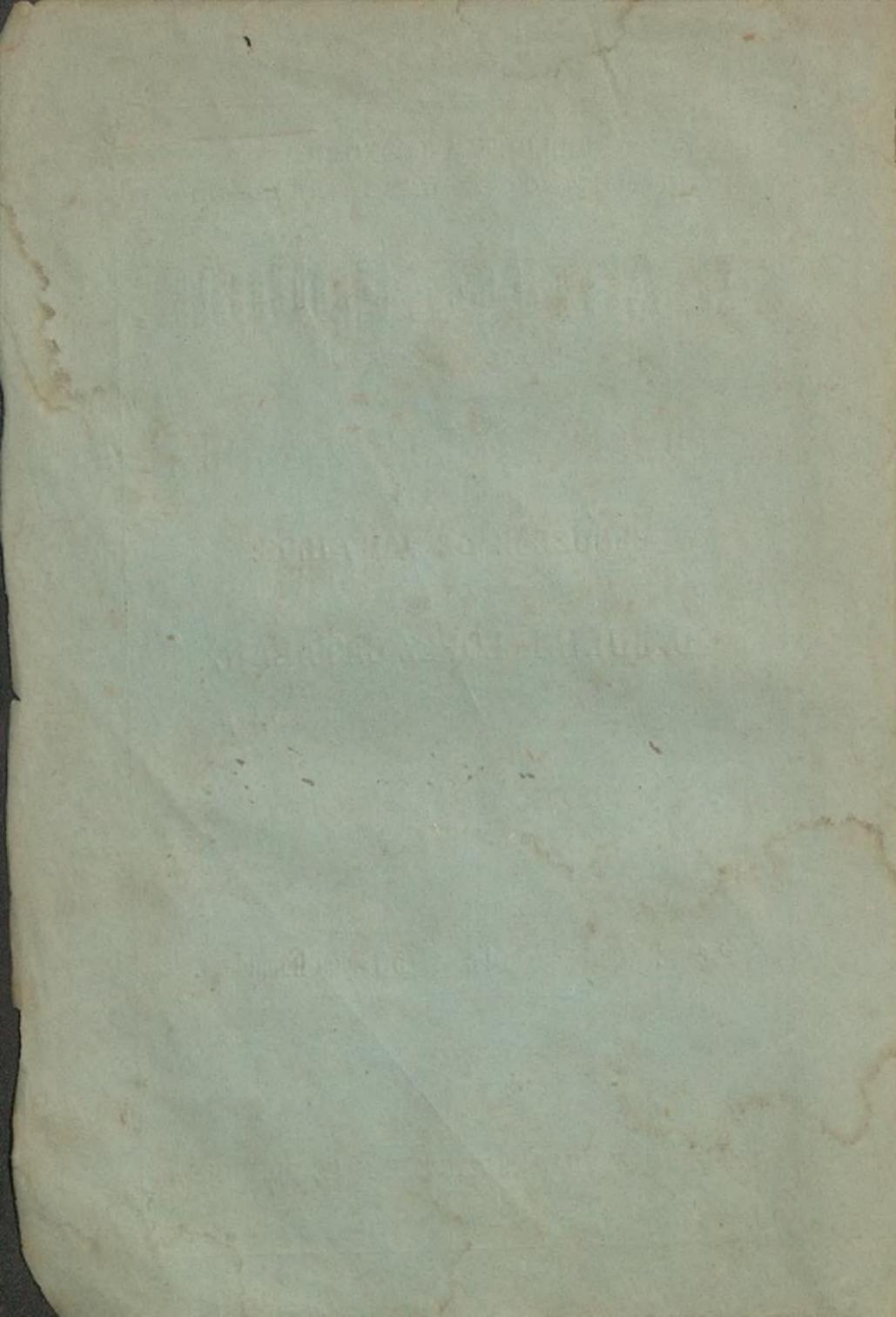
TOMO TERCERO.

Precio: 40 rs. en rústica y 45 rs. en holandesa.

BARCELONA.
LIBRERÍA DE JUAN BASTINOS É HIJO, EDITORES.

1867.

7120



247-4241 31-2-

1120

BIBLIOTECA ECONÓMICA
DEL MAESTRO DE PRIMERA ENSEÑANZA.



J. Barbina hijo

LIBRERIA RENDONIA
DEL REGISTRO DE PRIMERA ENBAJADA

EL ARTE DE EDUCAR.

CURSO COMPLETO

DE

PEDAGOGÍA TEÓRICO-PRÁCTICA,

APLICADA Á LAS

ESCUELAS DE PARVULOS:

obra indispensable á los maestros de esta clase ven-
tajosa á los elementales
y superiores, y útil á los padres de familia,

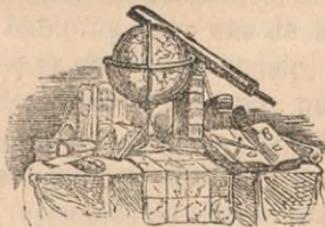
POR

D. JULIAN LOPEZ CATALAN,

profesor de primera enseñanza
superior, director de la Escuela-modelo de párvulos de
Barcelona.

TOMO TERCERO.

EDUCACION INTELECTUAL.



BARCELONA.

LIBRERÍA DE JUAN BASTINOS É HIJO, EDITORES.

1866.

EL ARTE DE EDUCAR.

CURSO COMPLETO

91

PEDAGOGIA TEORICO-PRACTICA

APLICADA A LAS

ESCUELAS DE PARVULOS:

*obra indispensable a los maestros de esta clase en
todas las escuelas
y en todas las partes de España*

ES PROPIEDAD DE LOS EDITORES.

D. JULIAN LOPEZ CATALAN

Director de la imprenta de la
Calle de la Ribera, 11. Teléfono 1000.

TOMO PRIMERO

EDICION ESTEREA



CIBERIA DE JUAN BASTIENS E HIJO EDITORES

Barcelona.—Imp. de Jaime Jepús, Petritxol, 14.—1866.

PRÓLOGO.

No pretendemos imitar en este tomo de *El Arte de educar* el plan seguido por muchos autores franceses que, debiendo exponer á los maestros un número mayor ó menor de procedimientos aplicados al desarrollo intelectual de la infancia, hánse dado por satisfechos con explicar diferentes puntos científicos para que los profesores pudieran instruirse. ¿Acaso el pedagogo está obligado á hacer de sus obras unos compendios más ó ménos extensos de Gramática, de Historia ó de Geografía? Que hable de cada una de las asignaturas con el fin de apreciar en ellas su índole, y las ventajas que á la educacion pueden reportar; que indique las ideas más provechosas, propias y aceptables para el cultivo de la facultad senciente é intelectual; que exponga, en fin, ejemplos de ejercicios prácticos para que los maestros puedan comprender mejor la manera de poner en actividad estas ó las otras facultades del entendimiento infantil, nada más útil ni adecuado en obras que tienen por objeto *enseñar á enseñar*.

Pero que en un libro de pedagogia se pretenda instruir á los maestros en Historia Sagrada, Religion, Moral, Gramática, Dibujo, Física, Historia Natural y otras asignaturas, como se pretende hacer por casi todos los autores que en el extranjero han escrito compendios destinados á las *Salles d' Asile*, establecimientos de los cuales son originarias nuestras escuelas de párvulos, es un hecho tan inútil como perjudicial.

Es inútil, porque hay necesidad de condensar en muy pequeñas páginas lo que los maestros pueden estudiar con mayor provecho y detenimiento en obras especiales. Es perjudicial, por que una persona instruida á la ligera, y encariñada con esos resúmenes en que tanto abundan los libros de allende el Pirineo (1), dificilmente puede aprender otra cosa que á preguntar como se le dice que pregunta y hacer responder al tenor de lo que se le prescribe.

Decididos nosotros á escribir pedagogia, y no una científica enciclopedia, por más que en este tomo háyamos de hablar necesariamente de todas las asignaturas de enseñanza, no lo haremos sino considerándolas bajo su aspecto pedagógico. Diremos qué ideas

(1) Debemos hacer excepcion de los señores Cochin y Rendú, los cuales hánse circunscrito á dar ideas generales sobre la direccion de las Salas de Asilo, sin profundizar, no obstante, en la ciencia pedagógica todo cuanto podian haberlo hecho para hacer de tales establecimientos unas verdaderas escuelas de educacion.—María Pape Carpentier, Chevreau--Lemercier, Miller, Battel, Boveard, Masson, Four, Gilleta y otros, encariñándose demasiado con sus *questioners*, han contribuido, en nuestro concepto, á que se mecanice de tal modo la enseñanza, que haya perdido no solo el carácter educativo, sino hasta el instructivo propiamente dicho.

pueden servir á los maestros en la educacion de los párvulos, ya porque la experiencia nos haya demostrado que son comprensibles para estos, ya porque la razon nos las presenta como inmediatamente ventajosas, ya, en fin, por que en nuestra práctica las háyamos considerado adaptables á los ejercicios especiales que requería la amena educacion.

Persuadidos de que nuestros lectores pueden instruirse con otros libros en aquellos puntos científicos que necesitan conocer, nos contentaremos con exponerles un boceto de programa, un conjunto de reflexiones sobre el objeto final á que deben aspirar en la enseñanza de cada asignatura, y algunos ejemplos de ejercicios á los cuales puedan amoldar sus procedimientos educativos con la sola diferencia de cambiar de ideas, segun lo exijan las necesidades escolares y la marcha progresiva de la enseñanza.

Conociendo, por último, la absoluta necesidad que tiene el educador de conocer en qué consiste cada una de las operaciones que el entendimiento practica en la adquisicion de conocimientos, y cómo se encuentran las facultades intelectuales en el niño, nos detendremos ante todo en reseñar sucintamente lo que háyamos observado sobre el particular, indicando siempre que sea necesario cómo puede procederse para poner en accion á aquellas.

Esto, la práctica de la enseñanza y la observacion de buenos maestros, harán comprender á los de párvulos una idea exacta de la importantísima mision que tienen el deber de cumplir.

Sin embargo, no debe de olvidarse jamás que quien copia las palabras desentendiéndose del objeto pedagógico que consigo llevan, quien cree cumplir con

sus deberes *enseñando á contestar* de este ó del otro modo, olvidándose de que los ejemplos prácticos no son otra cosa que ejemplos á los cuales deben acomodarse los ejercicios que se tengan sobre distintas ideas instructivas; quien esto haga, no merecerá con justicia el nombre de maestro, ni logrará dar más que una educacion ilusoria.

TERCERA PARTE.

LECCION I.

De la inteligencia.

Sumario.—Facultades intelectuales y oficio que cada una desempeña en la adquisición de conocimientos —Estado en que se hallan las facultades intelectuales de los niños de tres á seis años —Consecuencias que necesariamente se deducen del estudio de la inteligencia infantil.

§ I.

Recibe el nombre de inteligencia la facultad de entender.

El espíritu puede comprender de varios modos, así lo que pasa en sí mismo, como lo que existe fuera de él.

Cada una de las formas en que se presenta la potencia intelectual, toma el nombre de facultad intelectual.

Si bien se reflexiona, se conocerá que para adquirir conocimientos es indispensable la sucesion de ciertos hechos, la práctica de ciertos actos (si así pueden llamarse), actos que parece vemos como se suceden dentro del mismo entendimiento.

El conjunto de algunos ó de todos los actos de la inteligencia, aplicados á la adquisición de nociones, se llama pensar; y el resultado positivo de pensar, ideas ó conocimientos. Para adquirir ideas es necesario, 1.º ser impresionado; 2.º sentir la impresion; 3.º fijar la facultad intelectual en lo que ha podido impresionar; y 4.º conocer la causa de la impresion. Los conocimientos adqui-

ridos, serian, no obstante, fugaces, y por consiguiente de ningun valor, si no se tuviera la facultad de recordarlos, á la cual se llama *memoria*.

De todo lo expuesto resulta, que no hay conocimiento sin *atencion, percepcion y memoria*.

Estas tres facultades intelectuales constituyen el entendimiento.

La *atencion* es una facultad en virtud de la cual el espíritu examina la causa ó causas que han podido hacerle sentir.

El acto de la *atencion*, se llama *atender*.

Cuando la causa de las impresiones reside fuera del entendimiento, se practica el acto de atender por medio de los órganos sensorios.

Cuando la causa de las impresiones reside en el entendimiento mismo, el espíritu examina sus adquisiciones anteriores, y esta especie de *atencion*, que podria llamarse *interna*, se llama *reflexion*.

Examinar lo que pasa fuera y dentro de nosotros mismos, es el objeto de la *atencion* y de la *reflexion*.

Queremos entender el discurso de un orador, y nuestro espíritu atiende por medio del oído: queremos entender lo que se halla impreso, ó escrito, ó la forma, los colores, la extension, etc. de un objeto, y nuestro espíritu atiende por medio de la vista: queremos entender ideas que impresionan al olfato, al gusto ó al tacto, y nuestro espíritu atiende por medio de estos órganos.

No puede haber, pues, conocimiento sin *atencion*; y esta no puede dirigirse al exterior sino por medio de los órganos sensorios, vista, oído, olfato, gusto ó tacto.

Así como la *atencion* puede dirigirse fuera del espíritu ó replegarse dentro de este, así tambien se puede entender lo que en él existe ó lo que existe fuera de él.

Esa facultad del entendimiento en virtud de la cual el espíritu conoce ó entiende lo que antes ignoraba se llama *percepcion*.

Quando se conoce por medio de la atencion á la cual han servido de auxiliares los órganos sensorios, se llama externa la percepcion : por ejemplo, cuando un padre reconoce en un retrato la cara de su hijo, y cuando un niño conoce las letras que se le van enseñado.

Si el conocimiento adquirido es efecto de la reflexion, la percepcion en virtud de la cual se ha entendido, se llama percepcion interna.

La percepcion interna es el efecto del acto de pensar, y la percepcion externa es el efecto de la observacion del mundo exterior.

La memoria es la facultad del entendimiento en virtud de la cual este tiene presente ó recuerda los conocimientos adquiridos.

Es la memoria para el entendimiento su verdadero depósito.

Una percepcion sin atencion es imposible ; la atencion sin percepcion es un trabajo inútil, y la inteligencia sin memoria seria una potencia sin objeto.

Pero la memoria no solo es el depósito de conocimientos adquiridos sino tambien el punto á donde concurre siempre el espiritu para darse cuenta de su riqueza intelectual, para examinar atentamente las ideas, para compararlas y clasificarlas, para pensar, en fin, sobre ellas, y conocer otras ideas nuevas.

Varios son los actos internos que, como instintivamente, practica la inteligencia con el objeto de percibir interiormente conocimientos, y á cada una de esas potencias en virtud de las cuales piensa, tambien se llaman facultades.

Las que tienen por objeto conocer las relaciones de las ideas adquiridas por la percepcion externa, pueden reducirse á cuatro, á saber : juicio, racionio, abstraccion é imaginacion.

El juicio es una facultad en virtud de la cual se conoce la conveniencia ó desconveniencia entre dos ideas.

Uno que no haya adquirido nocion exacta de dos ideas no puede juzgar sobre ellas.

Si uno entiende el juicio contenido en la siguiente proposicion , *el papel es blanco* , es porque ántes tenia idea de papel y de blancura : suponed que alguna de estas ideas ignora , y le será imposible juzgar.

Cuando se llega á conocer que *el animal come* se han debido conocer ántes las ideas de *animal* y de *comer* , y se han debido comparar para saber que la primera convenia con la segunda.

Siempre , pues , que se comprende lo que verdaderamente expresa una oracion gramatical , se juzga : así que el juicio no es más que la percepción interna resultante de la comparacion de las ideas depositadas en la memoria.

El raciocinio es una facultad en virtud de la cual comprendemos la conveniencia ó des conveniencia entre dos ó más juicios.

No puede nadie raciocinar sin haber juzgado ántes , á la manera que , segun acabamos de decir , nadie puede juzgar sin haber percibido ideas.

Cuando decimos , *Dios habrá premiado á mi hermano* , y lo comprendemos así , hemos tenido que comparar dos juicios , cuya relacion se espresa por medio de otro juicio.

Si ántes no hubiéramos entendido que *Dios premia á los buenos* , y que *mi hermano era bueno* , no hubiéramos podido comprender tampoco , *Dios habrá premiado á mi hermano*.

Así como el juicio se representa verbalmente por medio de una proposicion ú oracion gramatical , así tambien el raciocinio tiene su expresion en las fórmulas silogísticas de nuestro lenguaje.

Hay otra fórmula de raciocinio , mucho más abreviada que la anteriormente dada á conocer.

Con esta fórmula de raciocinio , que llamaremos deducion , se viene en conocimiento de ideas nuevas , siempre que sean conocidas las leyes que las rigen y las relaciones que deben unir las.

Si á quien sabe que el papel de este libro es blanco, se le pregunta que cómo podia ser además de blanco, acude á su memoria y á las relaciones de la idea blanca, y conoce que el papel en vez de ser blanco podia ser azul, verde ó amarillo.

Si al leer un manuscrito nos encontramos con una palabra borrada, podemos conocer muchas veces ó casi siempre el significado de aquella por la significacion de las otras y por sus mútuas relaciones.

Al dejar en suspenso esta oracion, «yo bebo» nuestra inteligencia puede entender que lo que falta decirle es la idea de un líquido; y al pronunciar un artículo femenino, comprendemos que sigue un nombre sustantivo de igual género.

La operacion intelectual que para esto se practica, se llama deducir, y la potencia necesaria, así como al resultado que se obtiene, *deduccion*.

Y el poder de la inteligencia es tal que no solamente comprende las verdades reales y positivas, sino que alcanza á comprender lo que en realidad no existe sustantivamente.

Nosotros tenemos conocimiento de la extension, de la superficie, de la longitud, de la blancura, de la virtud, y de muchas ideas que se hallan inmediata y necesariamente unidas á otras ideas, sin las cuales aquellas no pueden existir.

La longitud en realidad no existe por sí sola, sino como propiedad inherente á un cuerpo matemático; la blancura tampoco existe sino en el objeto que posee esta cualidad; la virtud tampoco es una idea independiente, constituyendo tan solo una propiedad de quien la posee.

Y á pesar de no poder concebir realmente otra cosa que *objetos largos ó blancos y hombres virtuosos*, nuestro entendimiento aísla las propiedades, las considera separadas de los objetos de que son propias, las sustantiva, y las concibe como si fueran ideas reales, é independientes.

Esa facultad intelectual en virtud de la cual se puede comprender real y positivamente como idea objetiva lo que ni es ni existe como tal, recibe el nombre de *abstracción*.

Por último, cuando la abstracción tiene por objeto concebir ideas distintamente de como existen en la memoria, dándolas un carácter de posibilidad que no repugne á la inteligencia, y que simpatice con el estado del sentimiento, entónces se llama *imaginación*.

Resumiendo: la atención, busca; la percepción, en cuenta, y la memoria, guarda.

La percepción interna puede comprender comparando ideas, y entónces se llama juicio; comparando juicios, y entónces se llama racionio; comparando las relaciones ideológicas, y entónces se llama deducción; aislando las propiedades de las sustancias, sustantivando aquellas, y entónces se llama abstracción; y por último, variando los caracteres inherentes á las ideas, y entonces se llama imaginación.

Por manera que el juicio, racionio, deducción, abstracción é imaginación, no son más que otras tantas formas de la percepción interna.

El conjunto de todas las facultades que constituyen el poder cognoscitivo, se llama razón.

La percepción interna en todas sus formas, aplicada al conocimiento de las ideas morales que impresionan al sentimiento, se llama conciencia; y esa especie de luz intelectual cuyo resplandor induce al hombre á dar su asenso ó su disenso á las ideas, toma el nombre de sentido común, buen sentido ó entendimiento práctico.

§ II.

Sería afirmar lo que contraria la experiencia el decir que esa facultad intelectual propia de nuestro espíritu se halla en un mismo estado en todos los hombres.

Y tambien sería manifestar lo contrario de lo que la misma experiencia patentiza el afirmar que el estado intelectual de una persona de mayor edad es igual que el de la de un niño.

En este existe la facultad inteligente : las formas de su poder cognoscitivo se van presentando sucesivamente , y durante la edad de la infancia dan señales de vida las unas, y viven una vida latente las otras.

Entre las primeras se encuentran la atencion , la percepción externa y la memoria : entre las segundas , se hallan la reflexion , el juicio , el raciocinio, la deducion, la abstraccion y la imaginacion.

Muchos afirman que la imaginacion es una facultad intelectual bastante desarrollada en la infancia ; pero nosotros creemos que lo que se llama en los niños imaginacion, no es más que el efecto de la memoria y el deseo de mentir, á lo cual se muestran estos muy propensos.

Esos cuentos , esas narraciones con que muchos niños entretienen á sus compañeros , no son sino reminiscencias que transforman á sabiendas por que así les conviene hacerlo.

Ni entienden ni mucho ménos hablan los niños el lenguaje metafórico , representacion constante de las adquisiciones de la imaginacion, y esto demuestra que su inteligencia , si bien puede conocer lo que real é inmediatamente examina, no se halla en disposicion de comprender ni lo mediato ni lo ficticio.

Y tanto se puede afirmar esto, que ni aun por medio de la pintura y el dibujo comprenden los niños la idea de muchos objetos materiales, que comprenderian, sin duda, pudiendo examinarlos directamente.

¡ Cuántas veces han visto los niños el retrato de una persona, la imájen de un animal, el plano de una fachada de edificio, y sin embargo han desconocido luego el edificio , el animal y la persona que poco ántes se les habia expuesto figurados!

Que el niño apenas manifiesta las fuerzas del juicio, del raciocinio, de la deducción y mucho ménos las de la abstracción, facultades que posee, pero no han tenido aun ni medios para desarrollarse, está probado por la experiencia, en un todo conforme á las leyes que presiden el desenvolvimiento psicológico del hombre.

Presentad á los párvulos una silla; preguntadles por las diferentes partes de que se compone, y os nombrarán el asiento, el respaldo y los piés; preguntad, sin embargo, que cómo son los piés, el respaldo, el asiento y la silla, y no acertarán á responderos, por que no están acostumbrados á comparar estos objetos con sus formas y sus colores, esto es, por que el juicio no ha trabajado aun, y permanece como si existiera en si mismo.

Haced comprender á un párvulo en distintas ocasiones los siguientes juicios: Dios crió las plantas, el trigo es una planta, la harina se saca del trigo, de la harina se hace el pan: y, apesar de comprender estos juicios, no sabrá compararlos para deducir que Dios le da el pan con que se alimenta.

El estado latente en que permanece el raciocinio, durante los primeros años del hombre, dá margen á que sucedan en el párvulo hechos como el que dejamos apuntado.

¿Habeis podido convenceros de que vuestros discípulos comprendian, como vosotros llegais á comprenderla, una idea sustantivada de las virtudes, de los vicios y de todas las cualidades en general? Esto no es posible sino por medio de la abstracción, y sabido es que la abstracción es, quizás, la facultad que más tarde da señales de vida en el hombre.

Así como el niño va progresando en su lenguaje, imájen, aunque no siempre, de las ideas que posee (pues muchas veces se articulan palabras cuya significacion se desconoce), así tambien va progresando en su riqueza intelectual, y con la riqueza intelectual progresan, y se vigorizan, y se habilitan más y más las facultades empleadas en adquirirla.

Resulta, pues, que el juicio apenas da señales de vida durante la edad en que, por regla general, comienza un niño á asistir á la escuela de párvulos; y que el raciocinio, la deducción, la imaginacion y la abstraccion, viven (como hemos dicho ya) una vida latente cuyas manifestaciones exteriores se observan poco á poco á medida que se desgarran el sudario que las envuelve.

Hé aquí por qué los resortes de la reflexion se hallan tambien enmohecidos, por qué la percepcion interna es una facultad no usada todavía por los párvulos, y por qué la conciencia vive en embrion.

Los niños, en fin, durante la edad de su infancia no hacen más que atender, percibir y recordar con relacion á lo que les ha impresionado por medio de sus órganos sensorios.

Y no se crea que la atencion, la percepcion externa y la memoria del niño, se encuentran en el mismo estado que en el hombre.

Las tres facultades son en aquel más débiles y ménos hábiles que en este.

Atiende el hombre voluntariamente; y atiende el niño de un modo coactivo, si coaccion puede llamarse la fuerza de halago y simpatía que, por un momento siquiera, producen las impresiones en su facultad senciente.

Como aquel atiende por satisfacer una necesidad íntima y este por corresponder á las exigencias de una pasajera excitacion, la atencion del primero es tenaz, constante, al paso que la del segundo es frágil, momentánea.

Los diferentes motivos que á uno y á otro inducen á examinar el origen de las impresiones recibidas, influyen muy mucho en la atencion que presta cada cual: la del hombre es escrupulosa y analítica; la del niño es ligera y superficial. Resulta que la nombrada facultad es en el hombre voluntaria, constante é intensa; que en el niño es forzosa, momentánea y superficial.

De estas diferencias y de otras causas provienen nota-

bles desemejanzas entre la percepcion externa de un niño y la percepcion externa de un hombre.

Si este atiende por satisfacer sus impulsos voluntarios, tanto más complacidos cuanto en mayor número y más completas sean las adquisiciones intelectuales que realice, naturalmente la ocupacion de aprender, de comprender ó percibir ha de serle ménos fatigosa que al niño.

Así se observa que el hombre pasa horas enteras instruyéndose, horas para él desapercibidas en muchos casos, al paso que el niño goza en un principio aprendiendo y padece al poco rato cuando se le quiere obligar á aprender otras cosas tan alhagüeñas y provechosas como las que durante los primeros momentos cautivaban su voluntad en pró de la instruccion.

No poseyendo el niño una atencion tan intensa y constante como la del hombre, no puede el primero percibir las ideas de un modo tan completo como el segundo.

Esa misma fragilidad de la atencion infantil nos explica el hecho, bastante frecuente, de que los niños comprendan retazos de instruccion, ideas aisladas de un discurso, y partes inconexas de una esplicacion igualmente clara, halagüeña é interesante en sus partes todas.

Lo ligero y superficial de la atencion del niño es tambien causa suficiente de que no perciba sino las ideas culminantes de las que sucesivamente pueden impresionarle.

Contad un cuento; dibujad algun paisaje que materialice alguna de las escenas de vuestra narracion, y si preguntais al párvulo por lo que le habeis enseñado, dirá que habeis dibujado tal ó cual cosa y que habeis prorumpido en estas ó las otras exclamaciones.

A su atencion somera y superficial, ha sucedido una percepcion del mismo género: muchas palabras habreis pronunciado; pero vuestras exclamaciones se distinguen entre aquellas y por eso han sido percibidas mejor: muchos detalles dibujaréis en vuestro paisaje; pero si se destaca alguna imágen de objeto conocido, en mayor es-

cala que las demás, estas pasarán desapercibidas para el niño y solo el recuerdo de la primera habrá aumentado el caudal de su memoria.

Un efecto semejante es producido también por las diferencias que existen en la habilidad orgánica de los niños y de los hombres.

Presentad ante unos y otros cualquier objeto para analizarle, y notaréis que aquel encuentra más detalles y percibe mayor número de ideas, que más acostumbrado se halla á percibir bien y que mayor perfección tenga en su aparato orgánico-sensorio.

De aquí el que la percepción externa sea en el niño más perezosa, ménos clara y ménos escrutadora que en el hombre: de aquí el que no conozca sino lo que por sus formas, por sus dimensiones, por sus colores y lo que por sus estrañas propiedades haya podido ser capaz de interesar la atención infantil, y de excitar la actividad de la percepción.

Y si inferiores son las condiciones de la atención y percepción durante los primeros años del niño cuando se las compara con las mismas facultades en el hombre, también es inferior en potencia, y sobre todo en condicion, la memoria infantil.

Por más que se haya querido hacer creer que esta facultad es superior en los niños que en las personas adultas, no deja de ser cierto que aquellos recuerdan mucho ménos que estas, y que no les es posible recordar lo que debían.

Es la memoria una facultad cuyas cualidades serán tanto más apreciables cuanto con mayor fidelidad retrate al entendimiento el conjunto de sus adquisiciones, cuanto por mayor espacio de tiempo conserve íntegras las imágenes de las ideas, y cuanto mejor clasificadas y distintas pueda presentarlas en determinadas ocasiones.

La fidelidad de la memoria depende casi siempre de la claridad con que se haya percibido.

Su fuerza recordativa depende del vigor adquirido en virtud de un prudente y continuado ejercicio.

La claridad ó distincion con que recuerde, dependerá del método empleado en el aprendizaje.

Ni fiel, ni vigorosa, ni distinta puede ser todavía la memoria de un niño comparada con la de un adulto; por que este ha tenido más ocasiones de procurarse aquellas circunstancias para la facultad de que hablamos.

Pero hay que distinguir dos clases de memoria: memoria de impresiones y memoria de percepciones.

Enseñad á un niño lecciones rutinariamente; y si no le obligáis á que comprenda el significado de lo que pronuncia, os recitará páginas enteras; pero si le obligáis á comprender lo que dice, ya no podrá recordar tanto.

Lo contrario sucede con los adultos: esplicadles á su alcance las ideas, y os recordarán mucho; obligadles á que reciten párrafos enteros é incomprensibles para ellos, y recordarán ménos que un niño.

Pocas personas de mayor edad recuerdan de sus primeros años otra cosa que aquel conjunto de impresiones que, por su naturaleza ó por las circunstancias en que las sintieron, formaron verdaderas épocas en los fastos de su vida infantil; y en cambio apénas se encuentra quien, despues de haber aprendido ó percibido bien en la edad adulta, deja de recordar sus percepciones cuando de esto tiene necesidad.

Durante la infancia se vé, pues, que domina una memoria muy poco racional, en cuanto sirve, mejor que para recordar ideas, para recordar las huellas ó impresiones de estas ideas mismas.

Hé aquí por que en los niños aparece frágil y fugaz como las pasajeras impresiones de que se alimenta; al paso que en los hombres aparece más ó ménos tenaz y perezosa, segun la educacion que haya recibido, sin que puedan despojar á esta doctrina el carácter de generalidad que le atribuimos, esos hechos aislados que de cuando en

cuando se observan contrarios á los principios que sustentamos.

La frase tan vulgar entre los hombres de que « *lo que bien se aprende jamás se olvida,* » es para nosotros un axioma ; pues cuando parece suceder lo contrario , es decir, cuando se olvida lo que suponíamos aprendido consiste en que muchas veces creemos haber comprendido perfectamente lo que no ha pasado todavía por el crisol de nuestra razon.

Resumiendo sobre este particular, diremos : que en el niño predomina la memoria de impresiones ; y en el hombre , la de ideas : que en el primero es poco duradera , y en el segundo , constante : que en aquel pudiera llamarse instintiva , y en este pueda llamarse racional y lógica.

§ III.

De todo cuanto hemos dicho en el párrafo precedente, se deducen interesantes verdades , que no pueden ser olvidadas por el educador, y que iremos exponiendo ahora.

Durante la edad infantil, más que dar conocimientos, debe procurarse despertar las facultades intelectuales, vigorizarlas y dirigir las, á fin de que en adelante puedan desempeñar bien el oficio que les es peculiar.

Esto , como dijimos en las primeras lecciones de nuestra obra , depende de los procedimientos con que se exponen las ideas.

Condúcese con muy poca prudencia quien pretende obligar los párvulos á que atiendan durante mucho tiempo para examinar detenidamente una misma cosa.

Tampoco obra con prudencia quien pretende obligarles á examinar simultáneamente ideas diferentes.

Manifiesta no saber en qué estado se halla la atencion del niño párvulo, quien quiere que este profundice el estudio de las ideas complejas.

Y muy equivocado concepto tendrá de sus discípulos quien se figure que con un monólogo, una explicación formal, un discurso didáctico ó un sermón, ha de sostener la atención de los niños, como podría sostenerse si estos atendiesen convencidos del bien que en ello han de reportar.

Conviene, sin embargo, ir disminuyendo poco á poco los atractivos que cautivan por de pronto la atención, para no dejarla desarrollar frágil y juguetona.

Del estado en que la percepción del párvulo se encuentra, dedúcese:

Que las ideas abstractas son, al principio, incomprendibles para él.

Que también lo son aquellas cuya imagen no ha impresionado todavía al espíritu del párvulo.

Que siendo de suyo el lenguaje una representación abstracta de las ideas, aquel no es suficiente casi nunca para que los niños se den cuenta exacta de lo que se les pretenda decir.

Que es preciso materializar el lenguaje, ya por medio de objetos, ya por medio del dibujo, ya con ademanes, ya con inflexiones pronunciadas.

Que, aun así, es indispensable de todo punto hablar como los niños, sin perjuicio de ir corrigiendo poco á poco los barbarismos en que incurren.

Que todo ó casi todo de lo que más ó ménos inmediatamente no se pueda patentizar, no se debe tratar de imbuir so pena de engañarse á sí mismo el maestro, quien cree que sus discípulos comprenden, siendo así que muchas veces no hacen más que recordar las palabras que les ha dicho.

Y por último: que poco á poco es necesario ir abandonando los procedimientos intuitivos de primera orden para despertar progresivamente la actividad de la percepción.

Con relación á la memoria, poco tendremos que añadir

á lo que está ya en el ánimo del Magisterio moderno.

Hemos asegurado que esta facultad se hallaba mecanizada en cierto modo, y es preciso, por consiguiente, conducirla á su verdadero objeto sin embotarla con farragosas é inútiles adquisiciones y sin destruirla con pesos escesivos y superiores á su débil consistencia.

A fin de acostumbrarla á retener ideas mejor que las impresiones con que estas se anuncian al entendimiento, se debe cuidar de que anteceda la comprension al propósito de recordar.

Con el objeto de que un excesivo y vicioso desarrollo de la memoria no pueda perjudicar al del de las demás facultades intelectivas, es preciso hacer trabajar estas para que sus productos enriquezcan á aquella.

Es una taréa inútil la de obligar á que los párvulos recuerden lo que ni comprenden ni pueden á la sazón comprender aún.

Muchos creen que aunque no se comprenda, es bueno acostumbrar á retener; pues cuando los niños llegan á la mayor edad comprenden el valor de las impresiones adquiridas.

No es exacto esto último, y casi siempre sucede que los recuerdos de impresiones son tan fugaces como las impresiones mismas.

He aquí por qué hay tantos niños *sabios* y tantos hombres ignorantes.

Acostumbrando la memoria al recuerdo de ideas y no de dicciones, se la dirige á su verdadero objeto.

Dicho está qué, aprovechando la potencia perceptiva existente en el párvulo, y la facultad de recordar que en él existe, podemos cambiar la faz de esta tan solo con suministrarle poco á poco los productos del entendimiento.

El ejercicio continuado, agradable y provechoso de todas las formas en qué puede actuar la percepcion interna, al paso que dará conocimientos útiles á los niños, les habituará á pensar bien.

Si el párvulo apenas sabe darse cuenta de las ideas que materialmente le impresionan, claro está que en un principio se hace indispensable el materializar las operaciones intelectivas ó sus efectos.

Principiando, pues, con los medios intuitivos de primer orden que exciten la accion intelectual y la hagan al mismo tiempo eficaz, se ha de procurar que desaparezca poco á poco la intuicion, á fin de que el entendimiento se vaya acostumbrando á pensar con acierto, guiado tan solo por el deseo de saber, y movido por su propia iniciativa, objeto ulterior de la educacion intelectual.

LECCION II.

De las materias de enseñanza.

Sumario.—Dificultad de concretar la instruccion que puede servir para educar á los párvulos.—Asignaturas que pueden servir como medios de educacion.—Religion, Moral é Historia Sagrada, Cuentos é historietas.—Lectura, Lenguaje patrio.—Física, Historia Natural, Agricultura y Geografía.—Una observacion sobre esta última enseñanza.—Artes, Industrias y oficios.—Cálculos sobre la cantidad.—Resúmen.

Difícil es el poder determinar las ideas que pueden servir para la educacion de los párvulos.

Si para elegir las hubiéramos de atender solamente á las ventajas que pueden producir á quien las aprende, de seguro que no eliminaríamos de nuestros programas ninguna asignatura de las que constituyen el humano saber, pues todas ellas prestan al hombre beneficios más ó menos inmediatos; pero como se ha de atender tambien á la importancia absoluta y relativa de estos beneficios, al estado de la inteligencia del que aprende y á la naturaleza de las ideas que, así pueden servir para aclarar y dar vida al entendimiento, como para ilustrarlo y perfeccionarlo en alto grado, de aqui que haya necesidad de atender á un sin número de circunstancias para determinar con preci-

sion las enseñanzas de las cuales puede ó debe valerse el educador.

Hay ideas absolutamente ventajosas, su importancia las hace dignas de ocupar los primeros lugares de un programa; pero si la inteligencia de los párvulos no se halla en disposicion de comprenderlas bien, no son provechosas á la educacion y se debe prescindir de ellas.

Hay otras que se prestan perfectamente á ser comprendidas con facilidad; pero tienen tan poco importancia, han de proporcionar al niño ventajas tan poco apreciables, ó aun cuando asi no sea, las han de proporcionar tan remotas, que es preciso renunciar á estas y á hacerse uso de las ideas llamadas á producirlas.

Hay no pocos conocimientos que á su importancia agregan la facilidad de ser adquiridos por los párvulos; pero se prestan tan poco á ejercicios educativos, llaman tan poco la atencion del niño, que se hace casi imposible al maestro entretenerle discurriendo á beneficio de ideas sumamente sencillas, patentes y que por estas circunstancias no dan lugar á tener que pensar para ser conocidas.

Hay, en fin, otros conocimientos que, aun cuando por su importancia, facilidad, ventajas é indole favorable á la educacion, deberian formar parte de un programa destinado á escuela de párvulos, son pocas veces oportunos, lo son en unas localidades, dejan de serlo en otras, preséntase tal circunstancia ahora, deja de presentarse despues; y el cúmulo de contingencias que sobre el particular pueden influir, son motivo bastante á que de antemano no puedan considerarse aquellos como partes seguras de ese cúmulo de ideas de que se hace uso en los ejercicios destinados á la educacion de la infancia.

Por todo lo expuesto hemos confesado que el determinar las materias de enseñanza que podian servir en una escuela de párvulos, era harto difícil.

Esto no obstante, se hace preciso indicarlás, al ménos,

para lo cual tomaremos como punto de partida el objeto final de la educacion, y tendremos en cuenta algunas de las consideraciones que acabamos de exponer.

Un maestro está llamado en primer lugar á fomentar en el niño el sentimiento religioso, despertar en el corazon infantil el amor hácia las verdaderas creencias del dogma católico, excitar un acendrado cariño hácia lo bueno, y disponer la sensibilidad moral contra todo lo que no sea conforme á los preceptos del Evangelio.

En este concepto se hacen necesarias la Religión, la Moral, y la Historia Sagrada: la Historia profana puede proporcionar algunas escenas (aunque pocas propias para los pávulos) ante cuya consideracion se extasie halagüeñamente el espíritu; los Cuentos Morales, oportuna y propiamente narrados prestan un eficaz auxilio; y hasta el estudio de los Fenómenos de la Naturaleza, sirven para patentizar muchas verdades religiosas, para elevarnos á la contemplacion de Dios, para reconocer su poderío y nuestra propia pequeñez, y para afirmarnos más y más en las convicciones que, como innatas en nosotros mismos, las hemos visto en un principio animarse y robustecerse vivificadas tan solo por los esplendentes rayos de la fé.

Però no solo sentimiento se ha de despertar en el niño, sino tambien inteligencia; y para esto se hace preciso emplear la de aquel en la adquisicion de ideas que la vigoricen y al mismo tiempo la ilustren en todo lo que al individuo pueda proporcionar ventajas inmediatas y positivas mientras dure su existencia material.

Sin perjuicio, pues, de que la enseñanza moral religiosa cultiva la razon, si bien con el objeto de hacerla influir en el porvenir espiritual del hombre, se hace preciso echar mano de la enseñanza profana como medio seguro de preparar el entendimiento á que pueda favorecer el bien estar terreno.

Los ejercicios educativos sobre la lectura, al paso que sirven eficazmente al desarrollo de la facultad intelectual,

pues esta adquiere una gran parte de su vigor y lozanía sugetándose de un modo prudente á la elaboracion de las ideas (y la lectura no es otra cosa que su representacion convencional), abren al niño un campo inmenso en el cual puede hallar mucho de lo que necesita y no poco de lo que le ha de reportar provecho.

Mas para que los conocimientos sobre el arte de leer produzcan á quien los adquiere saludable fruto, se hace indispensable estar al corriente de los secretos del lenguaje oral.

¿Quién sin estar acostumbrado á analizar y conocer la trabazon y relaciones que sirven de vínculo entre los signos de aquel, podrá conocer y analizar las relaciones lógicas del lenguaje escrito?

El arte de leer y el arte de hablar, esto es, la lectura como medio de entender los pensamientos estraños, y la gramática como medio de materializar los pensamientos propios, pueden ser poderosos medios de educacion intelectual; por que así la comprension del lenguaje escrito como la expresion del lenguaje oral, suponen el acto de pensar sobre lo que se comprende ó sobre lo que se dice.

Pero no solo el lenguaje, símbolo de las ideas, impresionada al niño; sino que con mayor frecuencia se vé impresionado por los objetos mismos, por los hechos y por los fenómenos mismos cuyas imágenes conserva en la inteligencia cuando de ellos ha adquirida un exacto conocimiento.

Que la Naturaleza es un gran libro puesto al alcance de todos los individuos; que en sus interesantes páginas atesora pensamientos de inestimable valor; que las sublimes verdades que encierra vienen á satisfacer todas las necesidades, todos los caprichos y todas las diversas inclinaciones á que el hombre puede verse llamado por el deseo de aprender; que todo esto sucede, es innegable.

Y si la Naturaleza es un gran libro para el hombre, en quien debemos suponer una inteligencia más ó ménos

ilustrada, con mayor razon lo será para los párvulos, débiles individuos que se hallan en un mundo nuevo, estrangeros inexpertos que desconocen el terreno que pisan, viajeros ignorantes que ven una novedad en cada objeto y una estrañeza en cada fenómeno de los que continuamente les impresionan.

He aquí por qué el estudio de la Naturaleza en todo aquello que sea asequible al entendimiento de los párvulos, puede y debe servir para educarlos durante el primer período de su vida.

La Física, en todo lo relativo á las propiedades generales y particulares de los cuerpos y á muchos de los meteoros que continuamente excitan la atencion del niño; la Historia Natural, en todo lo concerniente á las principales ideas que podemos estudiar en el reino animal, en el vegetal y en el mineral; la Agricultura, en todo cuanto se roce con el cultivo de las plantas indigenas y pueda contribuir á materializar de cierto modo un gran número de verdades halladas en el estudio de la Botánica; y, por último, algunos de los fenómenos celestes, todos estos asuntos excitan la actividad intelectual del niño, llaman su atencion, y pueden ser estudiados por este en beneficio de su ilustracion, del desarrollo de su inteligencia y de la formacion de su carácter religioso.

Conviene, pues, á la educacion de los párvulos el estudio de ciertas ideas sobre Física, Historia Natural, Agricultura y Geografía.

Y ya que hemos nombrado esta última enseñanza, no podemos ménos de hacer sobre ella una observacion importantísima, para lo cual nos permitiremos ciertas reflexiones y apuntaremos varios hechos.

Siempre hemos creído que la mayor parte de las ideas sobre Geografía fisico-descriptiva eran difíciles, si no imposibles, de comprender para los párvulos; y nuestra creencia era efecto de lo que en esta parte de la enseñanza nos sucedia cuando niños, y de lo que la razon misma nos dictaba.

No hay duda en que la Geografía físico-descriptiva es un estudio puramente imaginario para quien sobre un mapa pretende darse cuenta de la existencia de todo lo que en este halla representado.

La figura de los países y sus diversos accidentes; la existencia de las poblaciones y su posición geográfica, absoluta y relativamente considerada; el curso de los ríos y de los mares, y la dirección de las montañas; las divisiones políticas del territorio; todo, en fin, se ve representado en el mapa de una manera convencional, no siempre uniforme, lo cual da margen á que el maestro tenga que llevar la consideración de sus discípulos á contemplar lo que no ven, lo que no les impresiona ni remotamente, y lo que ni siquiera tendrá muchas veces semejanza ni puntos de contacto con nada de lo que á aquellos puede impresionar.

Esta necesidad de hacer concebir las ideas de Geografía físico-descriptiva por medio de la imaginación, facultad que apenas dá señales de vida en los párvulos, motiva el que la instrucción de que nos ocupamos no sea tal durante la infancia del que aprende, quedando reducida á un conjunto mayor ó menor de palabras y de nombres cuya significación es para él casi por completo desconocida.

Y si no, cuando á un párvulo oigáis nombrar las capitales de las provincias españolas, (que también hay algunos que *describen punto por punto los distintos lugares de TODA LA TIERRA*) preguntadle: ¿Sabes qué es una provincia? ¿Por dónde marcharías para llegar á ella? Estando en una ¿qué dirección tomarías para ir á otra? ¿Qué te parece que son Madrid, Barcelona, Sevilla, Málaga y la Coruña?

Preguntad esto, y notareis cómo enmudece el antes tan sabio y conocedor de nuestro globo.

¿Qué más? Hemos observado muchos niños á quienes con el mapa delante nos ha ocurrido preguntarles: ¿De

qué color os parece que es la tierra del antiguo reino de Aragon? Y nos han contestado que VERDE, por que asi la veian pintada en el mapa.

Todo esto no es extraño que suceda, siendo asi que la mayor parte de los alumnos que frecuentan la escuela de párvulos, ni saben ir de esta á sus casas, ni conocen las calles de la poblacion en donde viven, ni mucho ménos la posicion relativa de la mayor parte de aquellas. ¿Y puede conocer una provincia, una nacion, un continente, el globo entero, quien no conoce aun ni la poblacion donde habita, ni los lugarillos que estan á su alrededor, ni la posicion geográfica que tienen entre si?

Muy poco, poquísimo (y aun esto en mucho tiempo) pueden comprender los párvulos, y aun los no párvulos sobre Geografía fisico-descriptiva; probado tambien se halla esto por los niños mismos, pues sobre ninguna asignatura suelen disparatar más: y como todas aquellas ideas que no pueden ser bien comprendidas son de un efecto casi nulo en la educacion, aconsejamos á los profesores que obren con gran detenimiento, prudencia y pausa en la enseñanza de la Geografía.

No se tenga la ridícula pretension de hacer que un párvulo recorra los espacios cuando no sabe andar todavía; ni se pretenda tampoco hacerle describir el Asia, el Africa y la América, cuando aun ni acierta á describir las distintas estancias de su propia casa.

Bastantes ideas, bastantes objetos impresionarán muy de cerca á los discípulos y excitarán de continuo su atencion, para que el maestro se ocupe en hacerlos analizar y distinguir, y no procure estudiar lo remoto olvidándose de lo inmediato.

Efectivamente: de continuo excitan la curiosidad de los párvulos un sin número de objetos, ya naturales ya artificiales, que alimentan y dan origen á ciertas industrias y oficios ó que son producto de estos mismos.

Préstase mucho á la educacion el estudio analítico-sin-

tético ó sintético-analítico de los mencionados objetos, y pueden adquirir los párvulos en tales ejercicios un conjunto de conocimientos apreciables, que se grabarán en su memoria tanto mejor cuanto que, por regla general, á su interés, sencillez y propiedad, agregarán la importante circunstancia de haber sido adquiridos oportunamente.

Las Artes, Industrias y oficios más comunes y generalizados en el país, puestos al alcance de los párvulos, pueden dar lugar á excelentes ejercicios educativo-instructivos.

Por último: haciendo que los discípulos consideren estos mismos objetos así en su forma y extension como en su número, podemos conseguir que la inteligencia de los educandos se ocupe en cálculos tan variados como provechosos á su desarrollo y vigorizacion, cálculos que, haciéndolos versar sobre cantidades continuas y discretas comprensibles para los párvulos tangibles (digámoslo así) á su corta comprension y apreciadas en fórmulas materiales, son un poderoso medio de educacion física é intelectual.

Resumiendo: es difícil concretar la instruccion que puede servir en las escuelas de párvulos; pero, atendiendo al objeto y necesidades de la educacion y al estado débil y exhausto en que se encuentra la inteligencia infantil, pueden elegirse para formar un programa de los mencionados establecimientos aquellas ideas más interesantes, más sencillas, más provechosas y más útiles que exciten la curiosidad de los niños, que favorezcan á la formacion de su carácter moral religioso, que contribuyan á ilustrar sus pobres entendimientos con nociones que á todos se hacen necesarias, y que se presten á influir en la vigorizacion de todas y cada una de las principales facultades intelectuales.

Sirven al efecto las siguientes materias de enseñanza: Religion, Moral, Historia Sagrada, Cuentos é Historietas

morales resumidas en máximas de fácil recordacion, Lectura, Lenguaje pátrio, Física, Historia Natural, Agricultura, Geografía en muy poca extension, Industria, Aritmética, y Dibujo geométrico.

LECCION III.

Enseñanza de la Religion.

Sumario:—Indole pedagógica de esta materia de enseñanza.—Circunstancias que debe tener presentes el maestro en todos los ejercicios que versen sobre asuntos religiosos.—Método que conviene seguir en la enseñanza de esta importante asignatura.—Verdades religiosas que pueden inculcarse en el ánimo de los parvulos. indicando procedimientos que han producido buenos resultados.—Conclusion.

La enseñanza de Religion, aparte las ventajas que reporta ilustrando al entendimiento con verdades interesantísimas, contribuye á la educacion del individuo bajo el aspecto moral é intelectual.

Probar que los principios de Religion pueden contribuir á la formacion del sentimiento, siempre que se expongan con arreglo á las prescripciones de la buena pedagogía, es inútil para nuestros lectores, que ya saben cuánto goza el alma al comprender la nobleza de su origen, la superioridad de su naturaleza sobre todo lo creado y la eternidad de su porvenir; que ya saben cuánto se impresiona el niño al descubrir la omnipotencia, sabiduría y bondad de Dios, la inflexibilidad de su divina justicia, y el encanto de su infinita misericordia; y que ya han podido distinguir cómo los discípulos gozan, ó temen, ó esperan ó confían, convencidos de las sublimes verdades que explican la necesaria existencia de las postrimerías del hombre.

Pero aunque la enseñanza religiosa graba en nosotros convicciones tan profundas que vienen á formar parte de nuestros sentimientos, pues muchos principios del dogma

són verdades que vemos patentes sin el auxilio de nuestra inteligencia ; no por esto deja de contribuir la misma enseñanza al cultivo del entendimiento.

Efectivamente : cuando el profesor trata de que sus discípulos comprendan la existencia de Dios, les obliga á practicar un número mayor ó menor de racionios ; estos suponen la formacion de juicios diferentes ; la formacion de juicios requiere el haber concebido de antemano ideas ; y para concebir, juzgar y racionar es indispensable poner en accion las diversas facultades de la inteligencia, que va adquiriendo así y progresivamente gran vigor y lozanía.

Sabido es, por otra parte, que los motivos que llevan nuestra contemplacion al conocimiento de Dios y de muchos de sus atributos, los encontramos en la observacion del Universo, así como otras verdades dogmáticas las concebimos por medio de nuestra interna percepcion : de aquí el que la enseñanza religiosa pueda ser á la vez educativo-moral y educativo-intelectual, si bien con tan importante asignatura se debe procurar desarrollar la inteligencia en cuanto esta pueda favorecer al hombre religioso, de manera que siempre el sentimiento domine á la razon, y á los razonamientos la verdadera fé cristiana.

Para que esto suceda, es preciso que el maestro tenga presentes algunas circunstancias que decidirán del éxito de sus taréas.

En primer lugar debe presentarse ante sus discípulos como hombre de verdaderas creencias ; pues más hace sentir á aquellos el entusiasmo que al tratar de asuntos religiosos ven retratado en el rostro de su profesor, que todas las palabras que este pueda articular : no produce buenos resultados la simple recitacion de la Doctrina cristiana, ni ese modo de enseñar que dirige las ideas exclusivamente á la memoria sin hacer que la sensibilidad se interese en ellas.

Todos los asuntos religiosos se deben tratar con la ma-

por formalidad posible ; y así como en ejercicios de otra clase es conveniente, y necesario muchas veces, hacer de cuando en cuando halagüeñas digresiones, en aquellos es preciso huir siempre de todo cuanto pueda hacer comprender á los discípulos que la enseñanza del Dogma Católico es un agradable pasatiempo cuyas ventajas, como las de otras enseñanzas, no son en manera alguna contingentes.

Conviene recorrer muy poco á poco el programa de las verdades religiosas de que el maestro se valga para educar á sus discípulos. La Religión se conoce fácilmente; pero no se llega á sentir con igual facilidad. En vez, pues, de querer que los niños comprendan en un solo día la necesidad de la existencia de Dios y la verdad de sus infinitos atributos ; en vez de querer inculcarles por medio de un solo ejercicio la idea de la Justicia divina y la de las prostrimerías del hombre; en vez de querer explicar de corrido todos cuantos principios religiosos contiene el Símbolo de los Apóstoles ; en vez de pretender hacer de los párvulos unos católicos cumplidos y unos teólogos consumados con poco tiempo y trabajo; en vez de querer hacer todo esto, procúrese enterarles muy poco á poco de las verdades religiosas que estén á su alcance ó que sus tiernos corazones puedan ver con los ojos de la fé ; procúrese dividir y subdividir los asuntos de que tratamos para que en detall puedan ser mejor abarcados por inteligencias de tan corto alcance como las de los párvulos ; procúrese, en fin, exponer por medios distintos un mismo asunto todas las veces que haya oportunidad para ello, y de esta manera la instrucción religiosa penetrará con facilidad en el entendimiento, y esté la conocerá mejor, y conociéndola mejor será más acariciada por el sentimiento, objeto á que debe dirigirse la educación religiosa.

Hemos dicho que el sentimiento infantil acariciará tanto más las ideas religiosas cuanto con mayor claridad hayan sido estas comprendidas ; y ya que de la razón se trata, no podemos ménos de hacer dos importantes consideraciones

respecto de ese prurito que observamos en algunos por querer demostrar á sus discípulos la verdad de los principios dogmáticos, lo mismo que se demostraria que el orden de los factores de una multiplicacion no altera el producto.

Poco provechoso consideramos, y más que poco provechoso inútil, el querer hacer ver á los alumnos de las escuelas comunes la posibilidad de los misterios. Ni hay en realidad símiles con que compararlos, ni los puede haber, porque desde el momento en que fueran aquellos demostrables, dejarian de ser Misterios.

Y si aun tratándose de niños de mayor edad, es inútil el querer aclarar tales asuntos, tratándose de párvulos fuera semejante pretension un loco empeño ; y por lo que á nosotros toca aconsejaremos (y asi lo venimos practicando) que, si se puede huir de tratar las verdades misteriosas, se deje todo esto para cuando los párvulos asistan á otros establecimientos, y que cuando la oportunidad ó la necesidad pongan al maestro en el caso de quebrantar tal propósito, hable nada más que con el lenguaje de la fé y asi mismo se dirija á la fé de sus discípulos para que estos crean lo que aquel cree.

Nunca hemos buscado símiles para hablar á los párvulos sobre el Misterio de la Encarnacion, de la Eucaristia ó el de la Trinidad, por ejemplo : les hemos dicho que Jesus nació de Maria Santísima, y que el padre de Jesus era Dios; les hemos dicho que Jesucristo estaba en la Sagrada Hostia, vivo, con cuerpo y con alma ; les hemos dicho (si necesidad ha habido) que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, eran Dios y que sin embargo no habia más que un solo Dios ; les hemos dicho esto con ese fuego, ardimiento y conviccion que sabe emplear en su lenguaje el hombre de verdaderas y sanas creencias, y siempre nos han creido nuestros pequenuelos discípulos, por que ante todo hemos procurado inspirarles amor y confianza para que creyeran á su maestro.

La segunda de las consideraciones que nos hemos pro-

puesto hacer respecto al prurito que se va despertando por razonarlo todo, es de una naturaleza semejante á la anterior. Queriendo algunos cultivar la razon por medio de la enseñanza, pretenden aguzar el ingenio de los educandos valiéndose de ciertos ardidés y sutilezas silogísticas que sientan un mal precedente y que matan la fé religiosa en el niño precisamente cuando más incremento y vida se ha de procurar para aquella interesantísima virtud.

Bueno y justo es que la razon infantil no se embote por el sentimiento escesivamente desarrollado; pero justo y bueno es también que este no se extinga ni se marchite por el predominio de aquella.

Un maestro, por ejemplo, desea hacer ver á sus discípulos la infinita bondad de Dios para con nosotros; y procurando que aquellos raciocinen bajo su prudente dirección, les hace comprender que los alimentos, las bebidas, la existencia y todo cuanto apreciamos en mucho, son otros tantos favores del Altísimo.

Hasta aquí la actividad racional del niño favorece, como puede observarse, el fomento de su fervor religioso, que es lo que se debe procurar siempre; pero si, creyendo que objetando las ideas que por tal medio han adquirido los educandos habían de afirmarse estos más en ellas, se les dijera, por ejemplo, que Dios no es tan bueno como parece, ó porque no nos hace á todos ricos, ó porque permite que nos muramos; ó porque dispone que durante algunas épocas sintamos mucho calor, mucho frío, etc., etc., (aun cuando se haga creer despues que estos son otros tantos beneficios), si se hablara en estos ó parecidos términos á los párvulos, solo se conseguiría echar las bases de una educación racionalista de mal género, y esto, como fácilmente se deduce, es siempre inconveniente y funesto y mucho más funesto é inconveniente durante la edad en que, por lo comun, se delinea el boceto del porvenir moral del hombre.

¡ Tiempo y ocasiones tendrá el párvulo para razonar

sobre todo aquello que no vea evidentemente!

Expuestos ya estos consejos á los cuales deben agregarse los que dimos en la leccion IV del segundo tomo, indicaremos ahora el método que conviene seguir en la enseñanza religiosa.

Debe aprovecharse siempre en la escuela toda nocion que el niño haya podido adquirir en el recinto del hogar doméstico ; y como para aquel no serán ideas nuevas muchas de las que constituyen los principios fundamentales de la religion, por ejemplo la idea de Dios, la del Cielo y la del Infierno; y como tampoco le serán desconocidas esas fórmulas exteriores de nuestras católicas creencias, fórmulas que constituyen el culto y que tienen su razon de ser en las creencias mismas (y esto es lo que por regla general ignora el niño) ; como todo esto es así, de aquí que el maestro de párvulos haya de concretar su mision sobre el particular al robustecimiento de ese conjunto de vagas convicciones sembradas en el ánimo de sus discípulos, y á darles á conocer la razon, el motivo, las ventajas y la necesidad que tienen de practicar los actos religiosos que, ú obligados, ó movidos por el deseo de imitar, vienen practicando.

¿ Se reza en la escuela ? ¿ Están acostumbrados á rezar ? Hé aquí una ocasion propicia para hacerles ver la necesidad de la oracion, y las circunstancias que á esta deben acompañar. ¿ Hemos de dirigirnos á Dios ? ¿ Le nombran los discípulos ? Nada más oportuno que llevar su corto entendimiento á la consideracion de ese Sér, á quien unos consideran lisa y llanamente como persona, otros como un personaje anciano, algunos como un ente iracundo é inexorable, y no pocos como un incansable fabricante de los innumerables objetos que pueblan el Universo ; nada más oportuno que hacer comprender al niño cada uno de los principales atributos de Dios, su poder, su sabiduría, su justicia.

Y de la justicia divina se deduce la necesidad de la otra

vida; y de la necesidad de la otra vida, la existencia de los premios y de los castigos eternos; y de la existencia de los castigos eternos, la obligacion de conocer las leyes divinas y eclesiásticas, segun las cuales ha de regularse la moralidad de las acciones; hé aquí indicado el orden con que se deben exponer los principios religiosos, teniendo entendido que los discípulos, muchas veces, lo indican á su mismo maestro, y hasta le concretan la mayor ó menor extension que este debe dar á su enseñanza.

Por ejemplo: un niño ha visto la comitiva de un bautizo, la solemnidad con que se veneraba á Jesus Sacramentado, la compuncion con que alguna persona practicaba penitencia, el fervor con que otra se postraba ante la imagen de nuestro Redentor crucificado; y todo esto, lo mismo que el magnífico aparato con que en los templos se celebran muchos de los Misterios de nuestra Religion sacrosanta, da lugar á que el maestro de párvulos siembre oportunamente en el corazon de sus discípulos ideas de todo punto provechosas, y á que eche los cimientos de una sólida y estable educacion religiosa.

Sobre el método que debe seguirse en esto, pueden influir dos circunstancias principalmente, la necesidad y la oportunidad. Un párvulo necesita saber:

1.º Quién es Dios, qué le debe y qué ha de esperar.

2.º Quién fué Jesus, cuántas naturalezas tenía, y qué doctrina practicó.

La fé y el razonamiento le darán á conocer aquello; la historia le convencerá de esto.

Para un párvulo es oportuno todo cuanto tenga por objeto esplicarle la razon del culto en que toma parte por imitacion, y el significado de ese conjunto de fórmulas en que se ven materializadas, digámoslo así, muchas de nuestras católicas creencias.

Aprovechando las festividades que nuestra Iglesia celebra, conseguiremos buenos resultados en esta parte.

Vamos ahora á bosquejar el programa de *temas* cuyas

ideas conviene ir inculcando en las escuelas de párvulos, si bien con aquellas precauciones y circunstancias de que hemos hecho mencion en varias partes de nuestra obra.

TEMAS.

1.º Necesidad de la existencia de Dios.

Véase el procedimiento expuesto en la leccion V del tomo II; y variando de ideas apliquense otros procedimientos semejantes.

2.º Dios es Todo-poderoso.

Léase lo que sobre este asunto indicamos en la página 69 del tomo II. Esta idea se vé patente esplicando una por una las obras de la Creacion, siguiendo el orden con que se leen en el Génesis.

3.º Dios es Sabio.

Examinense las obras de la creacion, y en nuestro mismo cuerpo se hallan muchísimas perfecciones que manifiestan el sin igual acierto que preside en las obras creadas, y por consiguiente la infinita sabiduría del Divino Criador.

4.º Dios es bueno.

Léase lo que decimos en las páginas 82 y 124 del tomo 2.º

5. Dios lo sabe todo, es omnisciente.

Para que los niños se convenzan de esta verdad, basta convencerles de que la presencia de Dios es necesaria en todas partes para criarlo todo, dirigirlo todo y conservarlo todo. Si en todas partes es necesaria su presencia, claro está que ha de saber todo lo que pasa; es decir, ha de ser omnisciente.

6.º Dios es espiritual.

Dada la presencia de Dios en todas partes, y su superioridad sobre todo, se hace imposible que posea cuerpo como los hombres, en cuyo caso sería en algo igual á estos y no podría ser omnisciente. Haced que vuestros discipulos se convengan de esta verdad, obligándoles á observar que ellos no

pueden á un mismo tiempo estar en la escuela, en la calle, en casa, etc., y así, y poco á poco, conseguireis vuestro objeto (1). Léase la página 80 del 2.º tomo.

7.º Vida y muerte del hombre.

La vida y la muerte no pueden comprenderlas los párvulos sino por las diferencias que pueden observar entre un niño vivo y otro muerto, diferencias que encontrarán dándose cuenta de que en el primero se realizan una porción de fenómenos fisiológicos, intelectuales y voluntarios, y en el segundo no. Decir á los párvulos que nuestra vida depende de la union del alma con el cuerpo, y que la muerte es un efecto de la separacion de aquella, es decir para ellos lo que no pueden comprender, y, más todavía, lo que se opone á ciertas ideas que en distintas ocasiones se les ha de poner de manifiesto. ¿Cómo, dicen ellos, nuestra vida es efecto de la union del alma con el cuerpo, y la vida de los irracionales no es efecto de lo mismo? Para evitar, pues, esta especie de contrasentido que encuentran algunos niños poco pensadores, hemos hecho comprender que nuestro cuerpo era un conjunto de máquinas ó aparatos perfectamente dispuestos á ejecutar distintas funciones; que teníamos máquinas (2) para oír, para ver, para respirar, para digerir, para andar etc. (aparatos auditivo, óptico, respiratorio, digestivo, locomotriz etc.); que estas máquinas ó aparatos se descomponian por el uso y por las enfermedades; que cuando las principales quedaban imposibilitadas de funcionar, moria nuestro cuerpo: y que cuando nuestro cuerpo moria, le abandonaba el alma. Así hemos dado á entender qué es la muerte, y nuestros discípulos nos han comprendido sin esfuerzo.

(1) En las lecciones, conversaciones ó ejercicios que se tengan para dar una idea de la espiritualidad de Dios, es preciso no caer en el defecto de hacer comprender á los niños que Dios es nada, percepcion que adquieren cuando á la idea de inmaterialidad, no va unida siempre la de existencia.

(2) Dispensen nuestros lectores esta y otros muchas expresiones semejantes, en obsequio de la claridad con que deseamos ser comprendidos.

8.º Dios es justo ; es decir premia á los buenos y castiga á los malos.

Como los párvulos no pueden comprender la justicia divina sino en esta acepcion, debemos contentarnos con presentarles aquel atributo con el único fin de que entiendan nuestros discípulos que Dios es premiador de buenos y castigador de malos. Para esto, nárrese á los niños lo que debemos suponer que sucede al alma en el acto del Juicio particular.

9.º Idea del cielo.

10. Idea del Infierno.

11. Idea del Purgatorio.

12. Idea del Limbo.

En estas cuatro lecciones es preciso no entrar en el terreno de la supersticion. Todos los goces de las almas en el Cielo y todos los padecimientos del Infierno, Limbo y Purgatorio, no pueden ser comprendidos ni pueden ser explicados sino comparándolos con los padecimientos y goces de esta vida.

El niño gozaria con que le pusieran vestidos de seda y oro, y calzado de oro y plata ; el niño gozaria viendo á su padre y á su madre despues de una larga ausencia ; el niño gozaria, en fin, recibiendo abundantes y hermosísimos juguetes : pues bien, es preciso decirle con el lenguaje del entusiasmo y de la fé, que ni los juguetes, ni la compañía de sus padres, ni el dinero, ni el oro, ni nada de todo lo mejor que pueden apetecer, es comparable á la satisfaccion de que goza el alma en el Cielo.

Del mismo modo se puede hacer considerar cuán horribles son los padecimientos del alma pecadora. ¿ Veis (hemos dicho algunas veces á nuestros discípulos aparentando hasta miedo al pensar en las ideas que ibamos á espresar) si sufriríais muchísimo poniendo la mano ó todo vuestro cuerpo en el fuego ? Pues aun sufren mucho más los que mueren en pecado. Y valiéndonos despues de comparaciones entre el estado de las almas buenas y el de las almas malas, lo mismo que entre los padecimientos, duracion de estos, y otras circunstancias, hemos conseguido que nuestros alumnos cre-

yeran en el fin que les espera, que deseáran lo bueno, que pensáran con horror en el castigo eterno, y que, aun cuando nada más fuera por egoísmo (pues en la primera edad no es fácil conseguir otra cosa), se dispusieran á vivir con arreglo á lo que se prescribe en la Ley de Dios, que poco á poco irían tambien conociendo.

13.º Dios es Misericordioso.

Al tiempo de hablar á los niños sobre el Sacramento de la Penitencia, y cuando con el lenguaje de la fé les digamos que Dios perdonará los pecados á los que se arrepientan de ellos, y á los que se confiesen debidamente (pues así lo dijo el mismo Jesucristo); cuando hablemos sobre este particular, entonces es oportuno el decir que á Dios le llamamos tambien misericordioso por perdonar á los hombres que se vuelven buenos. Sobre este asunto se puede improvisar algun cuento en que aparezca algun pecador moribundo pidiendo confesion, convencido de que arrepintiéndose seria perdonado, lo cual será otro testimonio que vendrá á hacer que los discípulos crean con más firmeza en lo que nosotros les decimos por nuestra propia cuenta.

14.º Dios es eterno.

Véase lo que sobre el particular se lee en la página 81 del 2.º tomo.

15.º Primer mandamiento de la Ley de Dios. (1).

Ama á Dios aquel que cumple perfectamente todos sus deberes para con su Creador, para consigo mismo y para con sus semejantes. El párculo comienza á amar á Dios, conociendo que así lo hace y debe hacerlo, desde que comienza á conocer los divinos atributos; por consiguiente para que en el

(1) Respecto á los mandamientos, es necesario tener presente: 1.º que se han de recitar de memoria cuando se haga esto con las oraciones; 2.º que no se deben comentar todos; 3.º que el mejor modo de hacer comprender lo que se ordena en ellos y la conducta que se ha de seguir para no traspasarlos, es la narracion de cuentos morales ó historietas en las cuales figuren niños que han cumplido cuanto les prescribía cada uno de los preceptos de la Ley.

primero crezca y se vigorice más al convencimiento de lo bueno que es el consagrarse al servicio del Altísimo, es necesario ponerle de manifiesto la conducta de los que han dado pruebas evidentes de amor á Dios. Al efecto sirven las narraciones históricas ó fabulosas referentes á personas que, viéndose en ocasiones de PODER faltar á sus deberes, recibiendo por ello alguna satisfaccion, NO HAN QUERIDO FALTAR, y al contrario han renunciado á aquella satisfaccion de que podian haber gozado, PREFIRIENDO CUMPLIR LO QUE LES ORDENABA LA LEY DIVINA, que en esto consiste el amor que debemos profesar á Dios.

16.º Tercer mandamiento de la Ley de Dios.

Nárrrense en diferentes ocasiones cuentos ó historietas en las cuales figure alguna persona que ha obrado como previene el Catecismo sobre la manera de santificar las fiestas y sobre la manera de guardarlas.

17.º Cuarto mandamiento de la Ley de Dios.

En distintas ocasiones se han de contar historietas ó cuentos cuyos personajes (niños) observen una conducta tal que se halle en armonía con lo que se nos prescribe en el cuarto mandamiento. La obediencia para con todos los superiores (y las distintas clases y gerarquías de estos dá márgen á narraciones diferentes); el respeto y sumision á los padres; los cuidados que estos se merecen cuando se hallan enfermos, cuando les acosa la pobreza ó cuando han llegado á la vejez; he aquí resumidos los asuntos de que se ha de tratar, he aquí las ideas sobre las cuales girar deben las narraciones.

18.º Quinto mandamiento de la Ley de Dios.

Es preciso que los cuentos ó historietas aplicadas á este mandamiento tengan por objeto retratar unas veces á los niños que cuiden de su cuerpo (la limpieza, la templanza y la prudencia en los peligros materiales), y otras á los niños que cuiden del cuerpo de sus semejantes.—Es imprudente hablar á los párvulos, ya sobre el homicidio, ya sobre el suicidio, etc., etc.; pues entre ellos no suelen hacerse otros males que dar bofetones, arañazos, mordiscos, etc., sobre cu-

yos hechos han de versar los cuentos y las historietas, ó bien para hacer ver cuan bueno es no inferir mal alguno, ó bien para ensalzar la virtud de la caridad y del perdon.

19.º Séptimo mandamiento de la Ley de Dios. (1)

Los niños son muy propensos á apropiarse lo que no les pertenece (si bien solamente objetos que estan en contacto con ellos); dan lo que no es suyo; rompen lo que sus padres le entregan, y toman de sus casas lo que debian respetar. Sobre estos asuntos, pues, y no sobre otros que sean desconocidos para los párvulos, han de girar las narraciones que tengan por objeto retratar la conducta de niños que saben respetar lo ajeno.

20.º Octavo mandamiento de la Ley de Dios.

Pocas veces los párvulos levantan falsos testimonios, y conviene que ignoren en qué consiste esta grave falta — Mienten, si, con mucha frecuencia; pero sobre este asunto bastante nos hemos estendido ya en las lecciones XVIII y XIX del tomo 2.º

El nono mandamiento no tiene esplicacion prudente para los párvulos, y el décimo tampoco, aunque en cierto modo, sirve para hacerles ver que Dios tiene prohibidos terminantemente la avaricia y muchos de los motivos que dan origen á la envidia. Estos dos últimos mandamientos no los hemos comentado á nuestros discípulos.

21.º Del sacramento del Bautismo.

(1) Es conveniente que el maestro, hasta cuando recite los preceptos de la Ley de Dios, recargue su voz al pronunciar el quinto y séptimo para que así pase el sexto más desapercibido á los niños. No comentándolos ordenadamente, y si segun lo reclame la oportunidad, los parvulos no advertiran cosa alguna, y aun en el caso de suceder lo contrario haga el maestro el desentendido. Cuando los párvulos fulten de cualquier manera a la decencia, hecho que sucede frecuentemente, unas veces por efecto de inclinaciones instintivas, y otras por la pernicioso influencia del mal ejemplo, debe procurarse la correccion sin que el párvulo se aperciba de que se le quiere corregir la falta que comete. Un simple mandato para que cambie de posicion ó de lugar es siempre bastante.

De este sacramento se habla despues que los párvulos conocen ya el hecho por el cual todos nacemos con el pecado original, así como tamb en el asunto histórico, en que se refiere el bautismo de Jesucristo en el Jordan. Explíquese la forma del sacramento, pondérense con fé y entusiasmo sus efectos, y adviértase qué seria de nosotros si nos hubiesemos muerto antes de bautizarnos.

22.º Sacramento de la Penitencia.

Aun cuando los párvulos no frecuenten todavía este sacramento, es muy útil y ventajoso que conozcan en qué consiste y para que sirve. Al efecto, se les explica la forma de la confesion; se les dice cuantas circunstancias son necesarias para hacerla bien (1); y si con palabras de verdaderos católicos procuramos que comprendan el gozo que siente aquel que llega al confesor y recibe de este la absolucion de sus pecados, conseguiremos que nuestros discípulos crean en la eficacia de este sacramento y que, cuando sea necesario, lo frecuenten.

23.º Sacramento de la Eucaristía.

Despues que se haya explicado sobre la Cena de Jesus con sus Apóstoles, ó al tiempo de narrar este suceso, se dice con el lenguaje de la fé y del verdadero creyente que en la Sagrada Forma está vivo con cuerpo y con alma el mismo Jesucristo, excitando la devocion, veneracion y respeto de los alumnos hácia el Santísimo Sacramento.

Sobre esta parte de nuestra Religion es suficiente para los párvulos lo que llevamos dicho; sin embargo, en la recitacion de los sacramentos, no se ha de omitir ninguno.

24.º Primer mandamiento de la Iglesia.

El profesor ha de procurar que sus disipulos aprendan y

(1) Si se dice á los párvulos que para confesarse bien es preciso 1.º pensar cuántos pecados se han cometido para acordarnos de ellos; 2.º estar muy triste por haber fallado á Dios; 3.º no querer ya pecar otra vez, 4.º decir al confesor todos los pecados sin añadir ni quitar ninguno, y 5.º hacer lo que el confesor nos mande; si el maestro se explica en estos ó parecidos términos, esté seguro de que será comprendido.

se enteren del comportamiento que han de observar para oír misa con devoción, sin omitir fórmula alguna.

25.º Segundo mandamiento de la Iglesia.

26.º Tercer mandamiento de la Iglesia.

Estos pueden dar ocasion para recalcar más y más las creencias que se hayan imbuido sobre el 3.º y 4.º sacramento; explicando las épocas en que se debe cumplir con ellos (1).

27.º Eficacia de la oracion.

«*Pedid y recibireis*», dijo Jesucristo á los Apóstoles; y la narracion de este solemne suceso histórico, bien comentado y repetido cuando en las prácticas religiosas de la escuela eleven los párvulos sus tiernas plegarias á Dios, hace renacer en la niñez la virtud de la esperanza, y siembra en el ánimo infantil la piadosa costumbre de pedir con confianza la proteccion del divino Criador.

28.º Oracion dominical.

29.º Ave Maria.

30.º Salve.

31.º Acto de contricion.

32.º Oracion para ántes de la confesion.

Quando ya los niños reciten de memoria estas oraciones, entonces el maestro puede d. tenerse en explicarles las significaciones de algunas de las peticiones que en ellas se hacen, y aun la de algunas de sus significativas palabras (2), dejando de hacerlo sobre aquello que sea incomprendible para las débiles inteligencias de los discípulos.

33.º Símbolo de los Apóstoles.

Tal como se lea en el Catecismo de la Diócesis, debe recitarse; y, comenzando por hacer comprender á los párvulos que CREER es pensar que es cierto lo que se nos dice (esto se

(1) Aun cuando en los recitados no se omite ninguno, es inútil comentar á los párvulos el cuarto y quinto mandamiento.

(2) Recitando la oracion dominical, al decir *Padre nuestro*, por ejemplo, se hace ver por qué llamamos padre á Dios, por qué decimos *nuestro* y no *mío*, etc.

aclara con ejemplos), hemos de hacer pequeñas aclaraciones de lo que en el Credo se contiene esceptuando lo que se contiene en el artículo 3.º y lo que sigue al 8.º *Creo en el Espíritu Santo etc.*, asuntos á cuya comprension no alcanza la inteligencia de un niño menor de seis ó siete años; asuntos sobre los cuales ha de actuar la fé cuando esta adquiere mayor desarrollo.

34.º Jesucristo es Dios y es hombre.

La Historia Sagrada es suficiente para probar esto á los párvulos. Cuanto se refiere á que Jesus nació, teniendo cuerpo y alma como nosotros, padeciendo y muriendo, dice á los párvulos que era hombre.

Cuando se refiere á los innumerables milagros que obró, prueba á los párvulos que Jesucristo era Dios.

De esta divinidad nace la respetabilísima importancia que los niños darán á las palabras del Salvador, y á sus sin iguales ejemplos de virtud.

35.º Gerarquía eclesiástica.

Asi como en Geografia se da á conocer la relacion que enlaza á los individuos de las distintas gerarquias civiles, asi tambien en materia religiosa puede darse una idea de las principales gerarquias eclesiásticas.

Para concluir esta leccion advertiremos, que siempre se ha de respirar en la escuela una atmósfera verdaderamente religiosa; que las oraciones de entrada y de salida se han de practicar con todo el recogimiento posible; que en las cauciones de que se haga uso ha de notarse cierto aire religioso en la música, y ha de campear un bello sentimiento en la poesía; que cuando se presente alguna ocasion propicia, así durante el recreo, como durante las clases ó la hora de comer, se ha de aprovechar para llevar la consideracion de los párvulos hácia el asunto dogmático que por entónces se haya hecho oportuno; y, por último, que todos los asuntos de esta especie se han de tratar con la prudencia necesaria, con el interés que inspiran y con el respeto que se merecen.

LECCION IV.

De la enseñanza de Moral.

Sumario: Índole pedagógica de esta materia de enseñanza—Circunstancias que debe tener presentes el maestro en todos ejercicios que versen sobre asuntos morales.—Método que conviene seguir en esta importante enseñanza—Asuntos morales que pueden ser oportunos en las escuelas de párvulos, indicando procedimientos que han dado buenos resultados.

La enseñanza de la moral puede favorecer simultáneamente á la buena formación del *carácter*, y al desarrollo de la potencia intelectual del niño.

Que sucede lo primero, no necesita pruebas; pues nada más natural que el conocimiento de las leyes de la moralidad y el hábito de complacerse en el continuo cumplimiento de ellas, formen en la infancia su estilo y sus costumbres, y acreciente sus simpatías; y disponga su ánimo en pró ó en contra de estas ó de las otra acciones.

Que sucede lo segundo, esto es, que los ejercicios escolares sobre la instrucción moral, favorecen el desarrollo de las facultades superiores de la inteligencia, es otro hecho sobre el cual solo podría dudar quien creyese que á los niños se les ha de hacer unas máquinas de obrar, ó que basta hacerles recitar de memoria las leyes de sus deberes y derechos.

Efectivamente; si cuando los niños califican bueno ó malo un hecho cualquiera se les exige la exposicion de los motivos que hayan podido sugerirles la calificación dada; si expuestos de un modo conforme los mencionados motivos ó razones, se procura que deduzcan las consecuencias de distintos y aun opuestos modos de obrar; si, dada una ley moral y una accion se les obliga á buscar las relaciones de conveniencia ó inconveniencia que las unan; si todo esto se hace, claramente se comprende que los niños han de juzgar y raciocinar por necesidad, y que

en virtud de estas practicas constantes, y con prudencia dirigidas, ha de adquirir la razon infantil un desarrollo que en vano se pretenderia realizar sujetando aquella al exámen y apreciacion de otra clase de ideas.

Y es que las pertenecientes al órden moral impresionan abstractamente á la inteligencia, y esta necesita fijarse muy bien en ellas, y eleborarlas, y compararlas, y pensar sobre ellas sin que de nada pueda servirle el eficaz auxilio que, tratándose de otras ideas, podria encontrar en la intuicion.

Resulta, pues, que habiendo necesidad de que la infancia, no solo adquiera reglas de conducta y buenos hábitos morales, sino que se la enseñe á saber distinguir en lo sucesivo lo conveniente de lo inconveniente, lo justo de lo injusto, para que pueda decidirse á obrar bien con conocimiento de lo que haga; habiendo necesidad de esto, que supone un trabajo metódico y constantemente dirigido al cultivo de la potencia inteligente, habremos de afirmar que la enseñanza de que tratamos sirve á un mismo tiempo para ir formando el carácter moral de los niños y para ir cultivando las facultades superiores de su razon(1).

Esplicada si, bien sucintamente, la índole pedagógica de la enseñanza de la moral, bueno será que digamos tambien cuatro palabras sobre las circunstancias que debe tener muy presentes el maestro de párvulos en todos los ejercicios que versen sobre asuntos morales. Aparte cuan-

(1) *Ejemplo.*—MAESTRO.—Federico ha dado á un pobre dos cuartos que llevaba consigo: ¿ha obrado Federico bien ó mal? ¿Por qué? ¿Cómo, dando Federico esos dos cuartos, podia haber obrado mal? ¿Cómo, no dando al pobre los dos cuartos, podia haber obrado bien Federico? ¿Cómo dando al pobre los dos cuartos podia haber obrado bien bajo un concepto y mal bajo otro concepto?

No hay duda que para dar una solucion satisfactoria á las preguntas enunciadas y á otras parecidas, es necesario que la inteligencia se mueva, perciba, recuerde, juzgue y ratiocine; y no hay duda, por consiguiente, de que en virtud de estos ejercicios ha de ir adquiriendo aquella una habilidad progresiva y una potencia vigorosa.

to dijimos en la lección IV del tomo segundo, lección cuya lectura no nos cansaremos de recomendar, debemos hacer ahora tres advertencias sobre las cuales habrán de reflexionar los educadores para ajustar su conducta profesional al espíritu de aquellas, según las circunstancias lo aconsejen.

En primer lugar es necesario no traspasar en la enseñanza moral (y así lo hemos indicado ya en cierto párrafo de la lección anterior) los límites de la moralidad infantil; pues de no hacerlo de este modo, podría ocasionarse un grave mal á los discípulos que, ó desconocieran los defectos que se les trataba de corregir, ó fuesen incapaces de practicar las virtudes á cuyo amor se les pretendía disponer.

Como en una escuela se presentan niños de distintas predisposiciones, de variados antecedentes, de diferentes instintos y de convicciones antitéticas, debidas á diferencias notabilísimas en las costumbres domésticas y en la educación que á cada cual han dispensado los padres; como la escuela es una sociedad en miniatura, se notan entre los individuos que la componen todos ó la mayor parte de los defectos que pueden observarse entre los hombres.

Pero á pesar de esto, no hay duda de que muchas propensiones son exclusivas de ciertas y determinadas clases de niños, al paso que otras son generales á todos ellos y forman por decirlo así, la fisonomía moral de una escuela de párvulos.

Estas propensiones generales han de ser objeto de correcciones generales también, y las que sean escepcionales deben ocupar al maestro en ocasiones determinadas y oportunas, sin que para tratar de corregir un defecto individualizado haya de dirigirse á todos sus alumnos simultáneamente (1).

(1) La desaplicación, la desobediencia, la gula, la mentira, la desidia, la envidia y algunos otros defectos, son muy generales entre los niños; pero

Tampoco conviene echar en olvido que todo ejercicio general sobre asuntos morales ha de ser dirigido á un tiempo mismo á la razon y al sentimiento.

Para ello es preciso dividir aquel en dos partes, de las cuales la una tenga por objeto hacer razonar y la otra hacer sentir.

Sobre el órden con que se ha de proceder en esto no podemos dar reglas seguras; pues si bien el buen sentido aconseja que el razonamiento ha de anteceder á la impresion sensible, porque aquello es más trabajoso para los niños, y al comenzar un ejercicio se hallan estos mejor dispuestos para el trabajo; si bien es cierto cuanto acabamos de decir, tambien lo es que en muchas ocasiones ni se presentan motivos bastantes para comenzar los ejercicios razonando, ni la atencion de los discípulos se halla suficientemente cautivada por el maestro, lo cual llega á conseguirse haciéndoles sentir primeramente para obligarles á raciocinar despues.

A los que no estén en antecedentes sobre la enseñanza moral en las escuelas de párvulos, se presentará, quizá, un tanto obscuro el sentido del párrafo anterior; por lo cual deber nuestro consideramos el aclararlo un poco.

Sabiendo cuán infructuoso sería el dictar reglas de moralidad con el único objeto de que los párvulos las recordaran, y cuán árida é ineficaz se haría para aquellos una enseñanza puramente especulativa y abstracta, procúrase que en la escuela se ajusten todas las acciones á lo que aconsejan los mandamientos de Dios y las prescripciones del Evangelio (haciendo así de la Moral una enseñanza emi-

son patrimonio de muy pocos el orgullo, la impudencia, los instintos de sexualidad y muchos más que suelen presentarse como patrimonio exclusivo de cierto pequeño número de párvulos, y que es preciso corregir sin que los que no los poseen se aperciban de ellos, simpaticen con ellos y quieran imitar á sus compañeros. ¡Cuántas veces pretendiendo corregir un defecto no se logra más que generalizarle!

nentemente positiva dirigida por el buen ejemplo, y seguida de una práctica habitual de la virtud) y se hace sentir al mismo tiempo amor hacia lo bueno por medio de cuentos ó historietas que á la vez convidan á deleitarse en la contemplación de la bondad y enseñan la verdadera significación de los preceptos á que se refieren. Quiere decir, que en vez de manifestar al párvulo, que *Dios nos manda*, por ejemplo, *cuidar de nuestro cuerpo*, se le describen en varias ocasiones las costumbres de un niño que ha practicado todo lo que el cuidado de su cuerpo exigía, y se le hace notar el beneficio que de ello reportó y lo bien que cumplía con sus deberes sobre el particular.

■ Pues bien : esta parte narrativa se dirige, más que á la inteligencia, al sentimiento de los párvulos, quienes en tales casos gozan mucho más que comprenden, sienten mucho más que racionan, y reciben emociones mucho más que conocimientos. Pero como de educar de tal modo el sentimiento moral del niño resultaría que este simpatizaba con el bien y odiaba ó tenía horror al mal sin otro motivo que *porque sí*; y como guiado por este motivo podría muy bien cambiar fácilmente de rumbo desde el día en que se le quisiera poner bajo la influencia de emociones diferentes; de aquí la necesidad de apoyar la justicia y conveniencia de los buenos sentimientos en las lógicas apreciaciones de la razón, luz interior á cuyos resplandores puede el hombre distinguir sus fenómenos internos, inseparable consejera con que Dios ha querido dar al hombre una prueba más de su bondad, procurando que en todas las ocasiones de la vida llevara consigo quien le iluminara en su azaroso camino, y quien le resolviese las dificultades que se le presentaran.

Para esto es preciso acostumbrarla desde muy temprano á ensayarse en su importantísimo oficio de leal consejera, á lo cual contribuye aquella parte de la enseñanza moral dirigida á la razón por procedimientos semejantes al que hemos indicado en la nota primera de esta lección misma.

Todo ejercicio sobre asuntos morales debe constar, pues de dos partes, una dirigida al sentimiento de los niños, y otra al entendimiento; aquella en forma narrativa, y esta en forma catequística.

Por último, y como consecuencia de las ideas que en esta parte profesamos, advertiremos que en todo lo posible, debe huirse de los procedimientos terroristas para la educación moral del niño, que para corregir una mala propensión, se debe inclinar el ánimo de los educandos al amor de la virtud opuesta; y que rara vez producen resultados eficaces y duraderos los medios coercitivos, pues la bondad que se manifiesta por temor ó por fuerza no es otra cosa que una hipocresía meditada, mucho peor que la maldad misma.

Y para conseguir que los discípulos de una escuela de parvulos vayan acariciando la virtud, qué método conviene seguir en la enseñanza moral?

Antes que todo es indispensable que el maestro llegue á inspirar confianza á sus alumnos. Reflexiónese sobre lo que en la lección XVI del segundo tomo decimos acerca de lo que más conviene para conseguir de los niños un verdadero respecto que les induzca á mostrarse voluntariamente adictos á las prescripciones de sus maestros y siendo estos constantes observadores de los consejos que dictamos, conseguirán dar ascendiente á su personalidad y apreciable valor á sus palabras.

Después de esto la observación continuada de los actos, hábitos y costumbres de los discípulos enseña el orden que se debe seguir en las correcciones morales.

¿Veis que entre los niños se halla generalizado el hurto, por ejemplo, más que ningún otro vicio? Pues combatid este defecto con preferencia á otros que podáis observar.

¿Veis que entre los niños abundan los desobedientes, desatentos, iracundos ó vengativos? Pues tratad de corregir estas faltas con preferencia á otras que no esten muy generalizadas.

Pero no se crea que por combatir los defectos generales han de pasar por alto los particulares que puedan presentarse en estos ó los otros niños ; sino que, por el contrario el maestro ha de observar todos (en lo que sea posible) ha de corregir todos, á todas horas, sin tregua ni descanso ; solo, si, que las lecciones pueden dejar de ser generales y públicas cuando tengan por objeto corregir defectos que sean patrimonio del menor número de niños ó de particulares individuos.

De todos modos, y sin perder de vista el camino que obliguen á seguir las manifestaciones de los alumnos, conviene trabajar desde el primer día para dar á la escuela de párvulos el carácter de una familia numerosa, cuyos miembros se traten como verdaderos hermanos y se hallen bajo la paternal tutela del maestro y de la maestra.

Estos han de dar el ejemplo siendo un constante modelo de caridad, de paciencia, de amabilidad, de cortesía, de bien decir, no cansándose prematuramente de los vicios de unos, de las exigencias de otros, ni de las puerilidades de todos ; no deseando ver momentáneamente la escuela sembrada de virtudes, inestimable fruto que jamás sazona en poco tiempo ; no cejando, por último, en la importantísima tarea de contener al díscolo, de alentar al débil, de dulcificar los naturales iracundos, de morigerar las propensiones libertinas, de aplacar los instintos turbulentos, de hacer que paulatina pero directamente marchen los niños por líneas convergentes hácia el punto que tienen señalado, asiento del amor fraternal, que á todos debe unirlos de una manera indisoluble.

Para todo esto se requiere muchísima constancia y es preciso que aproveche el maestro de párvulos todas las ocasiones que se le presenten, teniendo entendido que la enseñanza moral se ha de dar siempre por medio del buen ejemplo, desde que se abren las puertas de la escuela hasta que se cierran ; por medio de las correcciones directas ó indirectas, generales ó particulares, siempre que algún alumno

dé lugar á ello con sus faltas ; por medio de halagüños estímulos (de estos no se ha de abusar) siempre que la práctica sincera de la virtud proporcione una ocasion oportuna para escitar á que se imite ; y finalmente , por medio de lecciones exclusivamente dedicadas á ilustrar la inteligencia en las leyes eternas de la moralidad y en los principios sobre que descansan, á cultivar la conciencia para que sepa discernir acertadamente y servir de norma á la voluntad, á hacer sentir amor hácia lo bueno y horror ó antipatia hacia lo malo.

Resulta, pues, que el método que conviene seguir para la enseñanza moral en las escuelas de párvulos puede describirse en muy pocas palabras. Todo maestro debe seguir el orden indicado por las costumbres que observe en sus discipulos, ensalzando lo que sea digno de elogio ; reprobando directa, indirecta, pública ó privadamente (segun los casos) lo que aprobacion merezca ; imbuyendo los principios fundamentales de la moral, y escitando el amor hacia las virtudes que se opongan á los defectos acariciados por los niños.

Bastante nos estendimos ya sobre esta materia en todo el segundo tomo de nuestra obra ; y ahora solo nos ocuparemos en exponer los principales asuntos que suelen presentar oportunidad en las escuelas de párvulos y que dan lugar á ejercicios generales y solemnes de un efecto saludable para todos los niños, asi por que contribuyen á habilitar y vigorizar su razon, como por que vienen á avivar los sentimientos que continuamente se les imbuyen.

TEMAS.

1.º Tenemos alma.

Para hacer que los párvulos se convenzan de que tienen alma, es preciso compararles con los demás seres. Que no son iguales á un mineral ó á una planta, lo conocen perfectamente; pero aun cuando tampoco se consideran de

igual condicion que las bestias, esta consideracion es ins-
tintiva, y puede pasar al rango de las convicciones, de una
manera muy sencilla. Compárese la vida de un irracional
con la de un niño, y conocerán los párvulos que este pien-
sa, aprende, distingue la virtud del vicio, ama la una y
huye del otro, esto es, que tiene razon, moralidad y cono-
cimiento de sí mismo, al paso que una bestia no es capaz
de aprender tanto, ni de discernir la virtud del vicio, ni
de practicar aquella y huir de este, ni de saber lo que pa-
sa dentro de sí misma. Esto prueba perfectamente á los pár-
vulos que si ellos conocen, distinguen y obran bien, sabien-
do lo que hacen, al paso que en las bestias no se observan
tales fenómenos, necesariamente ha de haber en los prime-
ros un ALGO que no hay en las segundas, algo que llama-
mos ALMA (1).

2.º El alma es inmaterial.

Si pensar, conocer, entender y distinguir lo bueno de lo
malo son facultades propias del alma, hágase observar á
los párvulos (lo cual comprenden fácilmente) que ningun
ser material las posee.

La madera, las piedras, el aire, los líquidos estan des-
provistos de la potencia senciente y cognoscitiva; y para
convencer á nuestros alumnos de que ninguna materia de
las que entran en la composicion del cuerpo puede ser cau-

(1) *Maestro*.—Un perro tiene cabeza, ojos, pies, pelo, etc.; vosotros tam-
bien tenéis todas estas cosas; ¿ luego seréis iguales á él?—*Niños*. No, señor.
Maestro. Verdad es que tenéis cuerpo; pero si a vosotros os enseño las
letras, las aprenderéis, y el perro no; si se me cae un pedazo de pan, aun
cuando tengáis hambre, no os lo comeréis, porque conocéis que obraríais mal
y el perro se lo comería, pues no conoce lo que vosotros conocéis; ahora vo-
sotros sabéis en donde estais, en qué pensais, qué haceis, y el perro no sa-
be nada de esto. Seréis, pues, iguales?—*Niños*. No, señor.—*Maestro*. Justa-
mente; si vosotros aprendéis letras y él no; si vosotros discurreis cuando yo
os pregunto, y él no; si vosotros podeis saber cuando obráis bien ó mal, y él
no; es porque á vosotros, ademas del cuerpo os ha dado Dios otra cosa que
llamamos alma con la cual entendéis, aprendéis, discurreis, distinguís lo
bueno de lo malo, etc., etc.—He aquí indicado el procedimiento que conviene
seguir sobre este asunto.

sa de los fenómenos psicológicos y morales de que hablamos, hemos comparado un niño muerto con otro vivo y haciendo ver que, aun en contrándose en ambos unas mismas materias, este pensaba y aquel no ¿ Entiende la carne ?

Pueden pensar los huesos ? Sabe la sangre distinguir lo bueno de lo malo ? ¿ Piensan aquellos objetos que se pueden ver y tocar ? He aqui un conjunto de preguntas cuyas negaciones, suministradas por los niños en virtud de la observacion práctica hacen concebir una clara afirmacion, la de que el alma es inmaterial.

3.º El alma es inmortal.

Habiendo dado de la muerte una idea semejante á la que indicamos en la leccion anterior, nada más fácil de comprender que el alma es inmortal por la razon de ser espiritual.

El cuerpo muere, por que sus partes, su MAQUINARIA se desbarata, se descompone : ¿ cómo puede descomponerse nada en el alma ? ¿ Cómo puede desbaratarse su organismo si no le tiene ? Compárese la vida corporal como el movimiento de una máquina compuesta, la cual se para y deja de actuar cuando alguna de sus principales partes se inutiliza ; y haciendo conocer la muerte del cuerpo como un efecto de la inutilizacion de alguno ó algunos de sus principales órganos (por cuyo motivo el alma le abandona) de ningun modo puede morir el alma.

4.º Todos somos hermanos.

Véase lo que dijimos en la leccion IX del tomo 2.º páginas 121 y siguientes ; y fácilmente comprenderán los niños que si ellos llaman hermanos a aquellos otros niños que tienen un mismo padre, como todos tenemos un mismo padre en Dios, todos somos hermanos.

5.º Deberes para consigo mismo.

En forma de cuentos, conviene hacer sentir á los niños: 1.º la necesidad de cuidar el cuerpo y el alma ; 2.º satisfacciones que resultan de cuidar el primero ; 3.º id id de cuidar la segunda. Pero en cada cuento conviene hablar de

una de esas prácticas necesarias para cuidar del cuerpo ó del alma. Una vez se habla, por ejemplo, de la limpieza, otro dia de los alimentos, hoy de los peligros materiales, mañana de las temeridades á que se exponen los niños, y de un modo semejante al hablar sobre el cuidado del alma.

6.º Deberes para con los demás.

Este asunto es muy lato, abraza cuantos tienen relacion con la conducta que los niños han de seguir en muchas y muy diversas ocasiones, y es preciso que el maestro particularice los hechos, y se fije en ellos á medida que se hagan oportunos.

Todos pueden reunirse en los principios universalísimos del derecho natural, haz á otro lo que quieras que hagan contigo, no hagas á otro lo que no quieras que hagan contigo.

Léase cuanto decimos en la leccion XI del tomo segundo, y aprovéchense las ocasiones para ir formando en los niños costumbres de ser buenos con todos.

7.º Obediencia á los superiores.

8.º Cuidados que exigen los inferiores.

9.º Deberes para con los pobres.

10. Id. para con los ricos.

14. Id. para con los ancianos.

15. Id. para con los impedidos.

16. Id. para con los padres.

17. Id. para con los sacerdotes.

18. Id. para con los maestros.

19. Id. para con todos los bienhechores (1).

20. Comportamiento que deben observar en el templo y en todos los actos religiosos.

21. Comportamiento que deben observar en las calles.

22. Comportamiento que deben observar en sus casas.

(1) En todos estos asuntos se ha de procurar hacer ver á los niños la conducta de otros que deben, ó un bien ó la exencion de mal, á haber cumplido con los deberes que la moral les prescribía en cada caso particular.

23. Comportamiento que deben observar en las visitas.

Al tiempo de tratar de estos cuatro últimos asuntos, es necesario corregir indirectamente los defectos en que suelen incurrir los niños.

Unos entran al templo sin descubrirse la cabeza, juegan en él y están sin devoción : otros gritan, corren, insultan y tiran piedras por las calles : abundan los que ni permanecen un momento en compañía de sus padres, gozando, por el contrario, en revolver cuanto hay en casa sin consideración á la gente estraña que pueda haber ; y son muchos los que cuando van á alguna habitacion, ni siquiera saben saludar. Esto es preciso corregirlo haciendo sentir cariño por lo que convenga practicar.

24. Ventajas y necesidad del trabajo.

25. Ventajas que proporciona la eleccion de buenas compañías.

Cuando se trata del primero de estos dos asuntos es preciso huir de esos cuentos morales en que se pretende hacer rico poderoso á todo el mundo que cumpla con el deber del trabajo : procúrese en vez de esto, inculcar en niños y niñas amor hácia la aplicacion, hácia la laboriosidad, hácia el cuidado de sus ropas, de sus libros, hácia el buen uso del tiempo que en sus casas tienen libre. Cuando se trate del segundo, jamás deberá considerarse al niño separándose de asesinos y ladrones, por ejemplo, sino de otros niños que pudieran emponzoñarle con hábitos y costumbres defectuosas generalizadas en la infancia. Los similes, los cuentos y las historietas sirven á este efecto.

26. Sobre la generosidad y largueza.

27. Sobre la costumbre de decir verdad.

28. Sobre la compasion.

29. Sobre el perdon de las ofensas.

30. Sobre la integridad para con los bienes ajenos.

Véase cuanto sobre estos asuntos decimos en el lugar correspondiente ; y concretando la moralidad de que se ha-

ble á lo que sea propio de los niños, y siendo y queriendo ser más prácticos que teóricos en toda la enseñanza moral, conseguiremos ir formando en los niños buenos hábitos, y aclarar poco á poco su conciencia. (1)

LECCION V.

De la Historia Sagrada.

Sumario.—Índole pedagógica de la Historia Sagrada. — Principal objeto que debe proponerse el maestro de párvulos al enseñar aquella asignatura.—Temas escogidos del Antiguo Testamento, y que pueden servir para la educacion, indicando las consecuencias morales ó religiosas que de ellos pueden deducirse.

Hace bastante tiempo que el magisterio ha conocido que la Historia Sagrada es un poderosísimo medio de educacion, y que el pretender que los niños la aprendiesen esclusivamente de memoria sin comentario ni aclaracion alguna, y sin aprovechar las sublimes lecciones que, en beneficio del sentimiento religioso y de la aclaracion de la conciencia, podian entresacarse de los Libros Santos, era el estudio de tal asignatura de muy poco valor para el porvenir de la infancia, como lo son todos los que no se dirigen al cultivo de la razon y al desarrollo de la facultad senciente en armonía con los preceptos del catolicismo.

Y al pasar aquella conviccion á ser patrimonio de los directores de la niñez, se dió un paso gigantesco en el terreno de la pedagogia práctica; pues tanto la lógica como la experiencia ponian de manifiesto, que muy poco favor recibia el educando con recordar enunciados de nombres, fechas y genealogías para olvidarlas apénas dejaba de recitarlas durante ochos dias seguidos.

(1) No nos es posible determinar este programa todo lo que deseáramos; pero estamos seguros que la falta de nuestras indicaciones sobre el particular ha de ser suplida muy cumplidamente por las indicaciones de los mismos niños.

¡ Como si la Biblia no fuese el libro de los libros, en cuyas páginas encuentra el hombre medios eficaces de elevarse á la contemplacion de Dios, de morigerar sus costumbres, de adquirir una saludable experiencia en beneficio de su moralidad, y de aclarar su sentido íntimo en virtud de las reflexiones que pueda hacer sobre los hechos ejemplarísimos que presenta la historia del pueblo hebreo, y la de Nuestro Señor Jesucristo !

Efectivamente: como dijimos en la página 47 del primer tomo de nuestra obra, se ha de procurar que los estudios hechos sobre Historia Sagrada en una escuela de párvulos, sirvan para personificar las virtudes cuya imitacion han de procurar estos, y cuya halagüeña perspectiva ha de cautivar al sentimiento infantil despues de haber sido racionalmente analizados por los niños los grados de bondad que aquellas atesoran.

Y si las narraciones históricas se hacen de manera que exciten la sensibilidad en favor ó en contra de los hechos á que se refieran; y si, á semejanza de lo que hemos prescrito en la leccion antecedente, se procura que todos los ejercicios sobre esta asignatura interesen simultáneamente á la razon y al sentimiento, á aquella por medio de procedimientos interrogativos destinados á hacer reflexionar, y al segundo por medio de procedimientos descriptivos destinados á hacer sentir simpatía ó antipatía, placer ú horror segun los casos; si esto se procura, fácilmente se concibe que la índole pedagógica de la Historia Sagrada es principalmente educativo moral.

Decimos principalmente, porque en esta clase de estudios, como en todos, toman tambien una parte muy activa las facultades de la inteligencia.

Además del trabajo que por su parte ponen el juicio y el raciocinio para conocer la naturaleza de los hechos morales expuestos al exámen de la razon, trabajo que da á aquellas facultades cierto vigor continuamente progresivo que aumenta del mismo modo la claridad y perfeccion de

la conciencia; no hay duda de que á beneficio de las narraciones pueda procurarse especialmente la actividad de la memoria, y, segun los casos, la de la deducción é imaginacion.

Describid á vuestros discípulos un episodio histórico, y su mente infantil hará continuados esfuerzos para transportarse al sitio y á la época del suceso, y verá más ó ménos claramente á los personajes de quienes habláis, y distinguirá con mayor ó menor acierto cada una de las circunstancias que concurran en el suceso descrito, y este hábito de realizar lo que no lo es á la sazón, y estos ejercicios, que despiertan cierta especie de intuición interna, favorecerán mucho el desarrollo de la facultad imaginativa cuyas fuerzas se excitan al principio por medio de la contemplacion de dibujos, pinturas ó representaciones figuradas de los hechos narrados.

Describid á vuestros discípulos un episodio histórico, empleando para ello un procedimiento elíptico, igual ó semejante en la forma al que usaba con sus alumnos el celebre Samuel de Wilderspin (1), y notaréis cómo actúa

(1) Aunque en su lugar hablaremos de este procedimiento, no podemos ménos de indicar ahora su mecanismo con aplicacion á la enseñanza de Historia Sagrada en las escuelas de párvulos.

Supongamos que se trata de hacer ver la obediencia de Abraham. *Maestro.* Salió Abraham en compañía de su...Niños. Hijo.—*M.* En vez de su hijo, podía haber sido...—*N.* Su hija.—*M.* Su...—*N.* Muger.—*M.* Su...—*N.* Padre.—*M.* Su...—*M.* Madre.—*M.* Así es; por que la madre, el padre, la muger, la hija y el hijo, todos son parientes. Salió, pues, en compañía de su hijo, y andando, andando, pues tambien podian haber ido...—*N.* Corriendo.—*M.* Y...—*N.* Saltando.—*M.* Y...—*N.* A caballo.—*M.* Pues á caballo, saltando, corriendo y andando se puede ir de un puesto á otro; andando, andando, llegaron por fin á un...—*N.* Pueblo.—*M.* Podia ser.—*N.* A un campo.—*M.* Podia ser...—*N.* A un rio.—Podia ser.—*N.* A un monte.—*M.* Así es, hijo mio. Llegaron pues, á un monte, y comenzaron á subir. En vez de comenzar á subir, podian haber comenzado...—*N.* A bajar.—*M.* Podian haber...—*N.* Estado quietos.—*M.* Podian haber estado sin...—*N.* Subir ni bajar.—*M.* Comenzaron á subir, é Isaac llevaba sobre el hombro...—*N.* Un ceston.—*M.* No era eso.—*N.* Un palo.—*M.* No era tampoco un palo.—*N.* Un tronco.—*M.* No era un tronco. Leña llevaba Isaac sobre su hombro cuando subia al monte.... (Aquí escribe el maestro el nombre del monte, obligando á que sus discipu-

la deducción de los que os escuchan, cómo estos buscan las ideas relativas á las que vosotros expongais, y cómo, en fin, dais á la accion intelectual de vuestros discípulos un giro distinto, una forma diferente á la que por medio de la narracion descriptiva presentaba.

Haced, por último, que vuestros discípulos recuerden los pasajes que hayais narrado así en el mismo día como en los anteriores; obligadles á que, ya simultánea, ya individualmente, pero siempre de un modo general, recuerden los acontecimientos á que vuestras preguntas se refieran, y de esta manera pondreis en actividad la memoria, no solo del niño preguntado, sino de todos cuantos atiendan y hayan comprendido el asunto de que se trate.

A pesar de cuanto llevamos dicho hasta aqui, y apesar de que (como habrán visto nuestros lectores) es la Historia Sagrada una asignatura que, enseñada de cierta manera, puede contribuir á un notable desarrollo de la inteligencia, no se crea que á esto debe principalmente dirigirse la accion del profesor. Tratándose de estudios morales, conviene aplicarlos con preferencia á la formacion del sentimiento y á la ilustracion de la conciencia; y esto constituye el objeto á que principalmente debe el profesor dirigir todos sus esfuerzos. Verdad es que no debe descuidar el fomento de la potencia intelectual de sus alumnos; pero por medio de la Historia Sagrada conviene desarrollar aquella, bajo el supuesto de que pueda servir la razon como de poderosísimo medio y sólida garantia de obrar con acierto en todas las manifestaciones voluntarias del individuo.

Hechas ya las reflexiones que anteceden, y sin perjuicio

los lean segun el procedimiento del citado Wilderspin, despues de lo cual se prosigue la narracion.)

En llegando á esta parte del asunto histórico, es preciso cambiar de procedimiento, y ninguno conviene mas que el narrativo; pero, como se puede observar, haciendo uso del que ligeramente hemos indicado, se consigue que la deducción infantil actúe.

de ocuparnos en otra lección sobre la enseñanza de esta importante asignatura, vamos ahora á exponer un programa de los principales asuntos de Historia Sagrada, (Antiguo testamento) cuya narracion es provechosísima para la educacion moral y religiosa de los párvulos, indicando al mismo tiempo la aplicacion educativa que á aquellos puede darse; pero ántes advertiremos á nuestros lectores que, segun las circunstancias en que el profesor y sus alumnos se hallen, puede aumentarse el número de temas ó suprimirse alguno, lo cual se realizará segun lo aconsejen las necesidades morales de los educandos.

TEMAS.

GÉNESIS.

1.º Creacion de la luz.

Hágase á los niños una ligera descripcion de lo que sería el mundo en medio de las tinieblas, y procúrese que conozcan cuán poderoso y bueno se mostró Dios creando la luz.

2.º Creacion de la tierra y de la atmósfera.

Se puede deducir el poder, sabiduría y bondad de Dios.

3.º Dios separa las aguas de la tierra, haciendo á esta productiva.

Se pueden deducir los atributos de sabiduría y de bondad; pues bien patentes son los favores que en aquella obra de Dios se dispensaron á la humanidad toda.

4.º Creacion del Sol, de la Luna y demás astros.

Dedúzcanse el poder y bondad de Dios.

5.º Creacion de los animales irracionales.

Dedúzcase el poder de Dios que de la nada creó ese infinito número de seres que pueblan el universo; y la divina bondad, de los favores que al hombre prestan los animales.

6.º Creacion de Adan.

Sobre este hecho se pueden hacer varias consideraciones, á cual más importante. Dios crea al primer hombre de quien todos descendemos, y en esto vemos al Señor como principio

de nuestra existencia; todo cuanto somos, á Él se lo debemos. Dios forma el cuerpo de Adán de un poco de barro, y en esto vemos nuestra miseria material y el fin de nuestro cuerpo. Dios constituye á Adán en rey y poseedor de todas las cosas creadas, y en esta distincion vemos un motivo más para vivir agradecidos á la Bondad divina.

7.º Creacion de Eva.

Al dar Dios á Adán una compañera, quiso manifestarnos la necesidad y ventajas de la vida social para cuidarnos todos mutuamente. La formacion del cuerpo de la muger de una costilla del hombre, nos patentiza que todos somos de una misma carne, que todos debemos tratarnos bajo este concepto, y que todos hemos de considerar á los demás como si fuesen nosotros mismos. La creacion de Eva, asi como la de Adán, se presta tambien á buenas consideraciones sobre el poder y la bondad de Dios.

8.º Dios cesa de crear; satisfecho de su obra, descansó (1).

Asi como Dios creó durante seis dias y el séptimo cesó de crear, asi tambien nosotros trabajamos los dias permitidos por la Iglesia, dedicando los festivos al descanso y á la oracion. Preséntase ahora oportunidad para escitar á la santificacion del domingo.

9.º Dios impone á Adán y Eva un precepto, y mientras lo obedecen son felices.

Efectos de la obediencia á los preceptos divinos, y á las prescripciones de los superiores.

10. Adán y Eva infringen el precepto de Dios, y son privados de la dicha de que gozaban.

Efectos de la desobediencia. Justicia de Dios.

11. Dios hace salir del Paraíso Adán y á Eva.

Asi como la desobediencia motivó el que Adán y Eva saliesen del Paraíso y no pudiesen entrar ya más en aquel de-

(1) Cesó de crear.

licioso lugar, así también la desobediencia á los preceptos de Dios será motivo para que las almas no puedan entrar en el Cielo.

12. Con el sudor de tu rostro comerás el pan. (Gén. III. 19.)

Cuando á los párvulos se les hable de este castigo que Dios impuso á Adán, conviene hacerles ver cómo se cumple aquella terrible sentencia, y cuán necesario es el trabajo para ganar el sustento. Despues de haber explicado estos pasajes, ó al mismo tiempo, se puede hablar de la transmision y perdon del pecado original.

13. Conducta de Cain y Abel para con Dios.

El cielo protege más á quien mejor obra; y alcanza de Dios más proteccion, quien más agradecido y sumiso se muestra con Él.

14. Cain, dominado por la envidia, mata á Abel (1).

Hágase notar la sinrazon é infaustas consecuencias de la envidia, incitando el ánimo de los párvulos á que gocen con la felicidad de los demás y padezcan con los pesares ajenos.

15. Cain vive errante y vagamundo.

Háganse notar los pesares, los remordimientos y la intranquilidad del malo, comparando aquellos con el gozo, la satisfaccion y la paz interior de que goza el virtuoso.

16. Corrupcion de los hombres. La familia de Noé se mantiene fiel.

Aquí se presenta una ocasion muy oportuna para hacer ver á los niños la influencia de las malas compañías.

17. Diluvio y sus efectos.

Dios se muestra en este hecho infinitamente justo, librando del castigo á Noé y á su familia, y castigando á los demás, que tuvieron que sufrir los efectos de su propia maldad é ingratitude.

(1) Al tiempo de narrar este y otros hechos de igual naturaleza, ya que no se quiera prescindir de ellos (que seria lo más acertado) se debe hablar como con cierto horror y ni si quiera se han de relatar por completo.

18. Noé salió del arca y ofreció á Dios sacrificios.

Incúlquese á los párvulos cuán justo y natural es el deber que tienen de mostrarse agradecidos para con los bienhechores; y dígaseles cómo han de mostrar su gratitud á Dios y á los hombres que les protejan.

19. Cham faltó al respeto que debía haberle merecido su padre Noé.

Hágase ver cuán infausto es el no tener á los padres el respeto y consideracion debidos, falta que castigó Dios en la descendencia de Cham.

20. Construccion de la Torre de Babel.

Puede hacerse ver lo poco que son los hombres todos ante Dios, y lo que desagrada á este el orgullo.

21. Destruccion de Sodoma y Gomorra.

Justicia de Dios, que castigó la maldad de aquellos habitantes y premió las buenas disposiciones de Lot.

22. La muger de Lot queda convertida en estátua.

Efectos de la desobediencia á los mandamientos de Dios.

23. Abraham se dispone á sacrificar á su hijo.

Necesidad que el hombre tiene de obedecer los preceptos divinos sin miramiento alguno y sin excusa; bien entendido de que solamente así conseguirá agradar á Dios y hacerse digno de sus mercedes.

24. José, hijo de Jacob, es vendido por sus hermanos.

Infaustas consecuencias de la envidia, hácia cuyo vicio conviene hacer sentir horror y desprecio á un mismo tiempo.

25. José obtiene el cargo de mayordomo en casa de Putifar.

Hágase ver la proteccion que dispensa siempre Dios á los que, como José, son por sus virtudes dignos de ello.

26. José huye de casa de Putifar (1).

(1) Este hecho, que tiene gran aplicacion en la vida moral de la infancia (pues frecuentemente se la pretende seducir) siempre lo hemos contado así: «La muger de Putifar era mala y quería que José tambien lo fuese; pero este, mejor que ser malo, quiso perder el bienestar de que gozaba.»

Todo debemos despreciarlo y abandonarlo por acariciar la virtud.

27. José explica los sueños del copero, del panadero, y más tarde los del Faraon, saliendo por último de la cárcel.

Quien con paciencia sufre, y con virtuosa resignacion espera en Dios, siempre alcanza la proteccion divina.

28. José es nombrado Ministro del Rey.

Háganse las mismas consideraciones indicadas en el tema anterior.

29. Durante los años de abundancia, José mandó hacer gran acopio de mieses.

Trátese de hacer ver aquí cuán prudentemente obran los que, como José, son previsores, y no se olvidan jamás del porvenir que les aguarda por graves que sean las atenciones de su presente.

30. José perdona á sus hermanos y colma de beneficios á toda su familia.

Este es un hecho de sublime moralidad, cuya aplicacion es bien obvia. José, vendido por sus hermanos; José, esclavo por sus hermanos; José, preso y maltratado por sus hermanos; aplaca el hambre de sus malhechores, les perdona y les obliga á vivir felizmente en su compañía.

EXODO.

31. Moisés es salvado de las aguas del Nilo.

Hágase ver como el hombre es nada ante Dios, quien puede desbaratar nuestros mejores planes si así agrada á su voluntad divina, como desbarató el del Faraon de los egipcios.

32. Estando Moisés apacentando los rebaños se le aparece Dios, y le encarga la mision de sacar á los israelitas de Egipto.

Al dar cuenta de los milagros obrados por Dios para avivar la fé de Moisés, se afirman los niños en la verdad de la omnipotencia divina.

33. Primera plaga de Egipto.
Dios castiga siempre la incredulidad y la desobediencia.
34. Segunda, tercera y cuarta plaga de Egipto.
Iguales consideraciones que en el tema anterior.
35. Quinta, sexta y séptima plaga de Egipto.
Iguales consideraciones que en el tema anterior.
36. Octava y novena plaga de Egipto.
Iguales consideraciones que en el tema anterior.
37. Décima plaga de Egipto.
Iguales consideraciones que en el tema anterior.
38. Paso del mar Rojo : Faraon y su ejército perecen.
Dios ayuda siempre al bueno y castiga á los que quebrantan sus preceptos con loco orgullo.
39. Dios dirige los pasos de los Israelitas y les alimenta con el maná que recojen, dejando de hacerlo el día séptimo.
Siempre se muestra Dios infinitamente bueno con los que le aman : los israelitas dedicaban completamente al Señor el día séptimo.
40. Moisés , por mandato y permission de Dios , hace salir agua de la piedra de Horéb.
Bondad de Dios para con los hombres.
41. Promulgacion del Decálogo.
Todo cuanto aconteció entónces nos manifiesta la importancia suma de la Ley de Dios, el respeto con que debemos acatarla y lo grabada que debe quedar en nuestros corazones. Hágase porque los niños reciten los mandamientos ordenadamente, y espliquenseles los que apuntamos en la leccion III de este tomo.

LOS NÚMEROS.

42. Murmuran los israelitas contra el Señor y son consumidos por fuego del cielo.
Así como Dios asiste á los que le aman, tambien castiga á los que con Él se muestran desagradecidos.

43. Coré, Dathan y Abiron se rebelan contra Moisés, y la tierra se los traga vivos.

Dios castiga á quien no respeta á los superiores que nos mandan y procuran nuestro bienestar.

44. Murmuran de nuevo los Israelitas : Dios les castiga con picaduras de serpientes venenosas.

Véase la aplicacion del tema 42.

45. Dios permite que sanen los heridos mirando á la SERPIENTE DE BRONCE.

Misericordia de Dios para con los que reconocen sus propias faltas y se arrepienten de ellas.

JOSUÉ.

46. Los Israelitas pasan milagrosamente el rio Jordan.

Bondad de Dios , especialmente manifestada á los que le aman.

47. Los Israelitas elevan un monumento en el fondo del rio.

Necesidad de mostrarse reconocido á Dios y de recordar siempre sus mercedes.

48. Los Israelitas entran en Jerichó (1).

Aunque los moradores estaban defendidos, nada fueron sus muros ; porque nada puede oponerse á la voluntad de Dios.

49. Los Israelitas son vencidos por Hai.

Dios retira su proteccion á quien quebranta sus mandatos.

LIBRO I DE LOS REYES.

50. Resentido Saul del cariño con que el pueblo miraba á David trata de herir á este (2).

Efectos perniciosos de la envidia.

(1) Conviene no hablar de las víctimas que hubo.

(2) Véase lo advertido para el tema 14.

51. David perdonó á Saul cuando este entró en la cueva de Engaddi.

Incitese á perdonar hasta á los que nos persiguen y maltratan.

LIBRO II DE LOS REYES.

52. Absalon se rebela contra su padre, y muere.

Dios castiga siempre á quien falta al respeto y consideracion que los padres se merecen.

LIBRO III DE LOS REYES.

53. El profeta Elías recibe el alimento que necesita en el desierto.

Dios protege á los que le aman.

54. Multiplicase la harina y el aceite que poseía la viuda de Sarephta, cuyo hijo es tambien resucitado.

Dios da siempre ciento por uno á los que se muestran generosos y caritativos.

LIBRO IV DE LOS REYES.

55. Unos muchachos se burlan de Eliseo, y son despedazados por dos osos.

Siempre es castigado quien falta al respeto que los superiores se merecen.

TOBIAS.

56. Tobias consueta y favorece con sus limosnas á sus compañeros de cautiverio.

Necesidad que tenemos de procurar el bien de nuestros semejantes.

57. Tobias sufre con tal paciencia la ceguera, que Dios quiso sanarle de tan terrible enfermedad.

Dios asiste siempre á quien sufre resignado las penalidades de esta vida.

JOB.

58. Job, varon santo y rico, pierde de un golpe su riqueza y sus hijos: él dando pruebas de una paciencia sublime, prorumpo en alabanzas á Dios.

Incitese á mirar las cosas de este mundo como vanas miserias, y á sufrir resignadamente cuando sobre el particular se ven contrariados los propios deseos. «Desnudo sali del vientre de mi madre, y desnudo volveré á la tierra: el Señor lo dió el Señor lo quitó: como agradó al Señor, así se ha hecho: bendito sea el nombre del Señor.» Estas espresiones con que Job mostró su desinterés y resignacion, son de evidente eficacia para la educacion moral.

59. Job queda herido con una llaga que le cubria todo el cuerpo, es despreciado por sus amigos; y por último recobra lo perdido.

Muchas veces quiere Dios probar la paciencia de los hombres; y si estos sufren resignados sus desgracias, agradan á su Criador que se apiada de ellos y les favorece.

DANIEL.

60. Daniel, por su valor y zelo religioso, es echado dos veces á la cueva de los leones, y preservado por Dios.

Al buen cristiano no debe arredrarle nada; que si tiene fé en Dios y le ama, Dios estará con él y le recompensará debidamente.

LECCION VI.

De la Historia Sagrada.

(CONTINUACION.)

Sumario.—Nuevo Testamento, temas aplicables á la educacion de los párvulos, indicando procedimientos de enseñanza.—Circunstancias que el maestro ha de tener presentes en la exposicion de los asuntos de Historia Sagrada.—Ejemplo de leccion sobre un asunto del Antiguo Testamento.—Ejemplo de leccion sobre un asunto del Nuevo Testamento.

NUEVO TESTAMENTO.

1.º Nacimiento de Jesucristo. (S. Mat. cap. II.—San Lucas. cap. II.)

Siendo el hijo de Dios, nace sin más albergue que un establo, ni más cama que una poca paja, dándonos ejemplo de humildad, y como queriéndonos decir que la pobreza nunca nos ha de inspirar desprecio (1).

2.º Los Reyes magos vienen á adorar á Jesus. (S. Mat.—Cap. II.)

Hasta los reyes se arrodillan ante el Niño Dios, hecho que nos manifiesta la supremacia de Jesus sobre todos los Reyes de la tierra.

3.º Jesus, Maria y José huyen á Egipto. (S. Mat.—Cap. II.)

Herodes queria quitar la vida á Jesus, pero no pudo conseguir su intento; por que Dios no lo permitió. En vano son todos los esfuerzos humanos y todos los poderes de la tierra para contrariar la voluntad de Dios.

(1) Este hecho puede servir para esplicar á los niños el sentido de la máxima que dice: «Ese mendigo que ves, de tu Dios imájen es,» y para excitarles al amor para con los pobres.

4.º Jesus, siendo de edad de doce años, estuvo perdido por espacio de tres dias, al cabo de los cuales, le hallaron sus padres disputando con los doctores de la Ley. (S. Lucas.—Cap. II.)

La sabiduria profunda que Jesucristo manifestó en una edad tan tierna todavía, disputando y confundiendo á los hombres mas sabios de aquel tiempo, es una patente prueba de que en Él habia algo de sobrenatural, es decir, principiaba á revelar su divinidad; porque un niño de doce años no puede saber tanto como Él sabia.

5.º Predicacion de S. Juan Bautista. (S. Lucas. Cap. III, vers 11, 13 y 14.)

Espliquense á los párvulos las ideas de caridad cristiana que aconsejaba S. Juan Bautista, y hágaseles convencer de que nadie podrá salvarse faltando á lo que el Bautista prescribia.

6.º Bautismo de Jesucristo. (S. Mat. Cap. III. vers. 13, 14, 15, 16 y 17.—S. Marc. Cap. I. vers. 9, 10 y 11. S. Luc. Cap. III. vers. 21 y 22.)

Al tiempo de narrar á los párvulos este suceso, conviene hacerles ver cómo si no hubiera sido por Jesucristo, que dió á las aguas la virtud de borrar el pecado original, hubiérenos sido imposible alcanzar la gloria, por lo cual debemos agradecer con nuestras buenas obras tan sin igual merced. Empléese el lenguaje de la fé y del entusiasmo para que los párvulos CREAN Y SIENTAN esta parte de nuestro dogma, y dígameles que Jesus no necesitaba bautizarse; pero que lo hizo para instituir así el Sacramento que nos obre las puertas del catolicismo. Despues de esto puede hablarse del Bautismo, segun dijimos en la leccion III.

7.º Vocacion de algunos discipulos. (S. Mat. cap. IV. vers 18, 19 y 20.—S. Marc. cap. I. vers. 16, 17 y 18.—S. Lucas, cap. V, vers. 10.)

Así como los discipulos dejaron su trabajo, sus lugares y sus ocupaciones por seguir á Jesucristo, así tambien los niños no deben perdonar medio alguno para instruirse en la

doctrina cristiana y practicarla.—«Sereis pescadores de hombres:» hé aquí la misión de los Apóstoles, y la de los sacerdotes, que recibieron de Jesucristo la celestial misión de enseñar y bautizar en nombre de Jesús.

8.º Jesús convierte el agua en vino en las bodas de Caná á las que fué convidado. (S. Juan, cap II, vers. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.)

Haciendo ver á los niños que ningún hombre es capaz de convertir el agua en vino (para lo cual se tiene agua preparada), se les cuenta con entusiasta admiración el milagro hecho por Jesús, milagro que patentiza su divinidad.

9.º Jesús sana á un leproso. (S. Mat. cap. VIII, vers. 1, 2 y 3.—S. Marcos, cap. I, vers. 40, 41 y 42.—S. Lucas, cap. V, vers. 12 y 13.)

Aquí tenemos otra evidente prueba de que Jesús, además de su naturaleza humana, tenía otra divina, era Dios. Cuéntese el hecho con entusiasmo y admiración.

10. Jesús cura en Cafarnaüm la parálisis que padecía el siervo de un Centurión. (S. Mateo, cap. VIII, vers. 5, 6, 7, 8 y 13 —S. Lucas, cap. VII, vers. del 1 al 10.)

Después de explicar á los párvulos en que consiste la parálisis, háganseles las mismas observaciones que hemos aplicado al tema 9.º

11. Jesús cura á la suegra de S. Pedro y á otros muchos enfermos. (S. Mateo, cap. VIII, vers. 14, 15 y 16.—S. Marcos, cap. I, vers. 30, 31 y 32.—S. Lucas, cap. V, vers. 38, 39 y 40.)

Iguales consideraciones que en el tema 9.º

12. Jesús sana al hijo de un cortesano de Herodes. (S. Juan, cap. IV, vers. desde el 46 al 53 ambos inclusive.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

13. Jesús sosiega una tempestad en el mar. (S. Mateo, cap. VIII, vers. 23, 24, 25 y 26.—S. Marcos, cap. IV, vers. 36, 37, 38 y 39.—S. Lucas, cap. VIII, vers. 22, 23 y 24.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

14. Pesca milagrosa. (S. Lucas, cap. V, vers. 4, 5, 6 y 7.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

15. Jesus sana á un paralítico que le presentaron en una camilla.—(S. Mateo, cap. IX, vers. 2, 3, 4, 5, 6 y 7.—S. Marcos, cap. II, vers. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, y 12.—S. Lucas, cap. V, vers. del 18 al 25 ambos inclusive.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

16. Jesus sana en Jerusalem á un paralítico junto á la Piscina. (S. Juan, cap. V, vers. 5, 6, 7, 8 y 9.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

17. Jesus resucita á la hija de Jairo. (S. Mateo, cap. IX, vers. 18, 19, 23, 24 y 25.—S. Marcos, cap. V, vers. 22, 23, 24, y desde el 35 al 43 inclusive.—S. Lucas, cap. VIII, vers. 41, 42 y desde el 51 al 56.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

18. Jesus dá vista á dos ciegos que le siguieron. (San Mateo, cap. IX, vers. 27, 28, 29, 30 y 31.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

19. Jesus cura á un mudo poseido del demonio (1). (S. Mateo, cap. 32 y 33.—S. Lucas, cap. XI, vers. 14.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

20. Jesus cura á un sordo-mudo. (San Marcos, cap. VII, vers. 31, 32, 33, 34 y 35 así como la nota 9.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

21. Eleccion de los doce Apóstoles. (S. Mateo, cap. X, S. Marcos, cap. III, vers. desde el 14 al 19. Cap. VI, vers. desde el 7 al 11. S. Lucas, cap. VI, vers. del 13 al 16.)

Despues de que los niños tengan un ejercicio de memoria para recordar los nombres de los doce Apóstoles, cuyas le-

(1) Para el objeto, y para los párvulos, basta que le consideremos como mudo.

tras iniciales se escriben en la pizarra, dígaselas que Jesús les dió la potestad de perdonar los pecados, que les autorizó para que enseñáran el Evangelio, y que deber nuestro es mostrarnos sumisos y respetuosos con los Sacerdotes, legítimos sucesores de los Apóstoles.

22. Jesús cura á una persona la mano que tenia seca. (S. Mateo, cap. XII, vers. 9, 10 y 13.—S. Márcos, cap. III, vers. 1, 2, 3, 4 y 5.—S. Lucas, cap. VI, vers. 6 hasta el 10 inclusive.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

23. Jesús resucita al hijo de la viuda de Naim. (San Lucas, cap. VII, vers. desde el 11 hasta el 15 inclusive.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

24. Jesús en el desierto dá de comer á una multitud de gente con cinco panes y dos peces. (San Mateo, cap. XIV, vers. desde el 13 al 21 inclusive.—San Márcos, cap. VI, vers. desde el 31 al 44 inclusive.—San Lucas, cap. IX, vers. del 10 al 17 inclusive.—S. Juan, cap. VI, vers. del 1 hasta el 14 inclusive.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

25. Jesús anda sobre las aguas del lago Genesareth. (S. Mateo, cap. XIV, vers. 24, 25, 26 y 27.—S. Márcos, cap. VI, vers. desde el 47 al 51 inclusive.—San Juan, cap. VI, vers. del 16 al 19.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

26. Jesús dá otra vez de comer á mucha gente con siete panes y algunos peces. (S. Mateo, cap. XV, vers. del 30 al 38.—S. Márcos, cap. VIII, vers. desde el 1 al 9 inclusive.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

27. Jesús cura á un ciego en Bethsaida. (S. Márcos, cap. VIII, vers. 22, 23, 24, 25 y 26.)

Véanse las consideraciones hechas en el tema 9.º

28. Transfiguracion de Jesús en el monte Tabor. (San Juan, cap. XVII, vers. desde el 1 hasta el 8.—S. Márcos, cap. IX, vers. desde el 1 al 7 inclusive.—S. Lucas, cap. IX, vers. 28, hasta el 36.)

Este hecho no puede considerarse ante los párvulos sino como otro milagro para probarles la divinidad de Jesucristo.

29. Jesús cura á un hidrópico. (S. Lucas, cap. XIV, vers. 1 y 4.)

Iguales consideraciones á las hechas en el tema 9.º

30. Jesús sana á diez leprosos. (San Lucas, cap. II, vers. desde el 11 hasta el 14.)

Iguales consideraciones que en el tema 9.º

31. Jesús cura á dos ciegos junto á Jericó. (S. Mateo, cap. XX, vers. del 29 al 34.)

Iguales consideraciones que hemos hecho en el tema 9.º

32. Jesús resucita á Lázaro. (San Juan, cap. XI, vers. desde el 1 hasta el 44 inclusive.)

Iguales consideraciones que las hechas en el tema 9.º

33. Entrada de Jesús en Jerusalen. (San Mateo, cap. XXI, vers. desde el 1 hasta el 9 inclusive.—S. Marcos, cap. XI, vers. desde el 1 hasta el 10 inclusive.—S. Lucas, cap. XIX, vers. desde 29 hasta 38 inclusive.—San Juan, cap. XII, vers. 12, 13 y 14.)

Jesús entrando sobre un jumento dió otra evidente prueba de su humildad; y el pueblo hebreo, al gritar ¡HOSANA! para gritar despues: ¡TOLLE, TOLLE, CRUCIFIGE EUM, dió una prueba palmaria de la fragilidad humana, y de lo poco en que hemos de apreciar la gloria que los hombres puedan concedernos, siendo, como son, tan veleidosos y volubles.

34. Jesucristo celebra su última cena. (San Mateo, XXVI, vers. del 17 al 35.—San Marcos, cap. XIV, vers. del 12 al 25.—S. Lucas, cap. XXII, vers. del 7 al 38.) (1)

Con el único fin de escitar el sentimiento religioso hácia al sacramento de la Eucaristía, debe hablarse sobre aquel asunto á los párvulos. El momento solemne en que Jesús instituyó el sacramento, á quien los párvulos han visto venir y algu-

(1) Lo referente á la conspiracion de los Judíos y de Judas. (San Mateo, cap. XXVI, San Marc. XIV, San Luc. XXII y San Juan, XIII) se puede contar á los párvulos como introduccion á este asunto, ó al en que se hable del lavatorio.

nos ya veneran, debe describirse con gran respeto, con mucha fe, con ardor religioso y como poseido el maestro de la verdad que trata de hacer creer, y que consigue que sea creído. «Aquella Hostia (hemos dicho con fervor) que parece hostia, que tiene color y sabor de hostia, no es hostia, es Jesucristo... vivo... con cuerpo... con alma... tal como está en el cielo. Por eso nos arrodillamos cuando se nos enseña y cuando por junto á nosotros pasa; por la misma causa estamos con tanta devoción en el Templo etc.» y por medio de tales ideas expuestas con verdadera unción católica, hemos conseguido infiltrar poco á poco en el corazón de nuestros discípulos un sincero respeto á Jesus Sacramentado.

35. Jesus lava los piés á sus discípulos. (1) (S. Juan, cap. XIII, vers. 4, 5 y 6.)

¡Todo un Dios postrarse de rodillas ante sus pobres discípulos y lavarles los piés! ¿Puede concebirse mayor humildad? Sabido es que muchos niños no quieren ni sentarse junto á otros que vayan peor vestidos que ellos, dando así una prueba de que germina ya el orgullo en sus tiernos corazones. Esta propensión hemos combatido, poniéndoles por ejemplo á Jesucristo que no solo vivía entre sus discípulos sino que hasta les lavó los piés. Dignos de nuestro cariño son los pobres lo mismo que los ricos, con tal posean unos y otros el patrimonio de la virtud.

36. Jesus es prendido por los Judíos en el huerto de Gethsemani. (San Mateo, cap. XXVI, vers. del 36 al 50.—San Márcos, cap. XIV, vers. 32 al 46.—San Lucas, XXII, vers. 39 al 48 y del 52 al 94.—S. Juan, cap. XVIII, vers. del 1 al 9 y el 12.)

Jesus, dejándose prender, dió otra patente prueba de su humildad; pues, si hubiera querido, nada hubieran sido los Judíos para contrarestar su divino poder. Quería morir por

(1) Todos los asuntos referentes á la pasión y muerte de Jesus los hemos tratado con buen éxito durante la cuaresma.

salvarnos (1) y humildemente se entregó en manos de sus enemigos.

37. Jesus cura á Malco. (San Mateo, cap. XXVI, vers. 51 y 52.—San Márcos, cap. XIV, vers. 47.—San Lucas, cap. XXII, vers. 50 y 51.—San Juan, cap. XVIII, vers. 10 y 11.)

Jesus, corrigiendo á San Pedro nos enseñó á no atentar jamás contra la persona del prójimo; y sanando á Malco dió otra prueba de su poder divino.

38. Pasion de Jesus. (S. Mateo, cap. XXVI y XXVII.—San Márcos, cap. XIV y XV.—San Lucas, cap. XXII y XXIII.—San Juan, cap. XVIII y XIX.)

Cada una de las ofensas gravísimas que se hicieron á Nuestro Señor Jesucristo, dan motivo al maestro de párvulos para escitar en sus discipulos el amor hácia Jesus, el deseo de imitar su sin igual paciencia, el de practicar la caridad, y el de volver bien por mal perdonando á todos los que nos ofenden. Elijanse, pues, los hechos, de una manera semejante ó como indicamos en las notas de la página 325, 2.º tomo, y con el acento correspondiente nárrense con el fin de que se dulcifique y suavice el sentimiento de los párvulos. Pocos sucesos presentan para esto tanta oportunidad y ventajas como los referentes á la muerte y pasion de Jesucristo.

39. Resurreccion de Jesucristo. (San Mateo, cap. XXVIII, vers. del 1 al 11.—San Márcos, cap. XVI, vers. del 1 al 8.—San Lucas, cap. XXIV, vers. del 1 al 10.—San Juan, cap. XX, vers. del 1 al 17)

Aun cuando Jesucristo no hubiera hecho otro milagro, bastaría el de su triunfante resurreccion para convencernos de que era Dios.

(1) No hay duda de que Jesus fué crucificado por que su doctrina se oponia á la doctrina judaica; y como Él nos enseñó á ser buenos con su predicacion, de aquí el que por redimirnos, por enseñarnos el camino del Cielo sufrió muerte y pasion. Así se lez decimos á los párvulos que aman tanto á Jesus cuanto que hasta quiso morir por enseñarnos á ser buenos.

40. Ascension de Jesucristo, y mision dada á los Apóstoles. (San Mateo, cap. XXVIII.—San Márcos, cap. XVI.—San Lúcas, cap. XXIV.)

Del milagro de la Ascension, se ha de deducir la idea de la divinidad de Jesucristo; y de las palabras que dijo á sus Apóstoles, el respeto y consideracion que debemos á los Sacerdotes, que, como legítimos sucesores de aquellos, son los guardadores de la Fé y los que tienen potestad para perdonar los pecados.

41. Juicio universal.

Despues de haber dicho que Jesucristo se subió á los Cielos, podemos hablar á los niños, no solamente sobre la presencia del Señor en el Santísimo Sacramento, sino tambien de que « Desde allí ha de venir á juzgar á los vivos y á los muertos, » hecho que, aun cuando podíamos haberlo apuntado en otro lugar, lo ponemos en este por hacerse oportuno aquí. Describase lo que sucederá á todos en aquel terrible dia, y trátase de infundir en el ánimo del educando un santo temor para no traspasar los límites que le prescriben las leyes de Dios y las de Nuestra Santa Madre la Iglesia.

Hemos expuesto ya el programade los asuntos de Historia Sagrada cuya comprension se hace fácil á los párvulos y cuyo conocimiento puede serles harto provechoso; pero como de la manera de practicar los ejercicios depende casi siempre el resultado de la enseñanza, daremos ahora algunas reglas á las cuales convendrá que los maestros ajusten sus esplicaciones sobre la materia de que tratamos.

REGLA 1.^a Cuando por circunstancias especiales no sea fácil sostener perfectamente la atencion de los discípulos (1), no se tendrá con ellos ejercicio alguno de Historia Sagrada.

(1) Hay épocas en el año, horas en el dia y hasta circunstancias especiales en la atmósfera, cuyo influjo, dejándose sentir sobre la débil organizacion de los niños, les inquieta y les hace imposible la atencion. Lo propio sucede cuando hechos más ó ménos inmediatos les tienen preocupados. En tales casos prescindase de la enseñanza de Historia Sagrada y resérvese para mejor ocasion.

REGLA 2.^a Ningun ejercicio ni procedimiento de los que se usen para la enseñanza de Historia Sagrada, han de excitar la risa de los alumnos (1).

REGLA 3.^a Si se hace uso de estampas en las cuales se hallen figurados los sucesos del Antiguo y Nuevo Testamento, no se han de mostrar á los niños hasta que se conozca que la atencion de estos va cansándose (2).

REGLA 4.^a Los temas de Historia Sagrada se han de exponer segun las circunstancias aconsejen al maestro; por manera que la relacion cronológica de las ideas no debe regir, sino la oportunidad moral (3).

REGLA 5.^a El hecho histórico se ha de exponer en forma narrativa; y las deducciones morales á que dé lugar, en forma catequística.

REGLA 6.^a Antes de narrar un hecho histórico conviene hacer que los párvulos entiendan en qué consiste la virtud que en aquel se les recomienda (4).

(1) Los ademanes ridículos y grotescos siempre rebajan la autoridad moral del maestro; y si se usan en la enseñanza de Historia Sagrada rebajan tambien la importancia de este estudio. Cuando algun movimiento ó práctica impropia del maestro se hagan necesarios á la buena intuicion entónces pueden simularse los hechos con los niños mismos.

(2) Al tiempo de comenzar un ejercicio cójase la estampa, mírela el maestro, haga su narracion, y cuando se conozca en los niños buenos deseos de ver figuradas las ideas de que han debido darse cuenta, muéstreseles la estampa y vuélvase á explicar sobre ella el hecho referido ya: así no se obliga á que la atencion infantil se distribuya con menoscabo de la enseñanza.

(3) Como en las escuelas de párvulos se enseña en forma de historietas ja Historia Sagrada, y como la intencion del maestro de párvulos no debe, ser hacer de estos unos historiadores y si tan solo grabar en la tierna infancia impresiones que la induzcan á amar lo justo y bueno, de aquí el no ahillar cronológicamente la exposicion de la asignatura que nos ocupa. Háblese de la Creacion del mundo cuando sea oportuno ensalzar algun atributo de Dios; háblese de Abraham cuando sea oportuno ensalzar la virtud de la obediencia etc. Si los párvulos recuerdan como ejemplos de su conducta los hechos históricos, fácilmente los relacionarán cuando se hallen bajo la ilustrada direccion de los profesores de escuela elemental.

(4) Secede con frecuencia que se dice á los párvulos: Noé fué muy *obediente*, Job tuvo gran *paciencia*, Tobías era *caritativo*; y como no entienden en muchas ocasiones qué quiere decir obediente, caritativo y paciente,

REGLA 7.^a Cuando se trate de dar á conocer alguno de los hechos terroríficos que la Historia Sagrada nos presenta, ya que las circunstancias no permitan suprimirlos, que esto sería lo mejor, procúrese que los niños más que sentir y comprender deduzcan lo que se les quiera manifestar (1).

REGLA 8.^a No se debe enseñar la Historia Sagrada á los párvulos haciendo uso de los procedimientos de repeticion; pues las preguntas y respuestas premeditadas y monótonamente repetidas, dan lugar á la rutina, y ésta al atolondramiento intelectual.

REGLA 9.^a Cuéntense las historietas como si los hechos á que se refieren los hubiera presenciado el mismo maestro.

REGLA 10.^a Procúrese que los niños recuerden con horror los nombres de los personajes viciosos, y con verdadero placer los de los virtuosos.

REGLA 11.^a Cuando en la narracion de los hechos hayan de figurar diálogos, es necesario que los maestros hablen con propiedad así respecto de las palabras como al tono con que las espresen.

REGLA 12.^a El lenguaje ha de ser propio de los niños (2); el tono, propio de los asuntos sin amaneramiento ni ridiculez, y la pronunciacion pausada y bien distinta.

REGLA 13.^a Para hacer más verosímiles é interesantes las historietas pueden introducirse en las narraciones algunas circunstancias, (diálogos entre los personajes que en

resulta que se hacen inútiles las lecciones: no deben definirse las virtudes hasta que se especifiquen los actos en cuya práctica consisten, y así suelen entenderlas mejor los niños párvulos.

(1) Cuando á nuestros discípulos hemos querido narrar sucesos como los referentes á la muerte de Abel, del Diluvio Universal, del Incendio de Sodomá, etc. hemos dejado sin concluir nuestras explicaciones aparentando que nos encontramos poseidos de cierto temor. (Vease lo que sobre el particular decimos en las páginas 35, 36, 37, 38, 39 y 40 del tomo segundo.)

(2) Aunque deben corregirse siempre los barbarismos en que los niños incurren en el lenguaje que les es peculiar, deben escogerse no obstante entre las palabras y proposiciones sinónimas aquellas cuya comprension sea más fácil y cuyo uso es más repetido entre los párvulos.

ellas figuren, espresion de pensamientos que debian dominarles, de sentimientos que deberian impresionarles, etc.) que, SIN ALTERAR EN LO MAS MÍNIMO LA VERDAD HISTÓRICA, den gracejo y animacion á las narraciones educativas.

REGLA 14.^a Evitese cuidadosamente el exponer ideas que sean erróneas ó que puedan inducir á error (1).

REGLA 15.^a La moralidad que encierren los hechos históricos ha de apropiarse siempre á la moralidad infantil; pues así como los niños no envidian riquezas, ni desobedecen á los reyes, ni murmuran del Criador, envidian juguetes y vestidos, desobedecen á sus padres, y murmuran de sus propios compañeros.

REGLA 16.^a Para buscar la oportunidad en los asuntos de Historia Sagrada (cuando aquella no se presente naturalmente) debe emplearse el menor tiempo posible, no sea que por hacer oportuna la enseñanza se haya cansado la atencion de los discípulos cuando más activa se necesite.

REGLA 17.^a Siempre que se haya de narrar algun suceso histórico del cual tengan ya conocimiento los niños, convendrá cambiar el procedimiento de enseñanza (2).

REGLA 19.^a Las épocas en que la Iglesia celebra los augustos misterios de la Religion Católica, deben aprovecharse para dar conocimientos á los niños sobre los hechos del Evangelio y muy especialmente sobre los referentes al nacimiento, pasion y muerte de Jesucristo.

(1) Si al tiempo de hablar de la creacion de Adan, por ejemplo, decimos á los niños que Dios cogió una poca tierra y la amasó con agua para formar de barro el cuerpo del primer hombre, hacemos que nuestros discípulos comprendan que Dios tiene manos: si decimos que habló ó en alguna ocasion á hablado, damos á entender que tiene boca.

Lo que hemos dicho nosotros en el primer caso es que Dios quiso que se hiciera esto ó lo otro; y en el segundo, que Dios quiso que este ó aquel oyera tal ó cual cosa.

(2) Unas veces puede explicarse por el procedimiento narrativo, otras por el procedimiento elíptico, en algunos casos por el procedimiento catequístico, en otros en forma de cuento sin nombrar los personajes hasta el final; y, si es posible, haciendo que uno ó más niños expliquen los sucesos á sus compañeros.

REGLA 20.^a Al fin de cada leccion háganse algunas preguntas para ver si los niños han comprendido substancialmente el hecho histórico y su significacion moral.

REGLA 21.^a Conviene hacer deletrear, silabear y leer en la pizarra las palabras que representen aquellas ideas más importantes del ejercicio, tales como los nombres de los personajes, los de las virtudes ó vicios que practicaron y los de los premios ó castigos que recibieron. De esta manera se graban más las ideas morales en la inteligencia de los niños, se hacen los ejercicios más variados y placenteros y se satisfacen mejor una de las mayores exigencias de los padres de familia, los cuales cifran toda la bondad de la educacion primaria en que sus hijos aprendan á leer bien y muy pronto.

Para que nuestros lectores puedan conocer cómo deben enseñar la Historia Sagrada á los párvulos, pondremos aquí un ejemplo de ejercicio sobre algun suceso de los que se leen en el Antiguo Testamento, siguiendo despues con otro de los que nos enseña el Evangelio.

I.

CREACION DE LA LUZ.

(*Génesis, tema 1.^o del programa.*)

Maestro.—(*Dirigiéndose á los niños en general.*) Ya os veo á todos. ¡Pobre de mí si no os viese! ¿Sabeis vosotros, niños, cómo sería yo si no os viese?

Niños.—Ciego.

M.—Efectivamente, los ciegos no ven. Pero anoche entré yo en la escuela, y, sin ser ciego, no veía. ¿Por qué os parece que no veía?

N.—Por que no llevaría V. luz.—Por que estaba obscuro.—Por que de noche no se vé.

M.—Sin luz no podemos ver; sin luz todo está obscu-

ro: ya lo habreis observado vosotros alguna vez cuando vuestra madre apaga la luz despues de haberos acostado. ¿Veis algo entónces?

N.—No, señor. (Hasta aquí no hemos hecho más que buscar la oportunidad.)

M.—Pues ántes de que hubiera esta luz que nos da el Sol, (*señalando el sitio ó sitios por donde la luz entra en la escuela*); ántes de que hubiera esta luz que nos viene del sol durante el dia, y de la tuna durante la noche, tampoco se veía. ¿Por qué no se veía, niños?

N.—Por que no habría luz. (*Escribese, deletreá y lee esta palabra.*)

M.—Es verdad, no había luz, todo estaba obscuro, nada se veía. (Pausa.)

Aunque hubiera habido niños entónces, no se hubieran visto unos á otros; aunque hubiera habido hombres no hubieran podido ver ninguna cosa. ¿Hubierais estado bien vosotros sin luz?

N.—No, señor.

M.—Todos hubierais sido ciegos. (*Cierrense, si es posible, las ventanas y puertas de la escuela, y en el momento en que todo quede obscuro, prolongando este estado lo ménos posible, dígase:*) Así, así, estaba todo.

Pero Dios no quiso que el mundo estuviera obscuro; y ántes de criar la tierra, y los animales, y las personas; ántes de criar esas cosas que vosotros veis en todas partes, QUISO CRIAR LA LUZ, y tan pronto como quiso... (*movimiento expansivo de los brazos*) ya estaba todo claro, ya no habia nada obscuro, y si nosotros hubiéramos vivido entónces ya hubiéramos podido ver.

(*Manifestando el maestro cierta alegre satisfaccion, escribe, hace delatrear y leer la palabra «ver».*)

Para ver vale la luz, y la luz que sirve para ver la crió...

N.—Dios. (*Aquí comienza el ejercicio intelectual.*)

M.—¿Qué crió Dios?

N. = La luz.

M. = ¿ Y la luz para que sirve ?

N. = Para ver,

M. = ¿ Qué se veía ántes de criar Dios la luz ?

N. = Nada.

M. = Y aunque hubiera habido luz tampoco se hubiera visto nada, por que nada había criado aun: ni había tierra, ni...

N. = Personas.

M. = Ni...

N. = Animales. (*Esta parte del ejercicio se puede prolongar mientras los niños estén atentos.*)

M. = Nada había ; porque lo primero que crió Dios fué la...

N. = Luz.

M. = Ya se lo direis á vuestra madre, niños. Cuando vayais á casa le direis que esta luz que tenemos para ver la crió...

N. = Dios (*Escribese ahora la palabra Dios, se hace deletrear y leer.*). (Aquí comienza la aplicacion del ejercicio.)

M. = ¿ Estariais bien vosotros si Dios no hubiera criado la luz ?

N. = No, señor.

M. = ¿ No seríamos todos ciegos ?

N. = Si, señor.

M. = Luego si no somos ciegos, si podemos ver al papá y á la mamá, si nos podemos ver unos á otros , es porque Dios crió la luz. ¡ Qué bueno fué Dios ! ¿ Verdad, niños ?

N. = Si, señor.

M. = Como que si Dios no hubiera criado la luz, no podríamos...

N. = Ver. (1). (*Entónese ahora alguna cancion en alabanza del Criador.*)

(1) Al tiempo de nombrar el nombre y verbos subrayados, léanse ligeramente las palabras escritas en la pizarra y bórrense sucesivamente.

II.

Jesús resucita al hijo de la viuda de Naim.

TEMA 23.

M.—(*Dirigiéndose indeterminadamente á los niños que están sentados en la gradería*). Habeis de estar bien derechos, niños, y no como ahora ; pues parece que estais durmiendo....

(Hasta aqui la oportunidad).

¡ Ah ! No estaba durmiendo aquel, no. Se le había marchado el alma y se había quedado muerto. (*Escribase y hágase leer la palabra « muerto. »*) ¿ cómo estaba niños ?

N.—Muerto.

M.—Muerto estaba, si ; y su madre lloraba mucho. Ya se ve, lloraba como lloraría vuestra madre si vosotros os murieseis... Pero aunque lloraba mucho la madre de aquel que se había muerto, hubo necesidad de sacarle de casa para llevarle á enterrar. (*Todo esto se ha de decir en tono triste*). Cogieron al muchacho muerto, que era mayor que vosotros, le pusieron en un ataúd (ó caja, segun el nombre vulgar que se de en el país), y se lo llevaron... ¿No os quedaríais vosotros bien tristes si se llevasen á enterrar algun hermanito vuestro ?

N.—Si, señor.

M.—Pues tambien la madre de aquel jóven lloraba mucho. Como se quedaba sola, pues ántes que su hijo se había muerto su marido...¿Sabeis cómo se llamaría vuestra madre si se hubiera muerto vuestro padre ?

N.—No, señor.

M.—Se llamaría ó le dirían... (*Escribase y léase la palabra « viuda. »*)

N.—Viuda.

M.—Viuda era la madre de aquel jóven que se había muerto. Le llevaban á enterrar, como ya os he dicho ;

pero al salir de la ciudad (*explíquese á los niños esta palabra si no conocen su significacion*), la madre [del muerto y las personas que iban en el entierro vieron que venía hácia la ciudad Jesus acompañado de muchísima gente.

Enseguida que Jesus vió tan triste á aquella pobre muger, le dijo: «No llores...» Se acercó Jesus al ataud, se pararon los hombres que lo llevaban... y entónces dijo Jesus: «levántate, muchacho.»

Se levanta, (*con tono de sorprendente admiracion*), se sienta, sale del ataud, comienza á hablar, se abraza á su madre... y aquel muchacho, que era hijo de la viuda, que le llevaban á enterrar, que estaba muerto, volvió otra vez á estar...

N. = Vivo.

M. = ¿Y sabéis vosotros cómo se llama á eso de estar muerto y de repente volver á estar vivo otra vez?

N. = No, señor.

M. = Se llama... (*Escribase y hágase leer la palabra resucitar*).

N. = Resucitar. (*Ahora comienza el ejercicio intelectual*).

M. = ¿Quién resucitó?

N. = Aquel jóven.

M. = ¿De quién era hijo?

N. = De una muger viuda.

M. = Y ¿cómo estaba el hijo de aquella viuda?

N. = Estaba muerto.

M. = ¿A dónde le llevaban?

N. = A enterrar.

M. = ¿A quién encontraron cuando le llevaban á enterrar?

N. = A Jesus.

M. = ¿Qué dijo Jesus al muerto?

N. = Levántate, muchacho.

M. = Y ¿qué sucedió entónces?

N. = Se levantó vivo y comenzó á hablar.

(*Aquí comienza la aplicacion religiosa*).

M.=(Dirigiéndose á un alumno que deberá haber hecho bajar).

Figúrate , hijo mio , que cuando vayas tu á casa encuentras en la calle un entierro ; ¿ podrás tu hacer que el muerto que lleven vuelva á estar vivo? ¿Podrías hacer que resucitara ?

N.=No, señor.

M.=Es verdad , hijo mio , no podrás , no tienes poder para eso. (Dirigiéndose á todos). ¿Y vosotros teneis poder para resucitar á un muerto?

N.=Tampoco.

M.=Y vuestros padres , y vuestras madres , y yo podríamos resucitar á un muerto ?

N.=No, señor.

M.=No podríamos, no, hijos míos. Ni nosotros, ni ningún hombre puede hacer lo que Jesus hizo con el hijo de aquella viuda. Resucitar á los que están muertos solo puede hacerlo Dios, luego Jesus que resucitaba á los muertos, además de hombre, ¿ qué sería ?

N.=Dios.

M.=Jesus , pues , era hombre y era Dios. Ya se lo direis á vuestra madre , que si Jesus pudo resucitar (*léase y bórrese esta palabra*) al hijo de aquella viuda, (*léase y bórrese*) , que estaba ya muerto (*léase y bórrese*) , y que ya le llevaban á enterrar, lo hizo porque además de hombre era Dios.

(*Excítese ahora momentáneamente la devocion de los párvulos hácia Jesus, y terminese el ejercicio con alguna cancion ó algun entretenimiento alusivo*).

LECCION VII.

De las máximas morales y religiosas.

Sumario.—Ventajas de la enseñanza de máximas morales y religiosas.—Circunstancias que deben reunir las máximas que se enseñen á los niños.—Cómo debe obrar el maestro en esta enseñanza especial.—Máximas que pueden ir grabándose en la memoria de los niños.—Ejemplo de ejercicio sobre una máxima.

Siempre han sido los refranes, máximas y proverbios unos bien meditados pensamientos, cuya elaboración ha necesitado de mucho tiempo y experiencia, y cuyo recuerdo es, á veces, para el individuo un tratado de moral que dirige su voluntad é ilumina momentáneamente su conciencia.

Cuando comprendemos la verdadera significación de esta máxima: «Ama á Dios y ama á tu hermano,» y la recordamos perfectamente, tenemos compendiado en ella un tratado completo de Religión y de Moral cristianas.

Si analizamos y aplicamos la significación del dicho vulgar, «quien mal anda, mal acaba,» no podemos menos de ver en él una verdad terrible que constantemente nos avisa y encarece la necesidad de obrar bien para librar-nos del castigo así en esta vida como en la otra; y si estudiamos la moralidad que encierra este proverbio: «Dime con quien vas, te diré quién eres,» no podemos menos de recordar que así serán nuestras costumbres como las de las personas cuya compañía frecuentemos.

Es ventajosa pues la enseñanza de máximas, modismos y proverbios á los párvulos, porque en aquellas expresiones pueden encontrar reunidos los preceptos de moralidad religiosa y social que les han de servir de íntimos consejeros en muchas ocasiones de la vida; porque los proverbios, modismos y máximas llevan en su estructura gramatical una grande y vulgar sencillez; porque la expresión

de esas reglas universales encierran muchas veces circunstancias que halagan al oído (lo cual hace que se recuerden con más facilidad), y porque, oyéndose con gran frecuencia, no llegan á olvidarse nunca.

Pero no se crea que las máximas todas son igualmente ventajosas para la enseñanza que se dá en las escuelas de párvulos, sino ántes por el contrario es necesario elegir de aquellas las que por su significacion, su estructura y uso puedan proporcionar al educando mayores beneficios.

Toda máxima, modismo vulgar ó proverbio ha de reunir las circunstancias siguientes:

- 1.^a Contener un importante consejo sobre religion, moral, cortesanía ó higiene;
- 2.^a Ser el consejo que contenga propio de la moralidad infantil;
- 3.^a Contener el menor número posible de palabras;
- 4.^a Ser su significacion fácilmente inteligible para los niños;
- 5.^a Que su pronunciacion agrade al oído para que así no sea tan costoso el recuerdo de la máxima;
- 6.^a Que se haga fácil el poder aplicar una historieta ó improvisar algun cuento cuya moralidad quede resumida en el proverbio, y
- 7.^a Que las palabras que sirvan para expresar las máximas y las que entren en la formacion de las locuciones y refranes, sean de buen tono y no dispierten en los niños ideas maliciosas.

La manera de enseñar las máximas morales decide casi por completo de los resultados educativos que de aquellas podemos esperar.

Segun tenemos observado no es la repeticion el medio más apropósito para que los párvulos puedan aprovecharse de ellas; y tampoco es de muy buen efecto el hacer que los niños las aprendan de memoria y que el profesor, valiéndose de esplicaciones más ó menos graves, comente y aclare su verdadera significacion.

Lo primero produce en los niños impresiones escesivamente pasajeras, y como consecuencia de esto sucede que aquellos olvidan con gran facilidad todo cuanto han

aprendido por medio de una constante y mecánica repetición: lo segundo se aviene muy poco con el carácter voluble y desatento de los párvulos, con su pequeña y sencilla inteligencia y con sus marcadas propensiones, tan dispuestas á acariciar todo cuanto se dirige principalmente al sentimiento, como á despreciar lo que principalmente se dirige á la razon.

Hé aquí los motivos por los cuales hemos adoptado nosotros un procedimiento que, participando del *explicativo* y del de *repetición*, se dirigiera tambien á escitar en nuestros discípulos su naciente sensibilidad como medio de hacer mas fáciles la comprension y el recuerdo de las impresiones intelectuales con que pretendemos poner en relacion el entendimiento de aquellos.

Para esto, y rigiéndonos la oportunidad de los hechos en la eleccion, hacemos repetir varias veces consecutivas la máxima, locucion ó proverbio que queremos grabar en la memoria de los niños; comentamos ligeramente y con expresiones vulgares la verdadera significacion de lo que hemos hecho repetir, y por último improvisamos un cuento moral ó narramos alguna historieta en que figuren personas que deban algun beneficio ó se hayan librado de algun mal por haber obrado segun el espíritu de locucion que sirva de tema al ejercicio, locucion que se vuelve á repetir como sintetizando la moraleja encerrada en la narracion á que hemos hecho referencia.

Antes de concluir esta leccion exponremos un ejemplo de ejercicio sobre la enseñanza que nos ocupa; y, recordando á nuestros lectores cuanto dijimos en las páginas 168, 169 y 170 del tomo segundo para que los cuentos morales produjeran buen efecto, haremos ahora una relacion de las máximas, que pueden ir grabándose en la memoria de los niños con grandes ventajas para su educacion moral y religiosa.

MÁXIMAS (1).

1. Quien pobló el Cielo de estrellas
Hizo la tierra que huellas.
(Dios es el que crió todo cuanto existe en el mundo).
2. La flor más pequeña mira
Y el poder de Dios admira.
(Si examinamos una flor conoceremos que no hay persona alguna con poder suficiente para hacer otra igual).
3. No hay nada que á Dios resista
Ni que se esconda á su vista.
(Dios todo lo puede y todo lo sabe).
4. Ama á Dios y ama á tu hermano :
Esta es la ley del cristiano.
(Para ser bueno es necesario amar á Dios, y á nuestros semejantes lo mismo que á nosotros).
5. Quien cierra al pobre la puerta,
La del cielo no halla abierta.
(No puede ir al cielo aquel que no da limosna á los pobres pudiendo hacerlo).
6. Antes que una cosa emprendas,
Importa que al fin atiendas.
(Es preciso que ántes de obrar pensemos en la bondad ó maldicia de lo que vamos á hacer).
7. Quien un bien siembra en el suelo,
Ciento recoge en el cielo.
(Las buenas obras serán premiadas por Dios).
8. La envidia lleva consigo
Su torcedor y castigo.
(Los niños envidiosos padecen mucho, porque nunca están contentos).
9. Siempre que puedas haz bien,
Y no repares á quien.
(Debemos hacer favores á todos los que los necesitan sin distinción alguna).
10. Sin virtud la ciencia humana
Es caña frágil y vana.

(1) Como podrán observar nuestros lectores, trasladamos la mayor parte de las que el Excmo. Sr. Francisco Martínez de la Rosa publicó en su precioso «*Libro de los niños*» preferimos copiar á componer mal y desaliñadamente.

(De nada sirve la sabiduría si no se tienen buenos sentimientos).

11. Quien la ociosidad destierra,
Al vicio la entrada cierra.

(El que se halla ocupado en el trabajo tiene ménos ocasiones de pecar, que quien se halla constantemente desocupado).

12. Virtud que el vicio remeda,
Es como falsa moneda.

(De nada sirve el aparentar ser bueno, si uno no lo es verdaderamente).

13. Dios al humilde levanta,
Y al orgulloso quebranta.

(A los humildes quiere Dios, y desprecia á los orgullosos).

14. Sed indulgentes con otros,
Y lo serán con vosotros.

(¿Queréis que os sean perdonadas vuestras faltas? Perdonad las de los demás).

15. No desprecies los consejos
De los sabios y los viejos.

(Haced lo que os manden vuestros superiores).

16. Poned en Dios la esperanza ;
Que á todos su diestra alcanza.

(Tened confianza en Dios, que jamás se olvida de ninguno de los que le aman).

17. Veis la virtud abatida ;
Mas tambien hay otra vida.

(Aunque alguna vez se vea feliz al malo y desgraciado al bueno, Dios premiará á este y castigará á aquel como se merezcan).

18. Quien te adula y lisonjéa,
Su bien y tu mal desea.

(Hay muchos que alaban á otros, ó por conseguir algun favor, ó por poder engañarles).

19. Si un ciego lleva á otro ciego,
En el abismo dan luego.

(Quien sigue los consejos del malo ó del ignorante, no obrará bien jamás).

20. Quien su bien usurpa al dueño,
No espere tranquilo sueño.

(El que hace mal á alguno, nunca está tranquilo).

21. La calumnia y la mentira
De Dios provocan la ira.

(Dios aborrece al niño mentiroso).

22. Cuando estés dentro del templo,
A todos da buen ejemplo.

(En la casa de Dios se ha de estar con respeto y devoción).

23. Mal amigo tanto daña

Como á la mies la zizaña.

(Un mal compañero es capaz de volver malos á los mejores niños).

24. Da de comer al hambriento,

Y Dios te dará sustento.

(Quien alimenta al pobre, recibirá de Dios un premio seguro).

25. Templá al sediento la sed,

Y en Dios hallarás merced.

(Los favores que hagas al pobre, te serán recompensados).

26. Quien alberga al peregrino,

Del cielo encuentra el camino.

(Es una gran virtud el favorecer de cualquier manera al necesitado).

27. No ballarás un avariento,

Que esté tranquilo y contento.

(Los que no están contentos con lo que tienen, siempre viven padeciendo.)

28. Da apoyo y tiende la mano

Al enfermo y al anciano.

(Los enfermos y los viejos merecen ser cuidados por los niños).

29. Quien no aprende con los años,

Sufre muchos desengaños.

(El niño que no se aplica para aprender, sufre despues muchos disgustos.)

30. Nunca trates con desprecio

Ni aun al que tengas por necio.

(A todos han de tratar los niños con cariño).

31. La virtud es un tesoro

Más duradero que el oro.

(Vale más ser bueno, que rico).

32. Al sueño nunca te entregues

Sin que por tus padres ruegues.

(Todos los días debemos rogar á Dios que nos proteja y conserve la vida de las personas que nos protejen).

33. Tus méritos nunca abulles

Ni al que es inferior insultes.

(No seas orgulloso jamás y trata con cariño á los que sepan ó puedan ménos que tu).

34. En caso de duda abstente :

Eso hace al hombre prudente.

(Cuando no sepáis si lo que vais á hacer es bueno, no lo hagáis).

35. Al maestro reverencia

Y aprovecha su experiencia.

(Ama y respeta á tu maestro; por que solo procura hacerte bueno, y por que sabe más que tu).

36. Póbres ó ricos, iguales

Son ante Dios los mortales.

(Todos los hombres, ricos y pobres, son hijos de Dios; y por consiguiente todos somos hermanos).

37. Si vas á obrar mal, advierte

Que caminas á la muerte.

(Cuando vayais á pecar, acordaos de que os habeis de morir y os ha de castigar Dios).

38. Si es bueno y dócil un niño

De todos gana el cariño.

(Al niño bueno todos le aprecian mucho).

39. El ingrato á un beneficio

A Dios no hallará propicio.

(Debeis estar contentos con los que os hagan favores; pues de lo contrario, no os querra Dios).

40. En boca del mentiroso

Lo cierto se hace dudoso.

(El niño que dice mentiras no es creído aun cuando diga la verdad).

42. «Quien maltrata un animal,

No muestra buen natural.»

(Dan muestra de tener malos sentimientos los niños que hacen mal á los animales).

41. «El que tus faltas reprende,

A tu bien futuro atiende.»

(Las personas que nos corrigen y nos enseñan lo hacen para que seamos buenos).

43. «El aséo en la persona,

Muchos bienes proporciona.»

(El niño limpio y curioso vive sano y robusto, y es querido de todos los que le tratan).

44. «Buen porte y nobles modales

Abren puertas principales.»

(El niño que trata con finura y urbanidad á los demás, es apreciado y querido en todas partes).

45. «Quien un mal hábito adquiere,

Esclavo de él vive y muere.»

(Cuidad de no adquirir vicios; pues si los adquirís, no os vereis, quizás, libres de ellos nunca).

(MARTINEZ DE LA ROSA).

46. Se encubre, á veces, el mal
Con capa de bien cabal.
(Todo lo que parece bueno no lo es).
47. No desprecies lo seguro
Por codiciar lo futuro.
(Acontentate con lo que tengas y aprécialo).
48. Quien se fie de un malvado,
Será al fin un desdichado.
(Nunca busqueis la proteccion de los malos).
49. Es virtud muy importante
Ser con todos tolerante.
(Quien dispensa las faltas del prójimo, obra muy bien).
50. Auxilio debes prestar,
Si tu lo quieres hallar.
(Para que te favorezcan cuando lo necesites, es preciso que hayas favorecido tu á los demás).
51. Si eres rico y poderoso,
Debes mostrarte piadoso.
(Es preciso cuidar y atender á las necesidades de los que hayan tenido ménos fortuna que nosotros).
52. A veces el desgraciado
Presta auxilio al potentado.
(En muchas ocasiones los ricos reciben favores de los pobres; y los superiores, de los inferiores).
53. A Dios debes conocer
Y su ley obedecer.
(Ninguno está exceptuado de hacer lo que Dios manda).
54. No deseéis á los otros
Lo que no queráis vosotros.
(Lo que no quieras para tí no lo quieras para nadie).
55. Quien quiera siempre gastar,
Aprenda ántes á guardar.
(Para gastar cuando se necesita es preciso ahorrar cuando se tiene).
56. Frutos son de la vagancia
La miseria y la ignorancia.
(Los niños desaplicados ni pueden aprender, ni prepararse para que cuando lleguen á hombres sepan ganarse el sustento).
57. Huye siempre del vicioso,
Y así serás virtuoso.
(Para ser bueno es preciso no juntarse con los malos).

58. Siempre ha sido la pereza
Origen de la pobreza.

(El que es perezoso, por regla general es infeliz).

59. Con el trabajo vivimos

Y á él condenados nacimos.

(El trabajo, con cuyo producto nos alimentamos, es un precepto que Dios impuso ya al primer hombre).

60. Vé de la bondad en pos

Y ten esperanza en Dios.

(Procurad ser buenos y Dios os asistirá) (1).

A estas sesenta máximas pueden los mismos maestros agregar otras, ó introducir algunas modificaciones segun lo exijan las circunstancias; pero siempre que deseen hacerlas servir como temas de ejercicios deben repetir las muchas veces, explicar su sentido en lenguaje vulgar (con cuyo fin hemos puesto á cada una un ligero comentario), y proceder, poco más ó menos, como podrá verse en el siguiente ejemplo:

A veces el desgraciado
Presta auxilio al potentado.

Recítese la máxima varias veces; y cuando ya los niños repitan toda ó casi toda de memoria, dígase:

Maestro. = « A veces. »

Niños. = A veces.

M. = Esto quiere decir, no siempre, sino alguna vez. =
« El desgraciado... »

N. = El desgraciado... »

(1) Todas estas máximas pueden cantarse y recitarse durante las marchas: para lo primero daremos la música en el lugar correspondiente.

M.—Quiere decir, el pobre, el que no está bien.—
«Presta auxilio...»

N.—Presta auxilio...

M.—Esto quiere decir, hace favor... Vamos á ver á
quién hace favor el pobre alguna vez.—«Al potentado.»

N.—Al potentado.

M.—Como si dijéramos, al rico.—«A veces el desgra-
ciado...»

N.—A veces el desgraciado...

M.—«Presta auxilio al potentado.»

N.—Presta auxilio al potentado.

M.—Los pobres pueden hacer favor á los...

N.—Ricos.

M.—¿ Quiénes pueden hacer favor á los ricos? »

N.—Los pobres.

M.—¿ Siempre pueden hacer favor los pobres á los
ricos? »

N.—No, señor: algunas veces.

M.—Por esto dice la máxima: «A veces...»

N.—«El desgraciado.»

M.—«Presta auxilio...»

N.—«Al potentado.»

(Hasta aquí la repetición é interpretación).

M.—Ya es bien cierto esto de que muchas veces los po-
bres hacen favores á los ricos.

Ayer salí yo de paseo, y llegué á un campo en donde
habia muchos árboles. Junto á aquel campo habia una
fuente y por cerca de la fuente corria una pequeña ace-
quia, de esas que conducen el agua para regar la tierra.

Allí, y bajo la sombra de un nogal, estaba una familia
que habia salido, sin duda, á pasar un dia en el campo.
Todos almorzaban, y entre la gente que lo hacia ví á un
niño muy guapo, y muy bien vestido, llamado... (*Escri-
base, y hágase leer el nombre del niño*).

Sus padres, que tambien estaban con él, eran muy ricos;
pero por esto no dejaba de tratarse el niño con otros que

en vez de ser ricos como él, eran por cierto bien pobres; pues se acordaba siempre de la máxima que os he enseñado: «A veces el desgraciado...»

N.—«Presta auxilio al potentado.»

M.—Y así sucedió con el niño de que os hablo, como vereis por lo que os voy á contar.

Después de haber almorzado aquella gente, se pusieron á jugar todos, pero como el niño no sabía, se alejó algo del sitio en donde sus padres se encontraban, y poco á poco fué á donde otro niño, mayor que él, pero muy pobre, estaba con un cencerro espantando los pájaros para que no se comieran el trigo que en un campo estaba á punto de segarse.

Quando el criadillo (que lo era de un señor del pueblo) vió al niño, comenzó á retirarse poco á poco, como avergonzado de que el señorito se acercase hácia él.

¡Ya se vé! era pobre! (*Escribase y hágase leer la palabra pobre.*)

Pero como el rico lo observara, gritando dijo; (*Inflexiones propias sin ridiculez*). «Niño, niño: ¿Me tienes miedo? ¿No me quieres? Espérate, no te marches: yo quiero estar contigo; pues aunque seas pobre tambien te quiero, porque muchas veces tambien los pobres haceis favores á los ricos.»—«No te tengo miedo, respondió el otro niño; tambien te estimo como tu me estimas; pero como eres rico... pensaba que no querrias juntarte conmigo.

Quando habia concluido de hablar esto, ya estaban reunidos ambos niños; y muy pronto comia el pobrecito lo que el otro le habia regalado.

Los que no saben que «A veces el desdichado...»

N.—«Presta auxilio al potentado...»

M.—Esto es, que los pobres pueden tambien favorecer á los ricos; los que no saben esto se estrañarán de que aquellos dos niños se juntasen y jugaran juntos como lo hacian tocando uno después de otro el cencerro para que los pájaros se espantaran. Pero no es estraño que aquel ni-

ño tratara al pobre con cariño, sabiendo como sabia que «á veces el desgraciado presta auxilio al potentado.»

Sucedió, hijos míos, que andando de un lado del campo otro tocando el cencerro, al querer saltar una acequia que era la que, según os he dicho, pasaba también por muy cerca de donde almorzaba aquella gente; al querer saltar la acequia nuestro niño, cayó en medio de ella; y si bien entónces no llevaba agua, habia en su fondo tanto barro, que hundiéndose él hasta muy cerca de la rodilla, no hubiera podido salir de allí aquel niño á no haber estado el otro para ayudarle.

Pero... «á veces el desgraciado...»

N.—Presta auxilio al potentado...

M.—Y así sucedió entónces. Tan pronto como el niño pobre vió que el otro habia caído en la acequia, le alargó sus dos manos, agarróse á ellas su compañero, tiró aquel fuertemente, hizo este lo que pudo; y al último, con gran contentamiento de los dos pudo verse el rico libre de aquella prision en que impensadamente habia caído.

Ved, hijos míos, cómo el niño pobre favoreció entónces al rico (*escribese y léase esta palabra*); y ved qué cierto es lo que nos dice esta máxima. «A veces...»

N.—... El desgraciado.»

Presta auxilio al potentado.»

M.—Es decir que el pobre (*bórrese*) puede también hacer favores al rico, (*bórrese*) como le sucedió al niño que se llamaba... (*léase y bórrese el nombre*).

¿Estimareis y tratareis bien á los pobres?

N.—Sí, señor.

M.—Sí, porque... (Maestro y niños). «A veces el desdichado presta auxilio al potentado.»

LECCION VIII.

De la enseñanza de lectura.

Sumario.—Indole pedagógica de esta asignatura.—Objeto primordial que debe proponerse el maestro de párvulos en la enseñanza de lectura.—Cargos que injustamente se hacen a los maestros de párvulos por que, según la opinion de sus detractores, no enseñan á leer.—Cuando y en que ocasiones se han de tener los ejercicios de lectura.—Método que conviene seguir en la enseñanza de esta asignatura.

Es la lectura una enseñanza cuyas ventajas pueden competir con las de cualquier otra asignatura, escepcion hecha de las religiosas y morales, que por su levantado objeto no deben equipararse con ninguna.

Y no se crea que la enseñanza de que vamos á ocuparnos en esta leccion, es importantísima solamente por que, disponiendo al niño para que en el resto de su vida pueda ilustrarse sin más auxilio que el de los buenos libros (lo cual es altamente provechoso y de un valor ilimitado), ocupe en el ramo de los conocimientos profanos un lugar muy preferente, pues á beneficio de la lectura puede el hombre ilustrar con todos ellos su inteligencia. Mucha en verdad, es la importancia de tal asignatura, considerada bajo este aspecto; pero creemos, y de ello hemos podido convencernos, que la lectura, aun cuando en tésis general pueda considerarse como una útil y ventajosísima instruccion preparatoria, debe ser considerada tambien como uno de los principales medios de que el maestro de párvulos puede valerse para conseguir inmediatos resultados en la triple educacion de sus discipulos, especialmente en el progreso intelectual y en el desarrollo orgánico sensorio.

Efectivamente: los ejercicios de lectura en las escuelas de párvulos presentan ocasiones para que el maestro haga poner en una ventajosa actividad las facultades físico-

intelectuales de sus discípulos. Han creído algunas personas que no podía hacerse educativa la lectura hasta que á lo ménos supiese el niño descifrar palabras; y han creído otros, cuyas convicciones han originado las de los demás, que el racionalizar esta enseñanza consistía en hacer comprender á los discípulos el significado de las palabras ú oraciones que leían. Pero como nosotros entendemos por lectura racional aquellos ejercicios que tienen por objeto enseñar á leer haciendo observar y discurrir al mismo tiempo, de aquí el que háyamos abrigado la convicción, y segun ella hemos procedido, de que la lectura puede hacerse educativa ó racional desde el primer día de su enseñanza.

Si despues de haber presentado á la observacion de los niños la figura de una letra, leshacemos buscar diferencias ó igualdades entre el trazado superior é inferior, y entre el derecho y el izquierdo del signo cuya figura se analiza; si presentando dos ó más letras, ya próximas, ya distantes, obligamos á los párvulos á que busquen entre ellas semejanzas y desemejanzas; ó si escribiendo en el aire, con la mano izquierda sobre la pizarra, y de otras maneras diferentes tratamos de que se lea lo escrito y de que se aprecien y comparen las figuras de un modo semejante á como hemos indicado ya; indudable es que trabajan de una manera conveniente á su progresivo desarrollo y perfeccionamiento, asi el aparato orgánico del niño observador como su inteligencia.

Si en vez de fijarnos en la estructura material de las letras y de las dicciones, nos fijamos en el sonido de unas y otras, y respecto á esta circunstancia excitamos la observacion y facultad comparativa del que aprende, habremos dirigido nuestro procedimiento al fomento del poder intelectual y á la habilitacion y perfeccion del órgano del oido.

Por último: si en vez de analizar, comparar y recordar sirviendo de bases las impresiones adquiridas por medio

del oído y de la vista, se recuerda, compara, discurre y analiza sobre impresiones transmitidas al alma por medio del tacto (lo que no es difícil en ejercicios de lectura educativa propiamente dicha), entónces se conseguirá, como en los casos anteriores, el perfeccionamiento intelectual, y respecto de la parte física se habrá puesto en actividad ventajosa el órgano que acabamos de mencionar.

Resulta, pues, que la índole pedagógica de la lectura, aparte cuanto esta asignatura pueda contribuir más ó ménos mediatamente al mejoramiento moral del discípulo, por las oportunidades que para ello da lugar, es principalmente educativo-físico y educativo-intelectual; pues, ya se la considere como el arte de descifrar signos caligráficos ó como el arte de descifrar signos ideológicos, da margen á que un maestro celoso se valga, más de la lectura que de otras enseñanzas, para hacer observar y discurrir, y para que los niños se entreguen con marcadísima afición á tal clase de ejercicios.

Pero estos ejercicios á que puede sugetarse la inteligencia infantil no encuentran tan buena acogida como se merecen; porque, segun el parecer de algunas personas, entorpecen la instruccion; y para discurrir bien sobre si deben ó no hacerse propios de las escuelas de párvulos, sin que por esto hayan de desterrarse de las demás, preciso es que fijemos el objeto que en las primeras debe proponerse el maestro con la enseñanza de lectura: Ya tenemos dicho y repetido muchas veces, que la instruccion es el único medio de educar intelectualmente, que con ella puede ocurrirse de gran manera á la educacion moral religiosa, y que de ella es preciso hacer uso tambien para llenar muchas necesidades de la educacion física. Siendo, pues, la instruccion el principal medio de educar, y constituyendo la lectura un ramo importantísimo de aquella, confesemos que el maestro de párvulos, cuya mision es más educadora que instructora, debe valerle del arte de leer como de un medio aplicado á la edu-

cacion de sus discípulos; y confesemos tambien que, asi como en las escuelas elementales se enseña á leer haciendo discurrir, en las de párvulos debe de hacerse discurrir enseñando á leer.

Con arreglo á este principio, que nunca deben olvidar los profesores de escuelas de párvulos, creemos que no cumple con su deber aquel que, cogiendo un cartel ó colocándose junto á la pizarra, se accontente solamente con señalar ó escribir letras, sílabas ó palabras para que sus discípulos las lean y con el único fin de que cuando pasen á otro establecimiento puedan colocarse entre los niños más adelantados en la enseñanza á que nos referimos. Nosotros, que vemos dos ejercicios enteramente distintos, mecánico el uno y racional el otro; nosotros que no graduamos los adelantamientos del párvulo por la mayor ó menor celeridad con que pronuncia las palabras escritas, ni por la modulacion con que las lee, sino por el número de ideas que ha recogido; y principalmente por el ejercicio intelectual á que se ha dedicado con provecho de su verdadera educacion; consideramos que no cumpliríamos con nuestro sacrosanto deber si tan solo procurásemos que nuestros discípulos leyeran y entendiesen el lenguaje impreso ó manuscrito.

Es preciso, pues, que cada ejercicio de lectura sea más educativo que instructivo: es preciso que la vista, el oído y el tacto en el órden físico; la atencion, la percepcion, la memoria, el juicio y la deducion en el órden intelectual; y los principios religiosos ó máximas morales que, so pretesto de la lectura, puedan grabarse en el ánimo de los niños, sean los fines principales á los cuales se dirija la actividad del maestro. Así logrará este, no ya instruir á sus discípulos en aquel ramo de la enseñanza por un procedimiento más placentero que todos los hasta aquí puestos en práctica, sino tambien (y esto es muy importante) atender al triple perfeccionamiento de los que por su corta edad mejor necesitan robustecerse y prepararse que instruirse

en lo que durante los años de su niñez pueden aprender perfectamente con ménos sacrificios y mayor aprovechamiento.

Es verdad que, como por este medio se camina con más lentitud en la enseñanza de la lectura, y como procediendo de la manera indicada se hace inútil el uso de cartillas y catones, sin cuyos objetos creen muchos que es imposible enseñar á leer; podrá darse lugar (y así sucede) á que el vulgo, incitado por personas ilustradas pero poco caritativas, crea en la inutilidad de las escuelas de párvulos; pero la experiencia nos ha demostrado continuamente que todos cuantos cargos de esta naturaleza se formulan contra aqueltos establecimientos y sus profesores van disipándose poco á poco á medida que las personas que los han hecho conocen que han sido víctimas de un malicioso engaño ó de una preocupacion inocente.

¿Qué importa que los niños no lleven *cartillas* si el profesor les dibuja sobre la pizarra el abecedario en diferentes caracteres para que deletreen, silabeen, y lean toda clase de palabras? ¿Qué importa que los niños digan que el maestro no les da leccion de leer, si todos cuantos salen de la escuela de párvulos saben descifrar perfectamente cuanto se les propone ya con letras romanas ya con manuseritas? ¿Es que se dá á las fórmulas una importancia que jamás han debido tener y que solamente corresponde á la naturaleza de las cosas? ¿Es que el prurito de obligar á que los niños vayan cargados de libros á las escuelas primarias, habrá hecho acariciar la idea de que no puede haber educacion sin haber comprado ántes una cartera para llenarla de papel impreso y encuadernado?

Aunque la educacion se quiera hacer consistir en enseñar á leer, y aunque por creer que esto no se hace en las escuelas de párvulos se las pretenda calificar de inútiles, no por eso perderán en importancia; pues, valiéndonos de las mismas palabras con que uno de nuestros más aplicados discípulos rebatió un cargo semejante que se le hacia

por las autoridades de la población en donde reside, diremos: *que en las escuelas de párvulos aprenden estos á leer no solamente sin cartilla ni catones, sino tambien hasta sin signos ni letras permanentes.*

Y como todo esto es verdad, creemos que deben reputarse como gratuitos y enteramente caprichosos los cargos que sobre el particular se dirigen contra los maestros de párvulos.

Es cierto que la lectura no se enseña, en general, por medio de ejercicios esclusivamente dedicados á ella, lo cual habrá influido para que por algunos se afirmara que tal asignatura dejaba de formar parte de los programas de una escuela de párvulos; pero aun cuando no tenga en estos ejercicios exclusivos, los tiene y no en pequeño número formando partes incidentales más ó menos importantes de casi todas las clases con que se pretende educar á los alumnos de los establecimientos mencionados. Y en efecto; escepcion hecha de aquellos cuyos temas versan sobre cálculos de aritmética mental, podemos asegurar que en todas las demás ocasiones se interpola la lectura, ya como medio educativo, ya con un fin puramente instructivo, ya con un objeto principalmente disciplinario.

Los juegos dirigidos al desarrollo de la vista, y algunos de los que en el primer tomo de nuestra obra expusimos con el carácter de instructivos, pueden practicarse haciendo uso de las letras móviles y de algunos objetos de los que Froebel menciona en su tratado de *Education nouvelle*.

Las clases de Historia Sagrada y de Moral dan lugar á que se deletreen y se haga leer los nombres de los personajes que figuren en las historietas y en los cuentos, ó los de las virtudes á que estos se refieran.

Los ejercicios sobre lenguaje pátrio ó Gramática, presentan oportunidad para escribir y hacer deletrear las iniciales de muchas palabras así como para hacer leer muchas de estas que en ocasiones dadas juegan un papel interesante.

Tambien puede hacerse leer los nombres de objetos y de fenómenos naturales cuando se habla á los niños sobre Geografía y Agricultura ó cuando se les hace observar alguno de los muchos seres ó sucesos con que la Naturaleza excita constantemente la atencion infantil.

Si se trata de la figurabilidad de los cuerpos, los nombres de las líneas, los de los espacios cerrados por estas, pueden ser leídos con gran oportunidad y no menor ventaja.

Durante los ejercicios de análisis pueden leerse los nombres de los objetos que se analicen y los de las cualidades y circunstancias que en estos vayan encontrándose.

Durante los ejercicios de síntesis, se hacen leer todas cuantas palabras espresan los datos que el profesor proporciona á sus alumnos para que estos puedan deducir cual es el objeto cuyas cualidades y otras circunstancias van sintentizándose.

Es, en fin, la lectura tema principal de varios ejercicios aplicados á la educacion moral é intelectual, de los cuales nos ocuparemos á su debido tiempo; por todo lo cual podrá deducirse que la enseñanza de la lectura propiamente dicha en las escuelas de párvulos, aun sin constituir clase especial, es un ejercicio casi constantemente continuado.

Concluiremos esta leccion bosquejando el método que hemos seguido en la exposicion de la asignatura que nos ocupa, debiendo advertir que cuando hacemos leer incidentalmente deletreamos, silabeamos y leemos las palabras dirigiéndonos de esta manera á todos los niños segun los conocimientos á que hayan podido alcanzar en la materia de que tratamos; pero que cuando hemos hecho servir la lectura como tema principal de los ejercicios educativos hemos seguido el siguiente método que podrán modificar los maestros con arreglo á lo que su experiencia les sugiera.

MÉTODO DE LECTURA.

I.

o — i — u — e — a — y —

II.

au — ea — ay — hoy — ahí — oía — yo — ya — o ye —
ho yo — a ya. — Yo o i a.

III.

s. — l. — ll. — t.

a sa. — e se. — a si. — o so. — su yo. — a la. — sa le.
— li o. — lo sa. — e lla. — e lle. — a lli. — se llo. — ta
lle. — te la. — ti o — lu to. — tu yo. — su e lo. — si ti o.
— hu e le.

IV.

f. — n. — ñ. — m. —

tu fo. — fi na. — lla ma. — a ño. — mi sa. — mo fa. —
fe o. — fu ma. — ne to. — li no. — nu lo. — ti ñe. — me
sa. — mu la. — mu e la. — fu e lle. —

V.

v. — b. — d. — p. — ch. —

la va. — be be. — vi no. — bo la. — vi vo. — bu lla. —
va le. — ve la. — da me. — de do. — di le. — to do. —
du da — pa so. — pe na. — pi la. — po llo. — pu so. — ha-
cha. — cho po. — le che. — chi na. — chu pa. — nu e vo.
— pe pi no. — vu e la. — pa ñi to. — due ño. — pa ñu e lo.

VI.

r. — rr. — c. — qu. —

ho ra. — ra mo — ca ro. — ro ca. — o ri lla. — ri ña.
— co ro. — pe rro. — ro llo. — pe ra. — po rra. — va ca.
— que so. — a qui. — sa co. — qui na. — cu ba. — que ja.
— qui lla. — a que lla. — mo co so. — sa qui llo. — ro-
ma na. — ro me ro. — ra to ne ra. — ba rri lla. — va ri ta.

VII.

z. — ce. — j. — ge.

ca za. — ce pa. — hi zo. — ha ce. — ze lo. — zu rra.
— hi ja. — hi jo. — ge fe. — ju li o. — gi ta no. — ji bi a.
— zi za ña. — co ci do. — a ji co. — a je ro. — ge la ti na.
— gi bo so. — pa ji ta. — ra ci mo. — ma ju e lo. — ca zu
e la. — ge ne ro so.

VIII.

ga. — gue. — güe — x. (1).
ga la. — go ta. — gu la. — gue rra. — gui ño. — gi-
ro. — ge mi do. — gi ne te. — se gui do. — re gue ro. —
a güi ta. — gui ta rra. — ve'gi ga. — so gue ro. — a güe-
ro. — fu e gue ci llo. — ge ne ra la. — e xi gu o. — e xa-
mi na. — e xi ge. — e xo ne ra. — e xu be ra.

IX.

as — es — is — os — us.

an — en — in — on — un. (2)

ca sa. — as ta. — se bo. — es to. — is la. — si lla. — ca os. —

(1) En un principio hacemos que nuestros discípulos pronuncien la *x* lo mismo que la *s*.

(2) Estas sílabas inversas, que son las que con más frecuencia se presentan en la lectura, las damos á conocer sin analizar sus signos; y las demás sílabas inversas no las hacemos leer hasta que se presenta ocasion para ello.

so pa. — hus ma. — su da. — ca na. — an da. — tie ne. —
 en te ro. — ni cho. — in co mo da. — va no. — on ce. —
 nu be. — un tu ra.

X.

ar — er — ir — or — ur.
 al — el — il — ol — ul.
 ar ca. — mi ra. — har to. — ra mo. — ca er. — re si na.
 — o ir. — o ri na. — ri que za. — hor no — ro to. — a-
 ró ma. — ur na. — ru bi o. — ba ru llo. — al ma. — la na.
 — mi el. — le che. — bil va na. — li no. — ol mo. — lo co.
 — ba ul. — lu na. — al co hol. — a le la do.

XI

d-an. — dan. — den. — din. — don. — dun.
 d-ar. — dar. — der. — dir. — dor. — dur.
 l-as. — las. — les. — lis. — los. — lus.
 ch-as. — chas. — chis. — dir. — fos. — gus. (1).
 dan za. — mi den. — es pa din. — don de. — dar dos.
 — ce der. — a cu dir. — dor mir. — mue las. — mi les.
 — lis tos. — cie los. — chas cos. — no ches. — chis pas.
 — mu cha chos. — chus ma.

XII.

Cár cel — cer dos — a quel — car gas — ger gon —
 Mi guel — co rren — res tar — gas tar — car bon — zur cir
 — ga tos — car tel — man za nas — tes ti gos — cos tu ras.
 — los ta das — cos quillas — nue ces — me ren gues —
 vir tu des. — Bal ta sar.

(1) Desde estos ejercicios se pueden dar á conocer ya las letras mayúsculas escribiendo de esta clase los signos iniciales en las palabras.

XIII.

bl — pl — fl — cl — gl
br — pr — fr — cr — gr — (1)

Ha bla — ble do — ta bli lla — ha blo — pla ta — ple-
no — a pli car — plo mo — plu ma — in fla ma — fle cha
— a fli ge — a flo ja — a flu ye — cla mor — A na cle to
— cli ma — Clo til de — In gla te rra — igle sia — glo ton
— bra zo — a bre — bri llar — bro ma — Bru se las — pre-
cios — com pra — com pri mir — com pras — prue bas —
fra i le — co fre — fri o — su fro — fru ta — sa cra — la-
cre — cri ar — cro mo — cru zar — grave — vi na gre —
gri to — gro se lla — gru ta.

XIV.

Blan do — tri go — Cristo — plan tas — te clas — gran-
de — si glos — pa dres — pron to — a pren der — ne-
gros — brin car — in gles — fren te — tron char — flor —
re glas — fras co — a la cran — mien tras — tris tes —
fron tis — blon dis ta — bron cea do — tras pa pe lar.

XV.

Pez, luz, hombre, usted, Madrid, bondad, absoluto, re-
loj, ignorar, Magdalena, optar, heptágono, atmósfera,
Etna, accion, hectómetro, octava, destruccion, exámen,
exigir, exequias, transcribir, abstinencia, obstáculo, sus-
traccion, constancia.

Si el profesor trabaja con perseverancia y órden, ha de
lógrrar, lo aseguramos, grandes progresos, no solo en la
instruccion de sus alumnos, sino tambien en su educacion
si hace uso de procedimientos semejantes á los que vamos
á exponer en las lecciones siguientes.

(1) Tambien estos signos los damos á conocer como si fueran simples
denominándolos así: *ble, ple, fle, bre, pre, fre etc.*

LECCION IX.

Procedimientos para la enseñanza de la lectura.

Sumario.—Reglas generales.—Procedimiento I.—Procedimiento II —
Procedimiento III.—Procedimiento IV.—Procedimiento V.—Procedimien-
to VI.—Procedimiento VII.—Procedimiento VIII.—Procedimiento IX.

Antes de describir los distintos procedimientos de que hacemos uso para la enseñanza de lectura, bueno será que demos á conocer las principales reglas que los profesores han de tener presentes en los ejercicios de dicha asignatura.

REGLA 1.^a Todos los que tengan lugar estando los niños en la gradería se practicarán sobre los signos que el maestro deberá dibujar en la pizarra.

REGLA 2.^a No siempre deben figurarse signos de una misma clase: unos días se escriben letras romanas; otros, bastarda española; unas veces, mayúsculas, y otras minúsculas.

REGLA 3.^a Todas cuantas palabras se escriben se deletrean, silabea y leen, dirigiéndose así el ejercicio (como hemos dicho en la leccion anterior) á los niños de distintos grados.

REGLA 4.^a Conviene que los niños escriban en sus casas las letras ó palabras que se les dibuje en la pizarra; excitando el profesor la aplicacion á esta clase de ejercicios distribuyendo algun premio entre los discípulos.

REGLA 5.^a Ha de variarse tambien la intencion educadora, dirigiéndose hoy á la vista, y mañana al oido ó al tacto; ahora á la percepcion ó memoria, y despues al juicio ó imaginacion.

REGLA 6.^a Los juegos de desarrollo orgánico pueden servir de guía al profesor para determinar la clase de ejercicios físicos á que debe dar lugar por medio de la lectura.

REGLA 7.^a Segun lo que prescribimos en la regla anterior, para los ejercicios incidentales ó secundarios de lectura guardamos nosotros el siguiente orden: los lunes hacemos leer simplemente las palabras que presentamos en letras romanas y bastardas simultáneamente; los martes escribimos al aire ó en la pizarra sin dejar trazos; los martes por medio de la dactilología, de la labiología y otros que se dirijan principalmente á excitar la actividad y maestría del órgano de la vista; los miércoles señalamos las letras sobre la pizarra dando golpes por un lado y haciendo colocar detrás de ella uno ó más niños á la vez para que las conozcan; los jueves escribimos las letras ya sobre la palma de los niños ya sobre sus espaldas; los viernes hacemos uso, ya del procedimiento de Wilderspin, ya de los que conocemos con el nombre de gramaticales, ya de algunos otros que dispierten en los niños las facultades intelectuales; y los sábados hacemos uso de todos indistintamente.

REGLA 8.^a Como fácilmente puede presumirse, cuando las escuelas atraviesan su periodo de organizacion seria tan imprudente como inútil el hacer uso de otros procedimientos que los indicados para los lunes.

REGLA 9.^a Los dias en que se conozca que los niños se hallan poco dispuestos al trabajo, aunque se contrarién las indicaciones que hacemos en la regla 7.^a, convendrá emplear los procedimientos que por su novedad puedan sostener más la atención de los niños.

REGLA 10.^a En las distintas maneras de trazar las letras es preciso seguir un orden natural, segun las dificultades que puedan presentarse á los niños en la percepción de aquellas. Por esta razon ántes de escribir al aire conviene escribir sobre la pizarra, ántes de escribir con la mano izquierda es preciso hacerlo con la derecha, ántes de es-

cribir dando golpes sobre la pizarra conviene escribir señalando puntos, etc.

Hechas estas pequeñas observaciones, iremos dando idea de los diferentes procedimientos que pueden usarse en los ejercicios de lectura.

I.

o—i—oí.

Maestro.—(*Indeterminadamente.*) ¿Qué hablas tú? No lo harías si fueses como un pobrecito que vino días pasados á pedirme limosna. ¡Quería hablar, y no podía!

Niños.—; Sería mudo!

M.—Es verdad. Y como no podía hablar, para decirme qué quería hizo muchas *letras*. ¿Habeis visto letras vosotros?

N.—Si, señor; en los carteles —En los libros.—Yo tengo en casa una cartilla con muchas letras.

M.—Tambien nosotros vamos á pintar letras en la pizarra. (*Hasta aquí no se ha hecho más que buscar la oportunidad.*)

(Después de haber dibujado el maestro una *o* en la pizarra, prosigue diciendo:) Veis esto que he pintado y que es así, tan redondo? Esto es una letra que se llama *o*.

N.—O.

M.—; Y qué redonda es esta letra! A ver si bajan dos niños para que me nombren cosas redondas como la *o*.

(*El maestro designa dos niños que, colocados junto á la pizarra y frente á sus compañeros, nombrarán las siguientes palabras ú otras sobre las cuales han de versar las preguntas del maestro.*)

N.—Un cuarto (moneda).—Una rueda de carro.

M.—Este niño (*tocándole*) nos ha dicho que un cuarto es redondo; y este otro (*tocándole*) nos ha dicho que una

rueda de carro es redonda. Si un cuarto es redondo y una rueda de carro es redonda, el cuarto y la rueda serán iguales?

N.—No, señor; las ruedas de carro son grandes y los cuartos son pequeños.

M.—Muy bien. Pero la rueda, el cuarto y esta *o* en qué son iguales?

N.—En que las tres cosas son redondas.

(*El maestro manda que vayan á sus sitios los niños que habian bajado; y dibujando una i dice:*)

M.—Aquí vamos á pintar otra letra que se llama *i*.

N.—*I*.

M.—¿Cuántas letras tenemos aquí?

N.—Dos.

M.—(*Señalando.*) Esta, que se llama ...

N.—*O*.

M.—Y esta, que se llama....

N.—*I*.

(*El maestro hace bajar dos niños, que se colocan como hemos dicho anteriormente; y dirigiéndoles las preguntas de manera que en ellas se interesen todos los demás niños, proseguirá diciendo:*)

M.—¿Cómo se llama esta letra? (*Señalándola.*)

N.—*O*.

M.—¿Y esta otra?

N.—*I*.

M.—¿Son iguales?

N.—No, señor.

M.—Lo que no es igual, se llama *desigual*. (*Dirigiéndose á todos.*) ¿Estas letras serán iguales ó desiguales?

N.—Desiguales.

M.—(*Dirigiéndose á uno de los niños que están abajo.*)

¿Por qué son desiguales la *o* y la *i*?

Un niño.—Porque la *o* es redonda, y la *i* no lo es.

M.—Ciertamente; la *o* es redonda y la *i* es larga. (*Di-*

rigiéndose al otro niño.) Mira bien esas dos letras y dínos porqué más son desiguales?

Otro niño.—La *i* lleva un punto encima, y la *o* no lo lleva.

M.—(Después de haber mandado los niños á su puesto, y dirigiéndose á todos.) Pero tanto la *o* como la *i* ¿no son letras?

N.—Sí, señor.

M.—¿Y así la *o* como la *i* no están pintadas?

N.—Sí, señor.

M.—Luego la *o* y la *i* son iguales porque son letras y porque las dos están pintadas; pero son desiguales porque la una es redonda y la otra nó, y porque la una lleva encima...

N.—Un punto, y la otra no lo lleva.

(Deletréense los dos signos; y cuando los niños sepan distinguirlos, dígase:)

M.—*O, i*, dicen juntas *oi*. Ayer *oi* yo una música, ayer *oi* yo cuando un señor me llamaba; ayer *oi*... Ya lo veis con una *o* y una *i* digo *oi*. Pero si *oi* y *oigo* es porque Dios Nuestro Señor me ha dado los oídos. Es tan bueno, que si no hubiera sido por él no podría oír, y no podría decir, como digo con estas dos letras (*señalándolas*) que ayer *oi*. (Pausa.) ¿Cuántas letras tenemos?

N.—Dos.

M.—¿Cómo se llama esta?

N.—*O*.

M.—¿Y esta otra?

N.—*I*.

M.—¿Qué dicen las dos juntas?

N.—*Oi*.

II.

El segundo procedimiento de lectura puede tener dos distintas formas, aun que en la esencia sea igual al anteriormente descrito.

Si hubiéramos de valernos de las mismas letras *o* é *i*, despues de escrita la primera en carácter minúsculo, escribiríamos la misma letra en carácter mayúsculo, (esta es la primera fórmula del procedimiento que nos ocupa), y haríamos que los niños las observasen, y, aun siendo ambas de igual figura, apreciaran entre ellas desemejanzas y semejanzas, siguiendo en esto una marcha parecida á la que hemos indicado al tiempo de comparar la *o* con las *ruedas* y con los *cuartos*. Escribiendo despues la *i* minúscula, y debajo de ella la *i* mayúscula ejercitaríamos la comparacion de los niños como lo hemos hecho entre la *o* y la *i* al explanar el procedimiento primero; concluyendo tambien como allí habrán observado nuestros lectores.

Todo cuanto acabamos de decir puede hacerse escribiendo á la vez una letra en dos caracteres distintos, el romano y el bastardo español, por ejemplo. Suponiendo que servian de tema las nombradas letras *o* é *i*, despues de haber dibujado la primera en los dos citados caracteres (una letra debajo de otra), podemos hacer estas ó semejantes preguntas: ¿Son iguales estas letras? ¿Por qué son iguales? ¿No encontráis alguna diferencia? ¿Qué hariais á esta para que fuera igual á esa? ¿Qué hariais á esa para que fuera igual á esta?

Y repitiendo preguntas de esta clase al tiempo de escribir la *i* en distintos caracteres, y leyendo la combinacion de la *o* y de la *i* segun se vé en el primer procedimiento, y concluyendo el ejercicio de una manera semejante ó como lo hemos indicado allá, conseguiremos que la inteligencia infantil actúe incitada por motivos iguales en el fondo si bien distintos en la forma.

III.

Cuando ya conozcan los niños las letras de cuya lectura hemos de ocuparnos, se les dice: ahora voy á ver si conoceis perfectamente las letras que quiero pintar en la pi-

zarra. Todos mirareis para ver cómo se mueve mi mano derecha.

Y después de dicho esto, figurando que se tiene el clarion entre los dedos, se practica el movimiento de la mano como si en realidad se dibujara la letra cuya figura, observando á aquel, pretendemos que conozcan los niños.

Supongamos que nos sirven de tema los mismos signos alfabéticos de que hemos hecho uso en el procedimiento primero; y que, por consiguiente, en vista del movimiento de nuestra mano sobre la pizarra, dicen los niños que hemos escrito la *o* (1). En este caso, ó llamamos al niño que lo haya dicho el primero y le entregamos el clarion para que la escriba en la pizarra, ó lo hacemos nosotros mismos comenzando desde entónces (procurando hacer bajar los niños de dos en dos y dirigiéndoles la palabra de manera que tengamos igualmente interesada la atención de todos) un ejercicio al tenor de las siguientes ó semejantes preguntas:

¿A qué se parece una *o*? ¿Qué diferencia hay entre la *o* y... (lo que hayan nombrado)? ¿Qué podriais hacer pasar por esta abertura (*agujero, cosa abierta*) que tiene la *o*? ¿Qué no podriais hacer pasar por esta abertura que tiene la *o*? ¿Qué hariais á las cosas que pueden pasar para que no pasasen? ¿Qué hariais á las cosas que no pueden pasar para que pasasen? etc.

Concluido este ejercicio, y dada á conocer la *i* de la manera dicha para dar á conocer la, *o* tomando iguales precauciones con el objeto de que todos los niños atiendan, proseguiremos el ejercicio educativo físico é intelectual al tenor las siguientes ó parecidas preguntas:

¿Qué objetos (*cosas*) recordais vosotros que sean *tan*

(1) Cuando los niños no lo acierten, como suele suceder en un principio el maestro dibujara la letra haciendo ver á sus discípulos la igualdad que existe entre el trazado de esta y el movimiento manual con que había pretendido darla á conocer.

largos como la *i*? ¿Qué objetos conocéis que sean *más* largos que la *i*? ¿Qué objetos conocéis que sean *ménos* largos que la *i*? ¿Qué hariais á los más largos para que fuesen iguales á la *i*? ¿Qué hariais á la *i* para que fuese igual á los objetos que, segun vosotros habeis dicho, son más largos que ella? ¿Qué hariais con la *i* para que fuese igual á los objetos más cortos que ella? ¿Qué hariais á estos para que fuesen iguales á la *i*?

Por medio de preguntas á las antedichas semejantes, que podrian referirse á otras circunstancias de forma sobre las letras que se dieran á conocer, no solamente se conseguirá que la figura de los signos alfabéticos quede indeleblemente grabada en la memoria é imaginacion de los niños atentos, sino que se logrará el hacerles trabajar gustosa y oportunamente vigorizando su inteligencia.

En vez de simular el dibujo de las letras con los dedos, tambien puede simularse con el extremo de un puntero, de un cuadradillo ó de otros objetos semejantes.

IV.

Despues que los niños saben distinguir las letras segun el movimiento que los dedos, el puntero ú otro objeto hacen sobre la pizarra, puede usarse otro procedimiento que aun cuando en la esencia sea igual al anteriormente descrito, no por eso deja de presentarse con distinta forma para los niños y ofrecer mayor dificultad.

Consiste en trazar las letras en el aire, ya con los dedos índice ó meñique, ya con los mismos objetos que hemos mencionado poco ha, y haciendo con la mano izquierda los movimientos que indiquen las figuras de los signos alfabéticos.

Para proceder con acierto en la enseñanza de la lectura por medio de este procedimiento, es necesario que el profesor se coloque ante sus discípulos de manera que el movimiento de los dedos índice ó meñique (pues los demás

deberán estar bien doblados sobre la palma de la mano) ó el de los demás objetos de que haga uso pueden ser perfectamente observados por todos ó por la mayor parte de los discípulos. Es así mismo necesario trazar los signos muy despacio é ir acelerando los movimientos á medida que los niños vayan conociendo con más facilidad los signos que se les traza. Por último, es preciso tener presente que hasta tanto que los párvulos no conozcan las letras trazadas inversamente sobre la pizarra, no se les debe escribir en el aire con la mano derecha; pues es bien sabido que en tal caso el observador ve los signos al revés.

Todo cuanto hasta aquí hemos dicho se relaciona solamente con la manera de presentar al exámen de los niños los signos alfabéticos; y para hacer actuar la inteligencia de aquellos de un modo semejante á como hemos indicado en los procedimientos anteriores, suponiendo que damos á conocer las mismas letras *o*, *i*, pueden hacerse estas preguntas:

Suponiendo que yo *oí*, ¿qué os parece que pude oír? ¿Qué os parece que no pude oír? ¿Por qué pude oír aquello? ¿Por qué no pude oír esto? ¿De qué manera no hubiera podido oír lo que oí? ¿Cómo podría haber oído lo que no oí? etc.

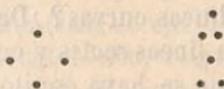
Y por medio de semejantes preguntas, que pueden aplicarse á toda clase de verbos, y por medio de otras semejantes que pueden aplicarse á distintas clases de palabras, se logra que la inteligencia infantil, guiada por la prudente dirección del maestro, se acostumbre á discurrir y que adquiera progresivamente mayor grado de potencia.

V.

Este procedimiento tiene dos fórmulas distintas que se usan alternativamente al tiempo de querer presentar á la observación de los niños los signos alfabéticos.

La primera fórmula consiste en señalar las letras dando

golpes con un puntero ó regla sobre la pizarra : la segunda fórmula consiste en señalar con puntos las partes más salientes de la figura que nosotros pretendemos representar, de tal manera que con aquellos (que sirven como de señales de las impresiones que en su caso dejarían los golpes de que se habla en la fórmula anterior) se vean diseñadas ó determinadas, por decirlo así, las letras, como podrá verse en la siguiente indicación de la *o* y de la *i*.



Después de conocida la *o*, se hace bajar á un niño para que la trace, y puesto de cara á sus compañeros, se pregunta : ¿ cuántas rayas tiene la *o*? ¿ recordáis otras letras que también tienen tantas rayas como la *o*? ¿ Qué letras tienen más? ¿ Qué letras tienen menos? (*Fijándose en alguna ó algunas de las nombradas.*) ¿ Qué hariais á la *o* para que fuese igual á tal ó cual letra? ¿ Qué hariais á tal ó cual letra para que fuese *o*? etc.

Y este ejercicio se repite sobre la *i* después de haberla indicado y hecho trazar como hemos dicho respecto de la *o*.

VI.

El procedimiento cuya práctica vamos á describir no tiene aplicación sino cuando se trata de dar á conocer las letras vocales, y de las consonantes las labiales y algunas de las linguodentales.

Colocado el maestro junto á la pizarra y de frente á todos sus discípulos, les incita á que le observen el movimiento de la boca; hace como que pronuncia las letras sin emitir el aliento sonoro, y en vista del movimiento de la boca y de los labios han de conocer los niños qué letras se pronuncian, lo cual (más tarde) puede estenderse á dar á

conocer palabras segun se practica con los mudos por medio de la labiología.

A medida que los alumnos van conociendo las letras se mandan escribir ó las escribe el mismo maestro; pero despues de haber hecho esto con cada una se pueden hacer preguntas iguales ó semejantes á las siguientes:

¿Cuántas *rayas* (líneas) tiene esta letra? ¿Son rectas ó curvas? (1). ¿Decidme otras letras que, como esta, tenga solamente líneas rectas? ¿Decidme otras letras que, como esta, solo tenga líneas curvas? ¿Decidme otras letras que, como esta, tenga líneas rectas y curvas? etc.

Léase despues lo que se haya escrito; y, si es posible, hágase al final alguna consideracion moral ó religiosa segun puede observarse en el procedimiento primero.

VII.

Cuando los niños saben ya distinguir bien las letras, pueden estas ser figuradas á medias sobre la pizarra; lo cual da márgen á un trabajo fisico-intelectual de forma distinta á los de los anteriores ejercicios.

Para avivar más y más la curiosidad infantil, se supone que las letras en cuya lectura vamos á ocuparnos, estaban escritas en una tablilla, y que habiéndose está roto por su parte media hemos de averiguar lo que tenia escrito.

Dibújese un paralelógramo en esta forma, suponiendo que fal

--	--

la la
mitad: infe-
rior que señalamos con puntos, y sobre la superior (lo mismo se hace al revés) se trazan de las letras tan solo aquellas partes que corresponda trazar suponiendo que el todo ocuparia desde la línea horizontal superior hasta la horizontal de puntos.

(1) Ya puede suponerse que estos ejercicios requieren tener conociemiento de las líneas recta y curva.

A medida que se ha dibujado en la pizarra la parte correspondiente á cada letra, y tomando el profesor todas las precauciones necesarias para que el ejercicio se practique ordenadamente, se van haciendo estas ó semejantes preguntas:

¿Qué letra sería esta? ¿Por qué? ¿Por qué no sería tal otra? ¿Qué otras letras podrían pintarse con lo que aquí veis? ¿Qué otras letras no tienen este trazo? ¿Cuántas lo tienen, etc.?

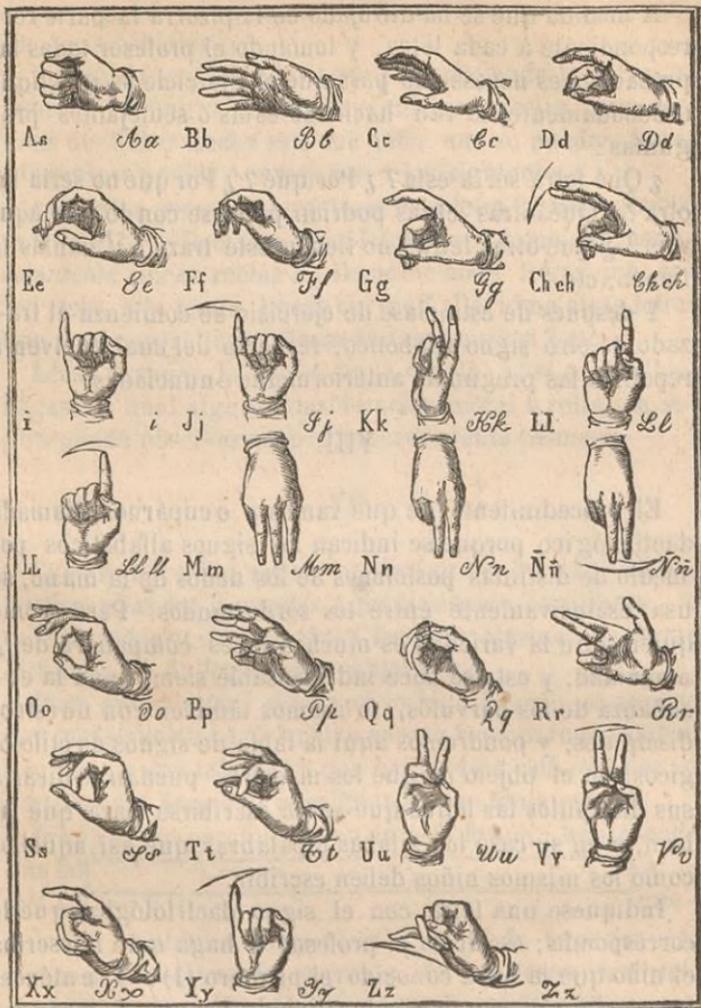
Y despues de esta clase de ejercicio se comienza el trazado de otro signo alfabético, respecto del cual vuelven á repetirse las preguntas anteriormente enunciadas.

VIII.

El procedimiento de que vamos á ocuparnos, llamado dactilológico porque se indican los signos alfabéticos por medio de distintas posiciones de los dedos de la mano, se usa esclusivamente entre los sordo-mudos. Pero como quiera que la variedad es muchas veces compañera de la amenidad, y esta se hace indispensable siempre en la enseñanza de los párvulos, lo usamos tambien con nuestros discípulos, y pondremos aquí la tabla de signos dactilológicos con el objeto de que los maestros puedan indicar á sus discípulos las letras que van á escribirse para que las lean, y en su caso las sílabas ó palabras que así aquellos como los mismos niños deben escribir.

Indíquese una letra con el signo dactilológico que le corresponda; escríbala el profesor ó haga que la escriba el niño que la haya conocido el primero (1); y entónces téngase algun ejercicio educativo de los que hemos propuesto en los procedimientos anteriores ó de los que para los sucesivos expondremos.

(1) Claro está que ántes de esperar que los niños conozcan la significacion de los signos dactilológicos, es preciso dárseles á conocer de dos en dos ó de cuatro en cuatro á lo más.



IX.

Aun cuando la forma de este procedimiento se dirige individualmente á los niños, tambien puede usarse en las

escuelas de párvulos, ya por presentar un carácter nuevo para los discípulos que ordinariamente las frecuentan, ya tambien porque contribuye á secundar los propósitos del maestro en cuanto al desarrollo de un interesante órgano sensorio. El del tacto se interesa cuando queremos dar á conocer las letras por las impresiones que marcamos sobre la piel, práctica muy usada en las escuelas de ciegos.

Para esto, se hace bajar á un alumno, se le coloca junto á uno de los lados verticales de la pizarra, se le hace estender un brazo hácia la parte posterior de aquella, y cogiéndole la mano se le traza sobre la palma una letra con la cabeza de un alfiler ó con otro objeto parecido: los niños que con más atencion observan, bajan despues; y esta operacion, que al principio la efectuamos sobre las palmas y no la aplicamos sino al conocimiento de los signos alfabéticos, podemos efectuarla despues sobre las espaldas y sobre la cabeza, podemos aplicarla á la lectura de palabras enteras, y podemos practicarla impresionando con uno de nuestros dedos, con el extremo delgado de un puntero ó con otros objetos contruidos al efecto.

Una vez conocidas las letras, sílabas ó palabras que por este medio se escriben, es fácil tener con los niños ejercicios semejantes en la forma á los que hemos apuntado en los procedimientos anteriores, ejercicios que presentarán mayores dificultades á la infaatil inteligencia, por cuanto en este caso no se ven los signos materiales y todo cuanto se haga pensar á los niños ha de versar necesariamente sobre imágenes ó reminiscencias.

Cuando haya de comenzarse á practicar este procedimiento, convendra hacerlo á la vista de todos los alumnos, y así, no solo se consigue más atencion sino que se hace eficaz para la generalidad aunque en distinto sentido y se preparan las disposiciones de los niños para que en su caso puedan percibir mejor las impresiones cuya apreciacion han de hacer despues por medio del tacto.

LECCION X.

Procedimientos para la enseñanza de la lectura.

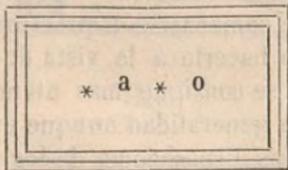
(Continuacion.)

Sumario.—Procedimiento X.—Procedimiento XI.—Procedimiento XII.—Procedimiento XIII.—Procedimiento XIV.—Procedimiento de Wilderspin.—Procedimiento de Wilderspin, reformado.—Procedimientos silábicos.—Procedimiento gramatical.—Uso de letras móviles.

Cuando entre los discípulos hay algunos que descifran palabras escritas, puede ponerse en práctica otro procedimiento que contribuye mucho al desarrollo intelectual, muy especialmente al de la deducción.

Consiste en escribir solamente los signos vocales de una palabra, dejando los espacios que en ella habian de ocupar las consonantes ó llenándolos con puntos ú otras figuras; y tambien pueden escribirse los signos consonantes, dejando los espacios correspondientes á las letras vocales, aunque este ejercicio presenta mayores dificultades que el anterior.

El procedimiento que nos ocupa tiene, pues, dos distintas formas con un objeto idéntico. La manera de practicarlo no tiene dificultad alguna: suponiendo que queremos escribir la palabra *mano*, despues de haber dicho á los párvulos que tenemos (esto es un ejemplo) un papel en donde solamente podemos leer dos letras porque las otras dos estan borradas, figuraremos sobre la pizarra las vocales *a* y *o* dentro de un cuadro semejante á este :



¿Veis aqui, diremos, estas estrellitas? Pues ahí estaban las letras que faltaban en el papel que os he dicho.

A—o (pronunciando distintamente como queriendo deducir lo que falta) A o , A o : ¿qué querrá decir faltando aquí una letra y aquí otra, ambas consonantes?

Los niños, entre muchas respuestas disparatadas, que las dan frecuentemente, pueden decir muchísimas palabras á las cuales convenga el enigma que se les ha propuesto: *saco, palo, vaso, mazo, malo, ramo, gato*, etc., etc. se hallan en tal caso; alguna deducirán bien los párvulos, y en otras ocasiones (segun acabamos de indicar) responderán con ridículo desacierto.

Conviene que los maestros no se dejen deslumbrar por la satisfaccion que se siente en el primer caso, ni dominar por la impaciencia y desazon que produce el observar la ignorancia y la torpeza de los cándidos y sencillos discípulos; ántes, al contrario, conviene permanecer tranquilo para poder ejercitar la infantil inteligencia asi cuando los niños respondan bien, como cuando respondan desacertadamente.

Los ejercicios á que dan lugar las contestaciones equivocadas, se practican haciendo bajar á los niños que las han dado y preguntándoles: ¿Qué letra pondríamos aquí (*señalando el primer espacio*) para escribir la palabra que acabas de decir? ¿Qué letra debería haber allá para que dijese lo que tu deseas? ¿Qué letras pondrías aquí? ¿Qué letras quitarías allá? etc. Y haciendo partícipes de estas pruebas á todos los demás niños, se consigue que trabajen para distinguir el error en que haya podido caer alguno de ellos al decir, por ejemplo, *pelo* en vez de *palo*, *cosa* en vez de *saco*, *beso* en vez de *vaso*, *maza* en vez de *mazo*, *rama* en vez de *ramo* y otras diferentes equivocaciones en que se puede incurrir ya con relacion á las vocales que se ven escritas ya con relacion al número de consonantes que se suplen.

Quando los niños responden con acierto puede ejercitarse la inteligencia en otra forma. Esperando que haya dos discípulos de aquellos, se colocan el uno frente al otro

á derecha é izquierda del maestro, quien procede de esta ó semejante manera.

Este ha dicho *palo*: este ha dicho *vaso*. ¿Has dicho tu lo mismo que aquel? ¿Por qué el *palo* que tu has nombrado no es igual al *vaso*?—Aquel ha dicho *vaso*. ¿Ha dicho aquel lo mismo que este? ¿Por qué el *vaso* no es igual al *palo*? etc., etc.

Repitiéndose, así este como el anterior ejercicio, que tambien pueden igualmente tener lugar cuando en vez de suplirse las letras consonantes se hace la supresion de las vocales, al paso que los niños van venciendo dificultades en el arte de leer é instruyéndose en él, ponen en actividad de un modo muy variado su inteligencia cuyo despejo y vigor aumenta notablemente á merced de tareas de esta clase.

XI.

Segun dijimos al hablar del procedimiento IV, no debia indicarse la escritura en el aire con la mano derecha hasta que los párvulos conocieran las letras trazadas inversamente sobre la pizarra. A esto contribuye el procedimiento de que vamos á ocuparnos ahora, en virtud de cual se fortifican los alumnos en el arte de leer y hacen uso de las primeras manifestaciones de su naciente facultad imaginativa en beneficio de la vigorizacion de su entendimiento y de la riqueza de su inteligencia. Vamos á suponer que se trata de leer la palabra *cabeza*. Cogiendo el profesor el clarion con la mano izquierda escribe la *c*, que saldrá naturalmente en esta forma: *c*.

Entónces se dice á los niños: esto que aquí veis, colocado hácia la mano izquierda lo que tiene hácia la derecha, y hácia la mano derecha lo que tiene hácia la izquierda, así (*hágase el ademan de cambiarla de posicion*), ¿qué letra sería? ¿En donde os pondriais para ver esa figura lo mismo que esta *c*? (*Ha debido trazarse*). ¿Podriais ver este

signo desde la parte posterior de la pizarra (1)? ¿Esta *c* inversa (al revés) es igual á esta *c*? ¿Por qué no son iguales? etc., etc. *

Háganse unas preguntas semejantes despues de haber escrito cada una de las letras que entran en la composicion de la palabra *cabeza*, y despues que esta dccion se halle representada en la pizarra de estos dos modos, CABEZA —AZEBAZ y despues de haberlas leído, puede tenerse un ejercicio parecido á este: ¿Me nombrareis objetos (cosas) que tienen cabeza? ¿Me nombrareis otros que no tienen cabeza? (*En este ejercicio puede entretenerse bastante la atencion de los párvulos.*) Nuestra cabeza tiene boca y ojos: ¿recordais vosotros algunas cabezas que ni tienen boca ni tienen ojos? etc., etc.

Cuando los niños saben ya distinguir las letras y palabras escritas con la mano izquierda, entónces puede el profesor escrihírselas en el aire con la mano derecha, teniendo un ejercicio parecido al aconsejado en el cuarto procedimiento.

XII.

Otro medio de escitar el trabajo intelectual en los niños, consiste en trazar desordenadamente las letras sobre la pizarra, á fin de que observándolas y combinándolas de distintos modos, lleguen aquellos por último á acertar la palabra ó palabras que el maestro quiere representar.

Supongamos que en un cuento merece figurar algun niño llamado Manuel: cuando se quiera escribir esta palabra, se trazan las letras de este ú otro modo semejante:

(1) Aquí se pueden hacer algunas ligerísimas y sencillas indicaciones sobre la transparencia ú opacidad de los cuerpos.

A	U	E
L	M	N

Y una vez hecho esto, se dice: con estas letras se pueden componer algunas palabras y entre ellas el nombre del niño de quien hablamos, ¿cómo se llamaba?

Desde este momento los niños verdaderamente interesados en el ejercicio harán combinaciones alfabéticas tanto más acertadas cuantos mayores conocimientos posean sobre el arte de leer.

Muela, una, mal, lema, lame, mena, etc., son palabras en cuya composicion no entran letras distintas de las que comprende la palabra *Manuel*; quizá los párvulos no acierten á componer ninguna; quizá compongan alguna de ellas; ocasiones habrá en que no hagan más que disparatar, y algunas veces acertarán tambien sin detenerse la palabra de que se trate. Corrigiendo á los que yerren, alentando á los que se aproximen á lo cierto, y razonando la exactitud de los que venzan la dificultad propuesta, se consigue adiestrar á unos, enseñar á otros y hacer discurrir á todos, medio por el cual se obtienen lentamente, pero de una manera eficaz, los verdaderos adelantos educativos sobre la inteligencia de los párvulos.

XIII.

Hay otro procedimiento en cuya exposicion se sigue una marcha enteramente opuesta á la del anterior, si bien es de la misma naturaleza.

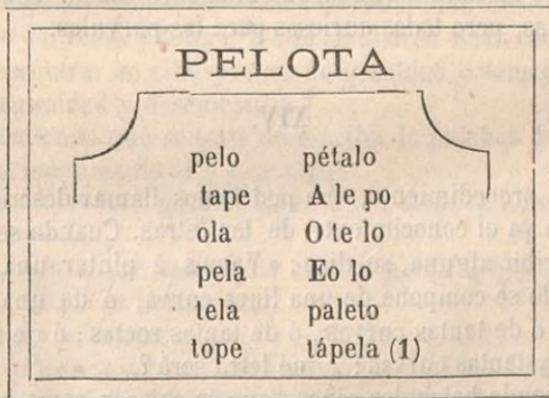
Usase este como medio seguro de educacion cuando la lectura sirve de tema principal al ejercicio; pero, como fácilmente se concibe, no puede ponerse en práctica sino

después que algunos niños sepan descifrar la mayor parte de las combinaciones silábicas.

Consiste en escribir una palabra, en la cual abunden los sonidos vocales y no escaseen los signos consonantes, y en hacer que los niños vayan combinando de distintos modos las letras que van escritas con el objeto de formar otras palabras con ellas á la manera que lo tiene que practicar quien desea escribir un logogrifo.

A medida de que los niños vayan dictando palabras, el maestro las escribirá y las hará deletrear á todos sus discípulos, teniendo siempre presente que su mision es siempre razonar la equivocacion del que caiga en ella y el acierto de los que bien discurren.

Suponiendo que nos va á ocupar la lectura de la palabra *pelota*, la escribiremos en la parte superior y media de la pizarra, pasaremos una línea por debajo de ella, y en columnas verticales iremos poniendo las palabras que con aquellas letras pueden formarse segun nos las vayan dictando los mismos niños.



(1) No ponemos estas palabras porque los niños acierten á componerlas, sino porque nos han ocurrido observando ligeramente la que sirve de raíz. — Aunque los niños nombren palabras que tengan irregularidades ortográficas deberán admitirse tratándose de párvulos.

Si cuando se van escribiendo las palabras, el maestro hace algunas ligeras y agradables observaciones referentes á las ideas que espresan, se consigue introducir en el ejercicio una ventajosa y amena variedad.

Esto parecerá á algunos muy difícil; pero no lo es si se considera que los párvulos con poco quedan satisfechos, y que en todas las palabras no se hacen necesarias las observaciones á que hemos aludido.

Sirvan de ejemplo las siguientes:

Palabras.

Observaciones.

Pelo.—Ventajas de peinarlo y de limpiarlo.

Tape.—Refiriéndose á los de corcho, fabricacion de este.

Ola.—Causa de las que se producen en el mar.

Pela.—El verbo *pelar* aplicado á las aves: dígase como se despluman estas fácilmente.

Tela.—Industria del tegido.

Y para no cansar más la atencion de nuestros lectores, aseguraremos que no hay palabra sobre la cual no pueda hacer el maestro algunas observaciones más ó menos inmediatas, pero todas curiosas para los párvulos.

XIV.

Este procedimiento, que podríamos llamar descriptivo, supone ya el conocimiento de las letras. Cuando se trata de escribir alguna, se dice: «Vamos á pintar una letra que solo se compone de una línea curva, ó de una línea recta, ó de tantas curvas, ó de tantas rectas, ó de tantas rectas y tantas curvas; ¿qué letra será?»

Haciendo bajar dos niños, que se colocan como para el procedimiento I hemos aconsejado, repetiremos individualmente y á cada uno la indicada pregunta. Si aciertan la letra que nosotros queremos escribir, lo hacemos y proseguimos el ejercicio hasta con dos ó tres parejas más de

niños, preguntando: ¿Qué otra letra podía haber sido también? ¿Por qué?

Pero si no aciertan, se les hace conocer su error y se llama á otros niños.

Esto se repite con cada una de las letras que háyamos de trazar, advirtiendo que cuando el ejercicio de lectura sea incidental, no debe practicarse sino con una pareja de niños para cada signo alfabético, haciendo notar la conveniencia que debe haber entre la figura de este y la descriptcion que se haya adelantado.

XV.

PROCEDIMIENTO DE WILDERSPIN.

Este procedimiento, que tan acertadamente describe el Ilustre D. Pablo Montesino, consiste en presentar sucesivamente las letras del abecedario, procurar que los niños digan palabras que comiencen por la letra de que se trata, hacer algunas ligeras observaciones sobre las ideas emitidas por los niños y obligar á que comparen unas con otras para encontrar en ellas puntos de igualdad y semejanza ó de desigualdad y desemejanza.

Suponiendo que se trata de escribir la palabra *boca*, se traza primeramente la *b* y se dice:

MAESTRO.—Esta letra se llama *be*: ¿cómo se llama?

Niños.—*Be*.

M.—(Como queriendo decir alguna palabra que no recuerda). *Be... be... be... be...*

Un niño.—*Bebe*.

M.—Perfectamente. Ven conmigo. (*Y el niño se coloca junto al profesor, el cual prosigue así*:) Este niño dice *bebe*. ¿Qué puede beber?

N.—*Agua, vino, leche, etc., etc.*

M.—Todo eso que se puede beber, y que cuando se cae no lo hace á pedazos sino gota á gota, se llama líquido.

¿Cómo llamaremos al agua, al vino, á la leche, etc.?

N.—Líquidos.

M.—¿Y los líquidos se comen ó se beben?

N.—Se beben.

M.—Beber, ¿con qué letra se escribe?

N.—Con la *be*.

M.—¿Cómo se llama esta letra? (*Señalándola.*)

N.—*Be*. (*Colóquese en su lugar al niño que habia bajado.*)

M.—(*Trazando la o*). Ahora vamos á pintar otra letra: ¿cómo se llama? (*Cuando no lo sepan*). Se llama *o*.

N.—*O*.

M.—*O... o... o... o...*

Un niño.—Ojo.

M.—Muy bien. (*Y el niño se colocará junto al maestro el cual prosigue diciendo:*) *o... o... o... o...*

Otro niño.—Oído (1). (*Hágase bajar al niño, y colóquese junto al otro.*)

M.—Perfectamente: este ha dicho...

N.—Ojo.

M.—¿Y este otro?...

N.—Oído.

M.—Ojo. Dos tenemos para ver. Ha sido Dios tan bueno para con nosotros, que ha querido ponernos dos ojos en vez de uno para que si nos faltaba uno nos quedase otro... (*Pausa*). También nos ha dado dos oídos para oír, en vez de darnos solamente uno. ¿Es tan bueno!

(*Transición*). ¿Es lo mismo ojos que oídos?

N.—No, señor: los ojos sirven para ver, y los oídos para oír.

(*Este ejercicio de comparación para que los niños observen semejanzas y desemejanzas entre los ojos y los oídos, puede prolongarse según la prudente discreción del maestro.*—

(1) Es fácil que en estos ejercicios digan los niños algunas palabras que, como *hoja* en el caso presente, tengan irregularidades ortográficas: hágase el desentendido sobre el particular ó júdiquense solamente, pero sin dejar de proseguir el ejercicio.

Cuando se termine, mándense á sus sitios á los niños que no lo estén, y escríbase la c).

M.—Esta letra se llama *ca*: ¿cómo se llama?

N.—Ca (1).

M.—¿Quién recuerda una palabra que comienza por *ca*...

N.—Casa.—*Otro.* Caballo. (Bajan ambos niños).

M.—Este niño ha dicho *casa*; este otro ha dicho *caballo*: ¿la casa y el caballo son iguales?

N.—No, señor.

M.—¿Por qué?

N.—Porque... (*En el caso de que los niños no sepan, diríjalos el maestro*).

M.—Este otro niño ha dicho *caballo*; y este ha dicho *casa*: sabriais decirme ¿en qué es igual una casa á un caballo?

Desde este momento se hacen comparaciones entre los nombrados objetos, sacando semejanzas y desemejanzas, ya relativamente á la materia, ya relativamente á sus partes componentes, ya tambien con respecto á los usos de uno y de otro. Escríbase, por último, la *a*, hágase buscar palabras que comiencen por ella; expónganse algunas observaciones sobre las ideas que con tal motivo se hayan emitido; establézcanse comparaciones entre ellas, y léase al final la palabra *BOCA* que es la que nos ha servido de tema durante todo el ejercicio.

Para los de esta clase haremos una advertencia á los maestros: cuando las letras ó sílabas de que se trate sean iniciales de palabras indecorosas, es preciso no exponerse á que algun niño, llevado del deseo de ganar en consideracion con su maestro, escandalice á los demás pronunciando indecentemente lo que haya oido en la calle ó has-

(1) Todas las letras consonantes las nombramos haciendo que articulen con la *e*, excepcion hecha de la *c* y de la *g* que las articulamos con la *a* en esta forma: *be, ca, che, de, fe, ga, h, i, je, le, lle, me, ne, ñe, pe, que, re, rre, se, te, u, ve* (sonido distinto de la *be*) *se, y, ze*.

ta en el seno de su familia. Lo mejor de todo es prescindir de los ejercicios de deducción cuando se trate de las letras ó sílabas á que nos referimos.

XVI.

En el procedimiento de Wilderspin hemos introducido alguna innovacion que, variando sus formas, viene á despertar la infantil curiosidad y no deja de secundar las intenciones del educador, constituyendo un procedimiento nuevo, no para sustituir á aquel, de suyo tan interesante como ventajoso, sino para hacerlo alternar con él.

La innovacion á que nos referimos consiste en presumir que al primer objeto queremos convertirlo en el segundo, y á este queremos convertirlo en aquel.

Para esto se traza una sola letra: sea, por ejemplo la *P*, y se pregunta: La *p* y la *a* ¿cómo dicen?

Niños.—*Pa.* (*Si lo saben; y si no, lo dice el maestro.*)

M.—¿Sabreis decirme una palabra que comience por *pa*?

N.—Paloma.

M.—¿Y otra palabra que comience por *pa*?

N.—Palo.

M.—Perfectamente: palo y paloma comienzan por *pa*. Aquí tenemos un palo (Muéstrese á los niños). Aquí tenemos una estampa donde se halla pintada una paloma. (*Si está, se enseña, y se tapa luego; y si no esta, se dibuja en la pizarra, y se borra en seguida, prosiguiéndose del siguiente modo:*

De este palo que veis quisiera yo que se hiciese una paloma. Bajarán con migo los niños que se porten mejor, y me dirán qué haríamos para ello.

(*Haciendo bajar de uno en uno ó de dos en dos los niños, los cuales apenas respondan irán marchando á sus sitios, se hacen las siguientes preguntas:*

M.—¿Que pondrías á este palo para que fuera paloma?

N.—(Sucesivamente). Plumas, carne, huesos, sangre, cabeza, piés, cola, etc., etc.

(Conforme van diciendo los niños aquellas palabras, se escriben las iniciales en esta forma:

P. S.

C. C.

Hue. P.

C.

Y despues se dice, señalando á su tiempo las anteriores letras.

M.—Este palo para ser paloma, no debia ser de...

N.—Madera.

M.—Y habia de tener...

N.—Plumas, carne, huesos, sangre, cabeza, piés, cola, etc..

Conclúyese este ejercicio haciendo que los niños vayan señalando las letras y recordando las palabras que representan, sobre cuya significacion se exponen algunas ideas que puedan ser provechosas á los niños.

XVII.

PROCEDIMIENTOS SILÁBICOS.

Los procedimientos silábicos aplicados á la lectura son en la forma iconográficos, y en el fondo de la misma naturaleza que el elíptico de Samuel Wilderspin.

En los que nos ocupan pueden seguirse dos marchas distintas, cuidando, sin embargo, de no ensayar la segunda ántes de que los alumnos hayan mostrado alguna habilidad y presteza en la práctica y seguimiento de la primera.

Consiste esta en dibujar sobre la pizarra un objeto en cuyo nombre se encuentre como inicial la sílaba que tratemos de dar á conocer: una mano para la sílaba *ma*, una cabeza para la sílaba *ca*, y así de otras.

Una vez dibujado el objeto, se traza debajo su sílaba inicial, y el ejercicio consiste en obligar á los niños á que nombren ideas cuya palabra comience por aquella, haciendo el maestro aclaraciones y consideraciones provechosas.

En vez de dar á los niños las sílabas iniciales de las palabras pueden dárseles tambien las sílabas finales de las mismas, indicándoseles segun hemos dicho para aquellas.

Suponiendo que se dibuja una mano ó una cabeza, como en el ejemplo anterior, diremos: ¿ á ver quién de vosotros recuerda palabras, nó que principien, sino que concluyan por *ma* ó por *ca*? Y entónces escribiremos estas sílabas como si efectivamente fuesen la conclusion de otras palabras cuyas letras anteriores hubieran desaparecido.

.....maca

Los niños, incitados por su maestro, y cada vez con más acierto y presteza van completando las palabras cuya conclusion ven iniciada de la manera que puede verse en el cuadro que antecede; y á medida que van diciendo *cama*, *rama*, *fama*, *dama*, *palma*, *arma* etc., ó *vaca*, *saca*, *espínaca*, *jaca*, *rica*, *petaca*, *matraca*, *petaca*, *estaca* etc.; á medida que van diciendo estas ó semejantes palabras, ó se hacen observaciones provechosas, ó se obliga á los niños á que dicten las letras que faltan para su escritura ó se ha-

cen ambas cosas, á la vez, todo lo cual puede aplicarse también á la primera de las formas que constituyen el procedimiento de que acabamos de ocuparnos.

XVIII.

PROCEDIMIENTOS GRAMATICALES.

1.º Cuando los niños lean palabras, esto es, signos alfabéticos aislados ó combinados que representen alguna idea, entonces, en vez de hacer buscar letras de igual ó distinta forma, signos de diferente ó de igual sonido, ó dicciones que comiencen ó concluyen por tal ó cual sílaba, se les obliga á buscar otras palabras que se pronuncian en tantas emisiones de voz cuantas se emplean en la pronunciacion de lo que se haya escrito.

Suponiendo que se trata de la palabra *niños*, la escribiremos en la pizarra, la pronunciaremos distinguiendo perfectamente sus dos sílabas, contando el número de emisiones que empleamos en ello, y hasta procurando que nuestros discípulos las cuenten con nosotros.

Cuando ellos hayan comprendido que la palabra *niño* tiene dos sílabas ó se pronuncia en dos veces, haciéndoles bajar por parejas y colocándoles de la manera que hemos advertido al hablar de otros procedimientos, diremos:

Maestro.—Dime otra palabra que, como *ni-ño*, tenga también dos sílabas.

Niño.—Ni-ña. (*Escríbese la inicial de esta palabra.*)

M.—Perfectamente: dime tú otra palabra que, como *ni-ño* y *ni-ña*, tenga también dos sílabas.

N.—*Mano.*

M.—(*Señalando lo que hay escrito.*) Luego las palabras *niño*, *niña* y *mano*, tienen...

N.—Dos sílabas.

(*Los niños que habian bajado marchan á sus sitios.*)

M.—Ahora deseo que digais dos palabras que además

de tener dos sílabas, como *niño*, *niña* y *mano*, nombren objetos que estén en vuestra casa y no estén en la escuela.

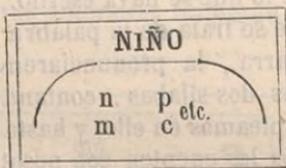
(*Bajan dos niños que se colocan como los anteriores.*)

Un niño.—Plato. (*Escríbese la inicial.*)

Otro niño.—Cama. (*Idem.*)

M.—Luego *plato* y *cama* también tienen dos sílabas como las anteriores palabras; pero estas nombran objetos que están en casa y no suelen encontrarse en la escuela.

Como observarán nuestros lectores, este ejercicio puede prolongarse con sólo pedir, palabras bisílabas que sirvan para nombrar objetos de géneros distintos y clases diferentes; también conocerán que, escribiéndose la palabra que sirve de tema en el ejercicio y la letra inicial de las que los niños van nombrando, se hace muy fácil y oportuna la lectura de cuanto se escribe en esta forma:



Y si al finalizar la lección se borran de una en una las letras iniciales diciendo: tiene dos sílabas... *cama*, tiene dos sílabas... *plato*, etc. hacemos necesario el trabajo de la memoria infantil, tanto más dificultoso para ella cuanto mayor número de palabras se hayan de recordar observando las letras iniciales.

2.º Así como en el anterior procedimiento gramatical de lectura nos hemos fijado en el número de sílabas de que constaban las palabras, y hacíamos recordar más ó ménos de estas que convinieran en aquella circunstancia; así también podemos fijarnos en el acento prosódico de las dicciones para tener ejercicios ortológico-gramaticales á cuyo beneficio vayan los niños adquiriendo progresivamente mayores conocimientos en el arte de leer.

La marcha que en este caso se sigue durante las lecciones tiene tanta semejanza con la que acabamos de describir, que no creemos necesario el repetirla ahora. Escríbase una palabra aguda, por ejemplo; pronúnciase repetidas veces marcando el acento hasta de una manera afectada; hágase así comprender á los niños que *al tiempo de decir la palabra en cuestion, parece que damos un golpe en su última sílaba*; dígaseles que esa mayor fuerza con que se pronuncia una de las sílabas de cualquier palabra se llama *acento*; pídanseles palabras que lo tengan en la última sílaba y que reúnan otras varias circunstancias; escribanse las letras iniciales de las dicciones que nombren y, en todo lo demás, óbrese segun hemos dicho al hablar de la forma primera de este procedimiento.

Como se verá en el lugar correspondiente, todos los ejercicios gramaticales se prestan mucho en la enseñanza de la lectura por medios semejantes á los que acabamos de exponer.

XIX.

LETRAS MOVIBLES.

El uso de las letras movibles para la enseñanza de la lectura, es muy antiguo.

Ya grabadas sobre pedacitos de madera á guisa de fichas de dominó, ya simplemente impresas en aquellos, ya figuradas en cartolina formando barajas alfabéticas, ya en forma de estampas en donde se representan objetos cuyos nombres se hallan iniciados por una letra dada, ya talladas, ya fundidas, y ya tambien impresas en grandes caractéres y colocadas en sus respectivos cartones cada cual, es lo cierto que con más ó ménos habilidad, con más ó menos ingenio y con más ó ménos resultados, han sido las letras movibles usadas por casi todos los maestros que, obligados á enseñar los principios de la lectura á niños todavía muy

jóvenes, conocian el ya vulgar proverbio pedagógico de que en las escuelas primarias se debe instruir deleitando y se ha de deleitar instruyendo.

Poco nos importa que las letras movibles se encuentren dispuestas en esta ó la otra forma; lo que importa, y mucho, es saber hacer de ellas un uso conveniente, y para ello apuntaremos ahora algunas observaciones sobre el particular. A fin de que puedan componerse un gran número de palabras, conviene poseer en la escuela cuatro colecciones alfabéticas por lo ménos, y si esto no fuera posible bastarian dos, una mayúscula y otra minúscula, con tal que cada signo vocal estuviera cuadruplicado.

Conviene que, si los alfabetos no se hallan colgados en las paredes del salon de clases ó en las del de recreo, estén convenientemente guardados.

Y por último, advertiremos que para escitar con las letras la curiosidad de los párvulos, es preciso hacer alternar la lectura de caracteres trazados sobre la pizarra con la de los ejercicios á que da lugar el uso de los signos movibles.

Hechas estas ligeras observaciones, expondremos ahora algunos procedimientos especiales, debiendo advertir que todos cuantos llevamos descritos, pueden practicarse haciendo uso de las letras movibles en vez de trazarlas sobre la pizarra.

DURANTE EL RECREO.

1.º Distribúyanse los niños en corros colocando ocho ó diez de aquellos en cada uno de estos; póngase al frente de cada seccion un alumno que vigile y dirija; entréguese á cada cual de estos varias letras procurando que las haya vocales y consonantes; excítese á que en cada corro vayan formando los niños palabras combinando las letras que para ello hayan recibido; recorran el maestro y la ayudante sucesivamente las secciones; publíquense los nombres de los niños que con mayor acierto secunden los de-

seos del que los dirige , y cuando sea necesario no se desdénen los maestros de tomar parte en el instructivo entretenimiento de sus discípulos.

2.º En una de las paredes del salon de recreo y á una altura conveniente , se cuelgan cuatro ó seis letras , si no lo están ; se entrega sucesiva é individualmente á los niños una especie de escopeta de esas que , como juguetes , se venden en los bazares de quincalla , y que despiden un corcho cuando de abajo á arriba se comprime el aire del cañon ; mándase apuntar hácia las letras colgadas al efecto , y los niños deberán decir el nombre de aquella en donde el corcho ha chocado para lo cual deberán estar todos muy atentos.

3.º Colocados los niños como hemos dicho en el primero de estos ejercicios se entregan varias letras movibles al que haga de vigilante en cada corro. Enséñanse las letras á los niños ; y , á medida que esto se va haciendo , se van colocando en el suelo de manera que solamente pueda observarse el reverso de los cartelillos , tablas , etc. , donde los signos alfabéticos se hallan figurados.—«Toca , » dice el encargado del corro á uno de los niños. Este con su dedo índice señala una de las letras ; y entónces pregunta aquel á cada uno individual y sucesivamente: «¿qué letra ha tocado?»—Cuando ya todos han dado sus respuestas , el que hace de vigilante enseña la letra que se ha indicado , y toca despues otra aquel que adivinó la anterior.

4.º Teniendo el maestro consigo todas las letras movibles , y estando sentado allí desde donde pueda vigilar perfectamente á sus discípulos , elige el número de signos necesarios para la formacion de una palabra ; va llamando á otros tantos niños , procurando que sean de los que más fácilmente podrian turbar el orden ; les manda colocar en un sitio visible para los demás ; les entrega á cada cual su letra ; y , despues de llamarlos uno á uno diciendo , por ejemplo , «*que venga la b , que venga la a* etc. , » se entregan los mencionados signos á alguno de los discípulos más

adelantados para que componga con aquellos la palabra que el maestro se ha propuesto hacer leer.

5.º Entréganse letras á otros tantos niños ; colócanse estos en fila llevando cada cual su letra sobre el pecho y enseñándola. El maestro manda que se coloquen de distintos modos ó siguiendo diferente orden, y los demás niños leen las palabras, que sucesivamente van cambiándose segun el orden con que se colocan los que llevan consigo las letras.

EN LA SALA DE CLASES.

Para que en la sala de clases pueda hacerse cómodamente uso de las letras móviles, conviene que á lo largo del lado inferior de la pizarra corra una plancha de madera de unos tres ó cuatro centímetros de anchura, fija, y sobre la cual puedan colocarse los caracteres alfabéticos de modo que, apoyados sobre la plancha y recostados en la pizarra, queden expuestos á la vista de todos los niños que estén sentados en la gradería.

Esto así dispuesto, veamos cómo puede procederse para la enseñanza de la lectura con letras movibles.

1.º Coge el profesor un número de letras que no pase de diez; las enseña instantáneamente y una por una á los discípulos; á medida que estos las van nombrando, las coloca de reverso en el repalmado de la pizarra; y, cuando todas las letras se hallan así, manda bajar sucesiva é individualmente á los niños ordenándoles que toquen una de las letras que hayan visto colocar allí.

2.º El mismo ejercicio anterior con la diferencia de que, en vez de decir á los niños que señalen en donde está colocada tal ó cual letra, se les manda buscar una letra con la cual principia esta ó la otra palabra.

3.º Cuando se quiera escribir algun vocablo se dejan junto á la pizarra las letras necesarias, y se obliga á los

niños á que sucesivamente entreguen las que convengan al efecto.

4.º Póngase un niño junto á cada lado de la pizarra; entréguese á cada cual su letra; muéstrense una por una á los demás discípulos; hágase que cada cual de los que tienen letras recuerde una palabra que comience por ellas y dígase: ¿es igual lo que ha dicho este á lo que ha dicho aquel? ¿Porqué es igual? ¿Porqué es desigual? etc. repitiéndose este ejercicio con letras y niños diferentes.

5.º Escrita una palabra, se hacen bajar distintos niños para que, colocando de otra manera ó en otro orden los signos, compongan diferentes vocablos.

6.º Cógense las letras que entran en la composición de una palabra determinada; se colocan desordenadamente, y se exige á los discípulos que digan el lugar que ha de ocupar cada una para que con ellas se lea lo que se desea.

7.º Pónganse desordenadamente un número de letras; déense antecedentes ó circunstancias de las palabras que con ellas se pretende hacer componer; dígase, por ejemplo: «á ver si compones el nombre de un objeto que está aquí ó allí, que es de este modo ó del otro;» y esto dá lugar á que los niños venzan paulatina y gustosamente las dificultades de la lectura.

Creemos que con los procedimientos descritos en esta leccion y la anterior, tiene un maestro de párvulos suficientes medios para educar á sus discípulos, deleitándoles, é instruyéndoles al propio tiempo en el arte de leer: las modificaciones á que se presta cuanto llevamos dicho aumentan el número de procedimientos.

LECCION XI.

De la enseñanza de escritura.

Sumario.—La escritura en las escuelas de párvulos.—Inconvenientes que presenta la práctica de ejercicios especiales.—Cómo y cuándo pueden tener lugar ejercicios de escritura en las escuelas de párvulos.—La escritura como medio recreativo y educativo.

Es la escritura una enseñanza que con dificultad se presta á formar parte de los programas de una escuela de párvulos, ya porque estos no pueden dedicarse con algún resultado sino á ejercicios muy sencillos, ya porque no puede hacerse de ella clases generales, ya tambien porque habiendo de practicarse en horas especiales, se recarga demasiado el trabajo de los maestros y se sujeta escesivamente á los discípulos.

Preciso se hace entender, que no sólo es natural sino en la mayor parte de los casos necesario, que á las escuelas de que hablamos no concurren niños mayores de seis á siete años de edad, porque de lo contrario seria difícil conseguir una amigable relacion entre todos los discípulos, seria imposible dirigirse á todos simultáneamente por unos mismos medios, y el exceso de edad en unos podria causar graves perjuicios á la moralidad de los otros. Sentado este principio, es innegable, porque la experiencia lo demuestra así, que no se puede sacar partido alguno respecto de la escritura propiamente dicha sino con aquellos niños mayores de cinco años, los cuales, por regla general, componen escasamente la cuarta parte de los alumnos de una escuela.

Debiendo ser la escritura clase especial, es indispensable señalarle tambien horas determinadas, distintas á las que deben emplearse en las clases generales; y destinando para aquella un tiempo especial, no sólo es preciso ue los maestros y ayudantes se ocupen el uno en vigilar

y el otro en enseñar , sino que con frecuencia sucede que los niños sujetos á un ejercicio trabajoso mientras sus compañeros se recrean, suelen con el tiempo cansarse, hacen con disgusto lo que se les ordena y no ven en las tareas escolares todo el atractivo necesario.

A parte todo esto, es preciso tener entendido que todo lo más que un párvulo puede aprender sobre escritura, aún empleando con él horas extraordinarias , es trazar sobre la pizarra líneas en distintas direcciones y de diferentes clases, letras imperfectamente dibujadas, y si se quiere, palabras sin igualdad ni simetría, y sin seguir para ello ningún precepto ortográfico. Si esto es todo á lo que se puede aspirar obligando á los párvulos á que se ejerciten especial y extraordinariamente; si estos ó aproximados adelantamientos se pueden conseguir, como efectivamente se consiguen, haciendo que los discípulos traigan diariamente escritas en un papelito algunas de las palabras que los maestros han trazado sobre la pizarra durante algunas clases del dia anterior; si por este medio se evita una sujecion especial á los alumnos y un trabajo extraordinario á los maestros de párvulos, trabajo que será casi de todo punto inútil mientras que en las escuelas elementales se use papel pautado para enseñar los principios de la escritura; si todo esto es cierto como lo es tambien la imposibilidad de que un niño de cinco años maneje acertadamente la pluma, y como lo es la dificultad disciplinaria con que se tropieza al tiempo de establecer clases especiales, creemos que la escritura en las escuelas de párvulos debe reducirse á tres clases de ejercicios, de las cuales ninguna tenga por objeto principal enseñar á escribir (carga propia y casi esclusivo de los profesores de escuela elemental), y todas llenen un interesante vacío en la educacion fundamental de la infancia, ya proporcionándole provechosos entretenimientos, ya incitándola á mayores adelantos, y por último haciendo germinar en ella una noble y necesaria emulacion.

Nosotros hemos probado á tener con nuestros discípulos ejercicios especiales de escritura ; los hemos practicado, ya durante las horas destinadas á la admision de alumnos, ya durante las destinadas al descanso, un buen rato despues de haber comido, ya durante el recreo de por las tardes, y ya tambien durante ciertos ejercicios escolares que podian ser muy provechosos para los niños muy pequeños y ofrecer poco interés para los mayores. Hemos hecho escribir sobre pizarra, sobre arena y sobre suelo firme usando del clarion en este último caso; y si hemos de ser francos, como debemos serlo, no hemos conseguido de nuestro asiduo y metódico trabajo mayores adelantamientos que los apuntados anteriormente, y en cambio hemos tropezado con algunos inconvenientes graves que redundaban en perjuicio de los niños, y muchas veces en perjuicio de nosotros mismos.

En primer lugar habíamos de abandonar al cuidado de nuestra ayudante la mayor parte de los discípulos mientras estábamos ocupados con los que escribian, lo cual no era muy ventajoso ni para ella ni para los niños puestos bajo su vigilancia ; en segundo lugar establecíamos una especie de dualidad escolar que con el tiempo venía á refluir en perjuicio de esa unidad disciplinaria y moral que tanto conviene conservar entre todos los alumnos de la escuela. Notábamos tambien que, aun cuando al principio miraban con agrado los niños privilegiados el privilegio que sobre los demás se les concedía, al poco tiempo les era indiferente si no desagradable ; notábamos que en muchas ocasiones nuestros trabajos de bufete relativos á la escuela se resentían del extraordinario que dedicábamos con muy poco fruto positivo á determinados discípulos ; notábamos que en muchas ocasiones se nos hacía imposible la práctica de los ejercicios extraordinarios por que la visita de un padre de familia, ó la de otra persona parecida nos lo impedían ; y notábamos, en fin, (y esto nos proporcionaba algun grave disgusto) que mu-

chas madres se resentían porque no hacíamos escribir á sus hijos como á los de sus vecinas , amigas ó conocidas, que otras creían que el mayor trabajo que proporcionábamos á los suyos podia perjudicar á su salud, y que las frecuentes faltas de asistencia de los alumnos nos obligaban á repetir muchas veces una misma clase de ejercicios , lo cual imposibilitaba los adelantamientos, y redoblaba nuestras tareas de una manera infructuosa.

En vista de todos estos inconvenientes, muchísimo mayores y más tangibles cuando en las escuelas de párvulos no permanecen los alumnos desde las siete ó las ocho de la mañana hasta las cinco ó las seis de la tarde (pues entónces la admision de aquellos despues de haber comido y los juegos y la simultánea vigilancia, hacen indispensable la estancia del maestro y la de la ayudante en la sala de recreo); en vista de estos inconvenientes, repetimos, hemos creído prudente no tener en las escuelas de párvulos clases extraordinarias de escritura , y sustituirlas en todo lo posible con otras prácticas que conducen al mismo fin y que , poco más ó ménos , dan los mismos resultados, prácticas de que vamos á dar una sucinta idea.

Cuando al tiempo de escribir el maestro sobre la pizarra para que sus discípulos lean , les obliga á hacer apreciaciones absolutas y relativas sobre la figura de los signos alfabéticos, adquieren aquellos con el tiempo una idea tan distinta de estos y hasta de la manera de formarlos , que no les falta otra cosa sino amaestrarse en el mecanismo material de la formacion misma. Sin habernos exclusivamente dedicado á enseñar á delinear letras, hemos notado que había en nuestra escuela muchos niños que sabian delinearlas, á los cuales no faltaba otra cosa que pulso y hábito para delinearlas de un modo perfecto. Pues bien : habiendo observado lo que acabamos de decir , solamente nos hemos ocupado de la escritura propiamente dicha en los tres casos siguientes : 1.º cuando hemos querido premiar las buenas respuestas de los alumnos ; 2.º cuando he-

mos deseado que las ideas principales de alguno ó alguno de nuestros ejercicios educativos, quedasen más fuertemente grabadas en sus tiernas inteligencias ; y 3.º cuando hemos pretendido hacer de los recreos unas ocupaciones placenteramente instructivas y educativas.

Siempre que se han de dar á conocer los signos alfabéticos por algun medio especial de los muchos que hemos indicado en las lecciones precedentes, se hace bajar uno ó más niños que se colocan á derecha é izquierda del profesor : dá á conocer estas letras , y á medida que las va dando á conocer las escriben aquellos uno por uno y sucesivamente. El ejercicio de cada cual es observado por todos, las correcciones que se hacen son generales, y, segun podrá observarse , todos se aprovechan sin pérdida de tiempo del trabajo que el maestro encarga solamente á aquellos de sus discípulos que mayores pruebas dan de subordinacion, de atencion y de buen deseo.

Despues de haber escrito la palabra meditada de antemano, se marchan á sus respectivos sitios los niños que habian salido para escribir, y se prosigue el ejercicio educativo que, segun la distribucion de tiempo, corresponda.

Cuando haya tenido lugar alguno que, como los de Historia Sagrada, Moral, Religion ú otro asunto interesante, encierren ideas de gran provecho, y que se desee que queden grabadas perfectamente en el ánimo de los párvulos, al concluir las clases escolares se ofrecerá un premio cualquiera á todos los que traigan escritas en un papelito las palabras que hayan visto trazadas en la pizarra. A este fin se proveen los alumnos de un lapiz y en cualquier pedazo de papel traen sus trabajos caligráficos á la escuela, el maestro los examina, los premia segun se merecen , y anima á estos y sostiene la emulacion de aquellos, segun las circunstancias de cada uno.

Por este medio hemos conseguido tambien grandes adelantos relativamente á los que sobre el particular pueden esperarse de los párvulos ; hemos hecho germinar con más

vigor en el ánimo de estos el sentimiento de la emulacion y hemos conseguido al propio tiempo sostener en las familias las simpatías que pudieran tener en favor de nuestras escuelas.

Si á todo lo que acabamos de exponer se agrega lo que los maestros pueden practicar con fines idénticos ó semejantes durante ciertos juegos instructivos y algunos de los que principalmente se dirijan al perfeccionamiento del órgano de la vista, creemos que se trabajará suficientemente para preparar los párvulos al aprendizaje de la escritura sin tener que recurrir á horas de ocupacion extraordinaria.

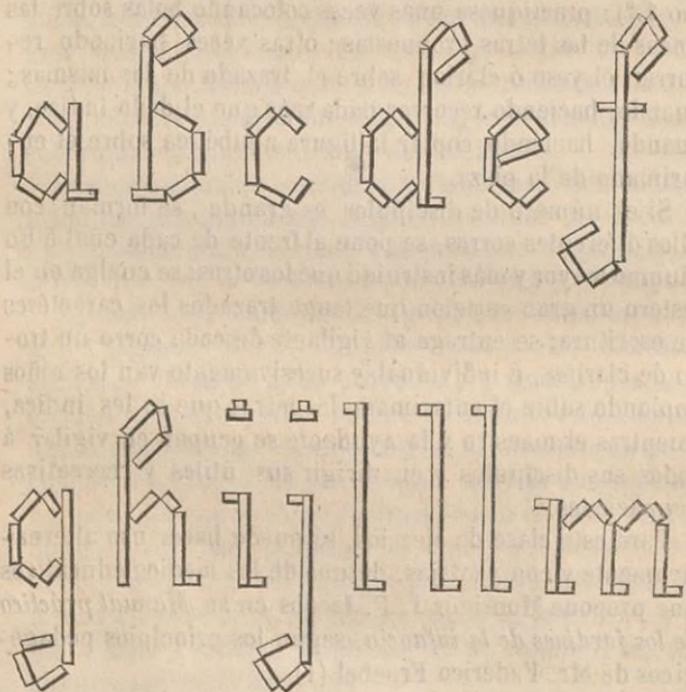
Véase la descripcion del *juego cuarto* (pág. 198, tomo 1.º): practíquese unas veces colocando bolas sobre las líneas de las letras propuestas; otras veces, haciendo recorrer el yeso ó clarion sobre el trazado de las mismas; cuando, haciendo recorrer nada más que el dedo índice, y cuando, haciendo copiar la figura alfabética sobre el entarimado de la pieza.

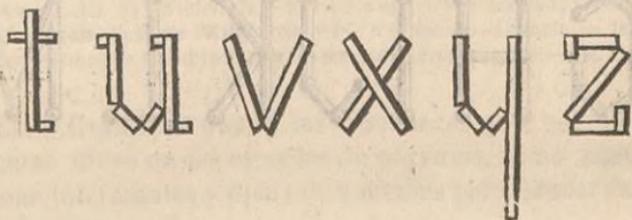
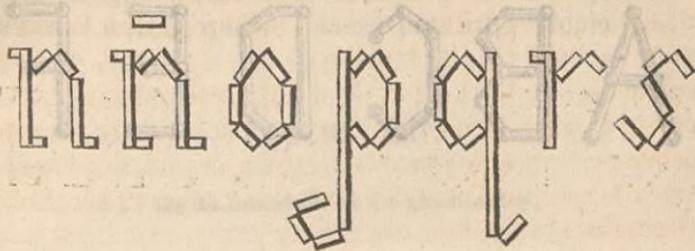
Si el número de discípulos es grande, se forman con ellos diferentes corros, se pone al frente de cada cual á un alumno mayor y más instruido que los otros; se cuelga en el testero un gran cartelón que tenga trazados los caracteres de escritura; se entrega al vigilante de cada corro un trozo de clarion, é individual y sucesivamente van los niños copiando sobre el entarimado las letras que se les indica, mientras el maestro y la ayudante se ocupan en vigilar á todos sus discípulos y en dirigir sus útiles y recreativas ocupaciones.

Para esta clase de ejercicios, se puede hacer uso alternativamente y con ventajas, de uno de los medios educativos que propone Monsieur J. F. Jacobs en su *Manual práctico de los jardines de la infancia*, segun los principios pedagógicos de Mr. Federico Froebel (1).

(1) Education nouvelle, par Jacobs, directeur des écoles communales de Saint-Josse-ten Noode, avec une introduction de Madame La Baronne de Mareuholtz.

Para esta clase de ejercicios se tiene preparada una colección de listones de madera cuya anchura sea en todos de uno á tres centímetros, cuyo grueso no pase de un centímetro y cuya longitud varíe de cinco á veinte y cinco centímetros (de 5, 10, 15, 20 y 25). Colócanse en corros los discípulos, entrégaseles cierto número de listones de distintas longitudes, y bajo la dirección del maestro se ocupan en formar las letras del abecedario, según podrán observarse en el siguiente modelo.

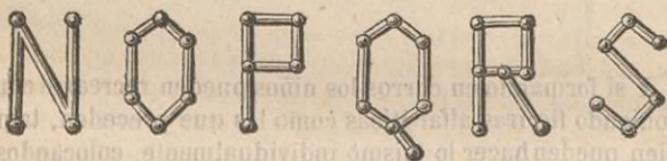
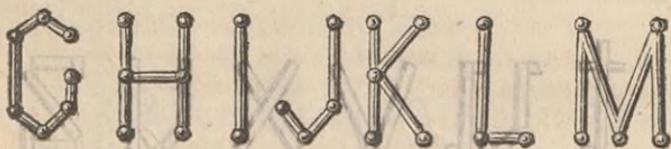
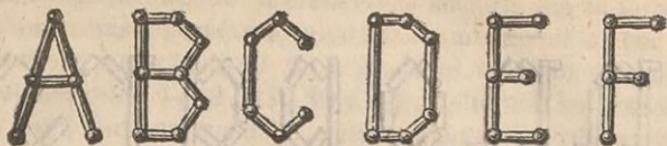




Y si formando en corros los niños pueden recrearse componiendo figuras alfabéticas como las que preceden, también pueden hacer lo mismo individualmente, colocándose el profesor al frente de todos, entregando un número determinado de listones y ordenando que con estos se forme ante todos los alumnos tal ó cual letra.

Por último, y para que nada de lo que hemos visto y hecho falte en esta lección, diremos que cuando se crea conveniente también podrán practicarse ejercicios semejantes al anterior por medio de un listón de piezas articuladas con el cual resultan las letras según se observa en la siguiente lámina.

Aprovecharse en todo lo posible los medios propuestos, ya como medios de educar la vista, ya como medios de desarrollar el pulso de las partes, y así sucesivamente.



Aprovéchense en todo lo posible los medios propuestos, ya como medios de educar la vista, ya como medios de habilitar el pulso de los párvulos, y estamos seguros de

que así se prepararán convenientemente para hacer adelantos caligráficos en las escuelas elementas, sin que invadamos el terreno que de estas es peculiar y propio.

LECCION XII.

De la enseñanza de gramática.

Sumario.—Indole pedagógica de esta asignatura.—Ideas gramaticales que pueden servir para la educación de los parvulos.—Ejercicios elíptico-gramaticales de Wilderspin —El mismo ejercicio, reformado.—Ejercicio lógico-gramatical de Wilderspin —Id. reformado.—Ejemplo de lección sobre el análisis significativo de las oraciones gramaticales.—Conclusion.

Es la Gramática una de las enseñanzas que, así pueden hacerse útiles en las escuelas de párvulos, como proporcionar interesantes y oportunos medios para educar la inteligencia.

Si, haciendo uso de los procedimientos de repetición, se quiere que los párvulos reciten de memoria definiciones y más definiciones que, aun en el caso de ser comprendidas, prestarían seguramente muy pocas ventajas á los niños, entónces la enseñanza de Gramática será poco ménos que inútil para los discípulos que frecuentan las escuelas de que nos ocupamos. ¿Qué provecho sacan estos de saber decir, por ejemplo, que la Gramática castellana es el arte de hablar y escribir bien nuestro idioma, que hablar es expresar el pensamiento por medio de palabras, que la Analogía sirve para esto, que la Sintaxis sirve para aquello, que el artículo ejerce tales funciones en la oración y que los adverbios ejercen tales otras? ¿Acaso con saber todo lo que antecede y mucho más á ello parecido sabrán los párvulos expresarse con más propiedad, corregirse sus defectos habituales y analizar mejor el sentido lógico de los pensamientos expresos?

No damos para esto la suficiente inteligencia á los pár-

vulos, porque no la tienen todavía convenientemente desarrollada; y puesto que, como consecuencia precisa, han de carecer de poder bastante para comprender bien lo que sobre el particlaur se les quiere dar á conocer, y como no distinguiendo bien lo que se aprende fácilmente se olvida, porque en tal caso no se retienen las ideas sino las palabras y estas son tan fugaces en nuestra inteligencia como lo son en el espacio, de aquí el que juzguemos los ejercicios gramaticales expuestos por procedimientos de repeticion tan insulsos y monótonos en la forma como inútiles en el fondo y en sus resultados ulteriores.

Pero la Gramática, siendo un estudio íntimamente relacionado con el lenguaje, signo material del pensamiento, debe prestarse muy mucho á analizar é imitar de este sus principales formas, así como tambien á escitar la actividad intelectual de quien pretenda ocuparse en tan interesantes tareas.

En efecto, por medio de los pocos preceptos gramaticales é ideas de la misma especie cuya comprension es asequible al corto entendimiento de los párvulos, se puede procurar á las principales facultades intelectuales de estos un trabajo tan sumamente ventajoso para ir desenvolviendo de un modo progresivo la potencia inteligente, como para facilitar poco á poco el conocimiento del lenguaje patrio.

La memoria, como medio de conservar clasificadas las muchísimas palabras que, segun el órden de su significacion, apuntan los discipulos durante los ejercicios gramaticales, en virtud de las prudentes y metódicas escitaciones de su maestro, adquiere un vigor grande y una tenacidad sorprendente, merced á la cual recuerdan los párvulos una gran mayoría de los vocablos que constituyen el lenguaje familiar, vocablos que no son para ellos simples sonidos articulados sino que tienen un valor ideológico real y positivo que forma parte de la riqueza inteligente y que con dificultad llegará á perderse nunca por poco que se procure conservarla.

Haciendo que los párvulos analicen bajo la inmediata direccion de su maestro las íntimas relaciones con que se hallan unidas entre sí las distintas palabras con que se expresa el pensamiento, se consigue interesar en estas operaciones á las facultades superiores de la inteligencia; y unas veces el juicio, y otras veces el raciocinio trabajan con gran asiduidad, ya en beneficio de su habilitacion progresiva, ya tambien en pró de la siempre creciente ilustracion de los niños.

Por último, si los procedimientos con que se expongan las ideas sobre Gramática se hallan formulados de cierta manera especial y como tendríamos ocasion de decir, se interesa directamente en los ejercicios la facultad de la deducion, otro de los modos de actuar la inteligencia, y que en muchas ocasiones nos facilita el conocimiento de lo que directamente no podria ser para nosotros conocido.

Resulta, pues, que la índole pedagógica de la enseñanza de Gramática, es principalmente educativo-intelectual; que las facultades á cuyo desarrollo puede dirigirse con mayor facilidad y más positivos resultados, son la percepcion, memoria, juicio, raciocinio y deducion; y que los trabajos mecánicos á que puede sugetarse la infancia para obligarla á recitar definiciones que todavía no puede comprender y preceptos cuyo valor está muy léjos todavía de poder aplicar debidamente, constituyen una ocupacion monótona en la forma, inútil en el fondo y muchas veces perjudicial á la ulterior educacion del niño.

Hechas estas consideraciones generales pasemos ahora á exponer ligeramente las ideas que, por ser asequibles á la inteligencia de los alumnos que frecuentan las escuelas de párvulos, pueden formar parte del programa destinado á ejercicios gramaticales en los mencionados establecimientos.

- 1.º Idea de las palabras monosílabas.
- 2.º Id. de las bisílabas.
- 3.º Id. de las trisílabas.

- 4.º Id. de las polisílabas.
- 5.º Id. de las palabras agudas.
- 6.º Id. de las palabras graves.
- 7.º Id. de las palabras esdrújulas.

Esta última clase de palabras no se deben hacer distinguir hasta que los párvulos tengan una idea bien exacta y clara sobre las palabras agudas y graves; pues de las esdrújulas conocen pocas y sobre ellas se les hace muy difícil la distincion.

- 8.º Idea de los nombres sustantivos.

Difícilmente pueden formarse los párvulos una idea clara de las diferencias que existen entre los nombres propios y los apelativos ó comunes, y mucho ménos pueden distinguir los que no designan objetos reales y tangibles; por cuyas razones, al tiempo de dar á conocer los nombres nos hemos visto obligados á no entrar en clasificacion de ningun género sobre ellos, distinguiendo á todos los sustantivos con la denominacion de nombres y haciendo de los adjetivos otra clase especial de palabras.

- 9.º Id. de los adjetivos.

10. Id. del género masculino en los nombres.
11. Id. del género femenino.
12. Id. del número singular.
13. Id. del número plural.

Como podran figurarse nuestros lectores, es imposible hacer comprender á los párvulos lo que gramaticalmente hablando son el género y el número; hemos renunciado por consiguiente á querer darlo á entender, y únicamente hemos procurado que nuestros discípulos distinguieran, como lo han hecho, los nombres masculinos de los femeninos, y que entendieran cuándo estos se hallaban en singular y cuándo se hallaban en plural.

14. Idea de los verbos activos.
15. Conocimiento del tiempo presente (indicativo).
16. Conocimiento del tiempo pasado.
17. Conocimiento del tiempo futuro.

Así como pueden distinguir las diferencias que existen entre los tres tiempos absolutos del indicativo, sería una quimera el querer que los párvulos comprendiesen la verdadera significacion de los demás tiempos. Esto no obstante, durante las marchas ó cambios de ejercicio pueden conjugarse los verbos haciéndolos recitar en todos sus modos, tiempos, números y personas.

18. Idea de los pronombres personales en sus formas primitivas y subjetivas.

19. Idea de algunos adverbios de modo, de tiempo y lugar.

Como los adverbios son para los verbos lo que los adjetivos para los nombres sustantivos, no es muy difícil dar á comprender los que indicamos en la proposicion antecedente, haciendo á los párvulos segun los casos las siguientes preguntas: ¿Cómo lo hacía? ¿Cuándo lo hacía? ¿En dónde lo hacía? Aun así se tropezaré con algunas dificultades que el maestro irá resolviendo como se lo dicten su ilustracion y su criterio pedagógico.

28. Análisis sobre la significacion de oraciones gramaticales.

Todos estos asuntos pueden ser expuestos en diferentes formas; todos se prestan á hacer discurrir al niño obligándole y, mejor que obligándole, enseñándole á discurrir sobre las relaciones que se observan entre las distintas partes de la oracion gramatical; y todos ellos sirven, ya para amaestrar la infantil inteligencia en la difícil tarea de pensar bien, ya para conocer simultáneamente algunos accidentes y circunstancias de las palabras, conocimiento que podrán aprovecharse despues en las escuelas elementales.

Una de las formas de estos procedimientos es la *elíptica* que, por haberla usado Mr. Wilderspin para las narraciones históricas, daremos á conocer apellidándola con el nombre de su autor. Puede usarse en los ejercicios de gramática sobre casi todos los asuntos del programa anterior-

mente expuesto ; pero debe dársele la preferencia cuando se quiera enseñar las diferencias que existen entre el número singular y plural de los nombres, y entre el género masculino y femenino de los mismos, procediendo del siguiente ó semejante modo.

Un....	Unos....
L.	L.
J.	J.
P.	P.
T.	T.
V.	V.

Despues de haber trazado en la pizarra un cuadro dispuesto como en el que antecede, podrán observar nuestros lectores, y despues de haber hecho leer las palabras *un* y *unos*, escritas cada cual en su correspondiente division, dice el maestro:

M.—Ved este cuadro en donde vamos á poner los nombres de las cosas que tenian dos hermanos : aquí (señalando la 1.^a division) escribiremos los nombres de las que tenia el uno ; y aquí (señalando la 2.^a), escribiremos los nombres de las que tenia el otro.

(*Bajan cuatro ó seis niños, á los cuales individual y sucesivamente se dice.*)

Aquí tenia un...

N.—Libro.—Juguete.—Papel.—Tintero.—Vaso etc. (Todos se hallan en número singular).

Conforme nombran los niños estos ó semejantes nombres, se van escribiendo las iniciales sobre la pizarra; y despues de colocados en su sitio todos los niños, dice el maestro, señalando al mismo tiempo las iniciales:

M. = Aquel hermano tenia un...

N. = Libro.

M. = ¿ Cuántos ?

N. = Uno.

M. = Tenia un...

N. = Juguete.

M. = ¿ Cuántos ?

N. = Uno. (*Prosiganse estas preguntas.*)

M. = Luego tenia...

N. = Un libro, un juguete, un papel, un tintero y un vaso.

M. = Veamos este otro niño: tenia de las mismas cosas que su hermano; pero en vez de un libro (*señalando la inicial*), tenia unos...

N. = Libros. (*Escribase la inicial en la otra division*)

M. = En vez de un juguete; un papel, etc. (*Una pregunta para cada objeto*), tenia unos...

N. = Juguetes, papeles, etc.

M. = ¿ Es igual un libro que unos libros ?

N. = No señor: un libro es uno, y unos libros son mas. (A esta respuesta debe conducirse, y despues de conseguida respecto de todos los mencionados objetos, lo cual no es difícil, se prosigue diciendo:)

M. = Oídme, pues, niños, estos nombres que, como libro, juguete, papel, tintero y vaso, (*los niños van diciéndolos*) solamente nombran un objeto, uno solamente, decimos que son nombres del número singular. ¿ Cómo ?

N. = Del número singular.

M. = Y estos otros que, como... libros, juguetes, papeles, tinteros y vasos (*tambien se ha de procurar que los mencionen los niños mismos*) nombran más de un objeto, decimos que son nombres del número plural. De qué número ?

N.—Del número plural.

M.—Son iguales los nombres del número singular y los del número plural?

N.—No, señor.

M.—Por qué?

N.—Por que los del número singular solamente nombran un objeto, y los del número plural nombran más de uno.

(*El profesor, por medio de ciertas preguntas, hará que los niños comprendan bien lo que se dice en la respuesta antecedente, que no será dada como está, pero que se debe procurar por que los niños la den equivalente.*)

M.—Así es: los nombres que nombran un objeto solamente, son del número singular; y los que nombran más de uno, son del número plural.

El anterior ejercicio, cuya naturaleza nos ha inducido á titularlo *elíptico de Wilderspin*, puede modificarse de la manera que expondremos ahora, modificación que nos ha dado muy buenos resultados.

Suponiendo que vamos á dar á conocer los nombres, diremos:

M.—(*Después de haber dibujado un puchero, por ejemplo, en la parte superior y lateral de la pizarra.*) Así como vosotros tenéis un nombre cada cual, también esto que veis aquí tiene el suyo: cómo se llama?

N.—Puchero.

M.—(*Dispone que bajen cuatro ó seis niños, los cuales se colocan en dos filas, una frente á otra y ambas perpendiculares á las gradas; encierra el dibujo entre dos líneas verticales que forman en este sentido una casilla en toda la extensión de la pizarra; escribe debajo del objeto trazado la inicial de su nombre, y hace individual y sucesivamente á los niños mencionados la pregunta siguiente:*) En vez de un puchero, qué podíamos haber nombrado?

N.—Cazuela.—Plato.—Jícara.—Olla.—Jarro, etc.

A medida que los niños van diciendo estos nombres, se

escriben sus iniciales en la casilla correspondiente; se mandan á sus puestos los discípulos que ántes habian bajado, y señalando las letras escritas se repiten los nombres que representan.

M.—Puchero, plato, jícara, olla y jarra, ¿no sirven para nombrar esas cosas que tiene en casa vuestra madre?

N.—Sí, señor.

M.—Pues todas estas palabras que sirven para nombrar cosas, se llaman *nombres*. Cómo se llaman?

N.—Nombres.

M.—Para qué sirven los nombres?

N.—Para nombrar cosas.

M.—Quién de vosotros me dirá un nombre que no hemos dicho aun?

Suponiendo que el nombre que cita algun niño será de objeto real (*mesa*, por ejemplo,) se dibujará esta en una segunda casilla contigua á la primera, practicándose despues un ejercicio semejante al que se ha tenido sobre el primer objeto, diciendo:

M.—Aquí tenemos esta letra que quiere decir...

N.—Mesa.

M.—En vez de mesa, podía ser...

N.—Banco. — Puerta. — Armario. — Cómoda. — Ventana, etc.

M.—Así es; por que todas estas palabras nos sirven para nombrar cosas de madera. ¿Cómo llamaremos á estas palabras por servir para nombrar cosas?

N.—Nombres.

Repítanse estos ejercicios sobre otros dos objetos mas, y distintos de los anteriores, bórrense una por una todas las iniciales escritas haciendo recordar las palabras que representan, y dígase por último que las que sirven para nombrar cosas se llaman *nombres* (1).

(1) Cuando los niños hablen familiarmente un lenguaje distinto del oficial, puede usarse tambien este procedimiento, haciendo al principio las

Lo que en este ejercicio se traza sobre la pizarra se halla dispuesto así:

Dibujo.	Dibujo.		
P.	M.	.	.
C.	B.	.	.
P.	P.	.	.
J.	A.	.	.
O.	C.	.	.
J.	V.	.	.

Como podrá observarse, en este ejercicio sirve de incentivo la elipsis, y se escita en los niños la actividad de la deducción, fin ulterior que debió proponerse Mr. Wilderspin mostrándose tan amante de las formas elípticas.

Esta última que acabamos de exponer, no solamente sirve para dar á conocer á los niños todas las clases de palabras á cuya distincion puede llegar su tierna inteligencia, sino que influye mucho y muy directamente en que aquellos se acostumbren á clasificar las ideas que posean, circunstancia esencialísima para hacer positivos y seguros los conocimientos que se adquieren.

De diferente índole el que Mr Wilderspin aplicó á la exposicion de cuentos y narraciones históricas, no por esto deja de ser un procedimiento gramatical; puesto que mer-

preguntas en el idioma que comprendan, traduciendo las palabras á medida que las vayan diciendo, y haciendo notar la equivalencia entre las que dicen y las que se les propone.

ced á él van los párvulos deduciendo la mútua relacion que existe entre las diversas partes del discurso.

Nuestro sabio pedagogo D. Pablo Montesino dió á conocer el procedimiento á que nos referimos; y nosotros queremos pagarle el tributo que se merece justamente, trasladando á « *El Arte de educar* » la fórmula misma que eligiera aquel para dar á conocer en qué consistía el procedimiento lógico-gramatical del profesor inglés. Supónese que los maestros van á narrar un cuento moral, y se dice: « Un niño tenia padre, pero no tenia... (1) y una hermana mayor tenia... (2) de él. Un dia fué el niño llorando á casa desde la escuela, y su... (3) la preguntó por qué... (4), y respondió el niño, que el... (5) le habia reñido por que no iba bien... (6), y le mandaba volver á... (7) para que su... (8) le limpiase, y la hermana le... (9) que se habria... (10) él en la calle; pues cuando salió de... (11) iba bien... (12) etc., etc. »

Dos objetos á cual más importantes se consiguen narrando los sucesos en esta forma; primero, tener pendiente la atencion infantil, siempre ávida de ideas que excitan su natural curiosidad, lo cual sirve para que se den buena y exacta cuenta de lo que se les dice; y segundo, obligar á los discípulos á discurrir deduciendo las relaciones lógicas que son posibles entre unas y otras partes de las oraciones que de un modo incompleto se presentan á su consideracion.

En este procedimiento hemos introducido nosotros muchas veces alguna modificacion que viene (segun creemos) á hacer más positivos todavía los resultados conseguidos por medio del anterior. Para ello elegimos una narracion muy corta y compendiosa; sea, por ejemplo la siguiente:

- | | | | |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| (1) Madre. | (4) Lloraba. | (7) Casa. | (10) Ensuciado. |
| (2) Cuidado. | (5) Maestro. | (8) Hermana. | (11) Casa. |
| (3) Hermana. | (6) Aseado. | (9) Dijo. | (12) Aseado. |

(Manual para los Maestros de párvulos, por el Ilmo. Sr. D. Pablo Montesino, 3.^a edicion, página 78.)

«Un niño andaba por la calle, no miraba al suelo, tropezó, y se hizo mal en la rodilla.» narracion que , escribiendo algunas de sus más interesantes palabras al tiempo de pronunciarlas, exponemos de este modo :

M. = *Un niño...* Tambien podría haber sido...

N. = Niña. — Mujer. — Hombre. — Señor. — Señora, etc.

M. = Así es; por que todos cuantos habeis nombrado son personas. Un niño, pues, *andaba...* En vez de andar podia...

N. = Correr. — Saltar. — Brincar. — Bailar, etc.

M. = Muy bien, por que todo eso lo puede hacer el niño. *Un niño*, pues, *andaba por la calle...* Tambien podia haber andado por...

N. = La plaza. — El paseo. — El camino. — La carretera. etc.

M. = Muy bien; por que por todos esos sitios se puede andar. *Un niño*, pues, *andaba por la calle*, *no miraba al suelo...* En vez de no mirar al suelo, podia no haber mirado...

N. = Al cielo. — Al sol. — A los balcones. — A las ventanas. — A las puertas, etc.

M. = Justamente; por que á todo lo que habeis nombrado se puede mirar y se puede no mirar. — Como iba diciendo, *un niño andaba por la calle*, *no miraba al suelo*, *tropezó...* Así como tropezó, podia haber...

N. = Resbalado. — Caido. — Haber chocado contra otro niño — Haberes hecho mal, etc.

M. = Así sucedió efectivamente: *Un... andaba por la... no miraba... tropezó, y se hizo mal en la rodilla.* Lo mismo podia habérselo hecho en...

N. = Los piés. — Las manos. — La cabeza. — La pierna, etc., etc.

M. = Pero no se hizo el mal en la pierna, ni en la cabeza, ni en las manos, ni en los piés, sino que se lo hizo en...

N. = La rodilla.

M.—Quién se hizo mal en la rodilla ?

N.—Aquel niño.

M.—Qué le sucedió á aquel niño para hacerse mal en la rodilla ?

N.—Tropezar,

M.—Por qué tropezó ?

N.—Por que no miraba al suelo.

M.—Si quereis vosotros no tropezar ni haceros mal, cuando vayais por la calle mirad dónde poneis los piés.

Para practicar con órden este ejercicio , es preciso que bajen y se coloquen junto á la pizarra los niños que han de deducir tantas veces cuantas se haga esta operacion mental; es preciso escribir las iniciales de las palabras que sirven de raiz á las deducciones así como tambien las de las palabras deducidas ; y es preciso, en fin, guiar la inteligencia de los alumnos de manera que , sin trabajar el maestro por ellos , vaya al objeto que aquel se debe proponer. Lo que se escribe en la pizarra , se dispone, para este y otros casos análogos , del modo siguiente, y se va borrando cuando se repite ó analiza la narracion.

N.	A.	C.	S.	T.	R.
n.	c.	p.	c.	r.	p.
m.	s.	p.	s.	c.	m.
hom.	b.	c.	b.	ch.	c.
s.	b	c.	v.	m.	p.
s			p.		

Expuestos hasta aquí los procedimientos que más comunmente se pueden usar en la educacion de los párvulos, sirviendo de medio algunas reglas del lenguaje y las relaciones que enlazan entre sí las distintas partes constitutivas de este, vamos á ocuparnos de otro ejercicio que, relacionado con el asunto de que hemos hecho mérito en

la vigésima proposición del programa de Gramática, sirve muchísimo para despertar el entendimiento infantil.

Colocados los párvulos en la gradería, y sentado el maestro delante de ellos, se llama á uno, y se le dice, por ejemplo, sin que lo oigan los demás:

«Antonio se comió una pera.» Dicho esto, se le hace dar una vuelta al rededor del local de clases, y cuando haya llegado junto al maestro, dice este:

M.—Qué te he dicho yo?

N.—Antonio se comió una pera.

M.—(A todos.) Quién se comió una pera?

N.—(Todos.) Antonio.

M.—Qué se comió Antonio?

N.—Una pera.

M.—Qué hizo Antonio con la pera?

N.—Comérsela.

M.—Cuántas peras se comió Antonio?

N.—Una.

M.—Por esto decimos que....

N.—Antonio se comió una pera.

Mándase á su sitio el niño que no lo estaba, y se hace bajar á otro á quien, sin que los demás lo oigan, se le dice: «Antonio Ferrer se comió ayer una pera asada.» Da la vuelta, y despues de recitar en voz alta lo que se le ha dicho, se pregunta:

M.—Quién se comió ayer una pera asada?

N.—Antonio Ferrer.

M.—Qué se comió ayer Antonio Ferrer?

N.—Una pera asada.

M.—Cuándo se la comió?

N.—Ayer.

M.—Cómo estaba la pera?

N.—Asada.

M.—Cuántos nombres tenía el niño que se la comió?

N.—Dós: Antonio y Ferrer.

Si los complementos van aumentándose para cada vez

que se repitan estos ejercicios , aumentarán tambien , así el número de preguntas que sobre ellos puedan hacerse, como la dificultad en responder bien á ellas; y si se interpola la lectura de algun vocablo y se eligen narraciones de oportuna aplicacion á la educacion moral, puede darse á estas taréas todo el carácter de las clases más importantes de una escuela de párvulos.

A pesar de que hasta aquí llevamos explicado el modo de proceder en los asuntos gramaticales en especiales casos y circunstancias , y esto podría ya bastar á los maestros para saber conducirse en otras ocasiones análogas; como quiera que nunca está por demás cuánto se diga sobre la práctica de la enseñanza , vamos ahora á exponer un ejemplo de leccion suponiendo que se dá á conocer el nombre adjetivo , leccion cuyo estilo es aplicable tambien cuando se trata de que los niños distinguan otras clases de palabras.

Nombres adjetivos.

Maestro. = (*Mostrando á los niños un pañuelo blanco.*)
 Cuál es el nombre de esto ?

Niños. = Pañuelo.

M. = Y cómo es este pañuelo ?

N. = Blanco.

(*Escribase esta palabra; colóquense junto al profesor cuatro ó seis alumnos, y segun vayan diciendo las palabras, trácense debajo de aquella las letras iniciales de estas.*)

M. = Este pañuelo, segun decís vosotros, es blanco: ¿ en vez de ser blanco cómo podia ser ?

N. = Negro. — Encarnado. — Verde. — Amarillo, etc.

(*Todos los niños marchan á sus puestos.*)

M. = Mirad bien este pañuelo: ¿ es grande ó pequeño ?

N. = Pequeño.

M. = (*En la forma anteriormente indicada.*) En vez de ser pequeño, cómo podia ser ?

N. = Grande. — *Mediano.* — Largo. — Corto. — Ancho. — Estrecho, etc.

M. = Aquí tenemos muchas letras : cada letra significa una palabra ; y cada una de estas palabras dice *cómo es el pañuelo ó cómo podía ser.* ¿A ver ? (Señalando.)

N. = Blanco , negro , encarnado , verde , amarillo , pequeño , grande , mediano , largo , corto , ancho , estrecho.

M. — Y todas estas palabras , ¿ no dicen *cómo es* y *cómo podía ser* el pañuelo ?

N. = Sí , señor.

M. = Pues todas estas palabras que dicen *cómo son* y *cómo pueden ser* las cosas , se llaman... (Escribese la palabra *adjetivos.*)

N. — Adjetivos.

M. = Qué dicen los adjetivos ?

N. = Como son las cosas.

Ahora se procura que los discípulos digan algunos adjetivos aplicados á distintos objetos de la escuela , y se repiten las últimas preguntas á medida que se vaya borrando lo que en la pizarra se habrá escrito en esta forma :

BLANCO.	PEQUEÑO.
n.	g.
e.	m.
v.	l.
a.	c.
	a.
	e.
adjetivos.	

Creemos haber terminado ya lo que sobre la enseñanza de gramática en las escuelas de párvulos debemos decir ; pues si á las reflexiones hechas y á los ejercicios indicados , se agrega lo que llevamos anotado ya en la exposición de los procedimientos gramaticales de lectura , suponemos que los profesores pueden comenzar sin dudas ni

vacilaciones sus tareas sobre la importante asignatura de que nos hemos ocupado.

LECCION XIII.

De la enseñanza de Física.

Sumario.—Índole pedagógica de esta asignatura.—Temas instructivos que pueden servir para ejercicios en las escuelas de párvulos.—Indicaciones generales para proceder en los asuntos y ejercicios referentes á la Física.—Análisis.—Síntesis.—Resultados que se consiguen con estos ejercicios.—Objetos que se prestan á ejercicios analítico-sintéticos.—Modos de proceder en estos ejercicios.—Conclusion.

Es la Física una enseñanza que simultáneamente puede dirigirse al cultivo de las facultades orgánicas, intelectuales y morales de los párvulos.

Si muchas de las propiedades generales y particulares de los cuerpos cuyas aplicaciones hayan de enseñarse son apreciadas por los niños, y si sobre la intensidad ó valor relativo de aquellas se les hace calcular, indubitablemente han de poner, y los ponen, en actividad sus órganos sensorios, actividad que, prudentemente dirigida y constantemente ejercitada, da por resultado la siempre progresiva habilidad y agilidad orgánica en la fiel transmisión de las impresiones exteriores.

Si despues de apreciada una ó más propiedades en los cuerpos que se estudien, ó despues de percibidos alguno ó algunos de los fenómenos que les sean peculiares, se procura que los niños discurren sobre las causas que pueden producirlos, sobre las desemejanzas de los cuerpos que los presenten iguales así como sobre las semejanzas de los que los presenten de una misma naturaleza; si se hace percibir, comparar y racionar sobre lo que se proponga y observe, lo cual es tan fácil de conseguir, siguiendo para ello un órden racional y en armonía con la potencia cognoscitiva que vayan manifestando los discípulos, entonces se consigue poner en movimiento la inteligencia,

resultando de este movimiento continuado y metódicamente repetido una progresiva vigorización de todas y de cada una de sus facultades.

Y por último, si después de haber hecho apreciar las propiedades, usos y ventajas que al hombre proporcionan los mil y mil objetos esparcidos en el Universo; si después de haber hecho pensar sobre las ideas que referentes á ellos se emitan, con lo cual gana mucho el poder inteligente de los niños, se eleva la contemplación de estos hácia Dios, se dirige su naciente sensibilidad hácia la adoración del Supremo Hacedor que generosa y continuamente distribuye á raudales inmensos beneficios entre sus criaturas, entonces se consigue grabar de una manera intuitiva é indeleble la idea de la bondad divina, la del poder divino, la de la divina providencia, y por consiguiente las del amor, respeto, sumisión y gratitud que todos debemos necesariamente á nuestro Dios.

Como acabamos de ver, las ideas de Física son aplicables á la educación simultánea de la potencia orgánica, intelectual y moral de los párvulos, según hemos afirmado al comenzar esta lección.

No todos los fenómenos cuyo estudio incumbe á la ciencia de que hablamos pueden ser objeto de los ejercicios escolares; que ni el entendimiento infantil llegaría á conocer las leyes que los rigen y las causas que los producen, ni tampoco los maestros podrían por esto mismo hacer de ellos eficaces y útiles aplicaciones en la educación de sus discípulos.

Aun cuando la ciencia mencionada presta para ello gran auxilio y muchas y muy interesantes ideas, nosotros guiados por la oportunidad y por las exigencias de nuestros alumnos, no hemos hecho uso sino de los asuntos que vamos á enumerar en el siguiente

PROGRAMA.

- 1 Extension de los cuerpos.
- 2 Impenetrabilidad entre los sólidos, entre los sólidos y líquidos, entre los líquidos, entre los sólidos y los gases, y entre estos y los líquidos.
- 3 Divisibilidad.
- 4 Porosidad en algunos cuerpos sólidos, en los líquidos y en los gases.
- 5 Compresibilidad y dilatabilidad en algunos cuerpos.
- 6 Elasticidad en los líquidos, en los gases y en algunos sólidos.
- 7 Diferencias entre los sólidos, líquidos y gases.
- 8 Dureza, maleabilidad y ductilidad.
- 9 Aire atmosférico, sus principales propiedades y aplicaciones.
- 10 Bombas aspirantes con sus aplicaciones.
- 11 Bombas aspirantes é impelentes con sus aplicaciones.
- 12 Teoría y aplicaciones del sifon.
- 13 Teoría del fuelle ordinario.
- 14 Teoría de los globos aereostáticos.
- 15 Influencia del calórico sobre los cuerpos para hacerlos cambiar de estado.
- 16 Idea de los vientos.
- 17 Idea de las nubes y de las nieblas.
- 18 Idea de la lluvia, de la nieve y del granizo.
- 19 Idea del rocío y de la escarcha.
- 20 Fusibilidad y solubilidad.
- 21 Breve idea de las máquinas de vapor.
- 22 Idea de la propagacion del sonido.
- 23 Refraccion de la luz (brevemente).
- 24 Descomposicion de la luz, é idea del espectro solar.
- 25 Idea de algunos instrumentos de óptica.

- 26 Transparencia y opacidad en los cuerpos.
- 27 Breve idea de los imanes.
- 28 Breve idea del relámpago, trueno y rayo.
- 29 Idea de la brújula.
- 30 Breve idea del telégrafo eléctrico.

Para proceder con acierto en los ejercicios á que den lugar los temas anteriormente apuntados, es preciso tener presentes ciertas reglas que no serán nuevas ni estrañas para quien conozca á fondo tanto la corta inteligencia de los párvulos como las verdaderas necesidades de la educacion y el fin ulterior de la enseñanza que á aquellos se comunica.

En primer lugar, es necesario tener presente que los párvulos ni necesitan todavía ser naturalistas, ni aún cuando lo necesitaran podrian serlo: esto nos obliga á sentar dos principios, á saber: 1.º Las impresiones que los fenómenos naturales causan en la naciente sensibilidad de los párvulos deben ser el único motivo que indique á los profesores la ocasion en que deben ocuparse de estos asuntos; 2.º la manera de exponer lo concerniente á los fenómenos naturales, sin pecar de viciosa ni de falaz, ha de ser poco minuciosa, bastando ideas generales, dichas en términos vulgares, esplicadas por comparacion y aclaradas, si es posible, por experimentos.

Conviene que la exposicion de ideas de que acabamos de hacer mérito tenga lugar (salvando motivadas excepciones) durante la segunda mitad de los ejercicios, constituyendo así la parte principalmente instructiva de que deben constar aquellos; pues la principalmente educativa con la cual se da principio á las lecciones, debe versar sobre trabajos analíticos ó sintéticos acerca de la causa ó agente del fenómeno con cuya esplicacion instruye el profesor á sus discípulos cuando estos no se hallan ya en disposicion de atender activamente á las palabras de su maestro. Su-

poniendo que quiere darles á conocer la teoría de las nubes, por ejemplo, la primera mitad del tiempo destinado á la lección lo empleará en hacer analizar algunas propiedades del agua, ó en excitar la actividad intelectual por medio de un ejercicio sintético sobre aquella; empleando la segunda mitad del tiempo á que nos referimos en hacer ver á los párvulos cómo se evapora el mencionado líquido y cómo el aire pierde su transparencia cuando se satura de vapor, en lo cual consiste lo que llamamos nubes.

Es necesario no querer profundizar mucho en esta clase de lecciones, y no llenar la memoria de los niños con un conjunto de vocablos cuya pronunciacion es para ellos impropia y difícil y cuyo recuerdo les dura muy poco tiempo; es necesario reducir las teorías á términos comprensibles y precisos; y es necesario, en fin, que con el pretexto de desvanecer preocupaciones pueriles é ideas claramente supersticiosas no desposeamos la inteligencia del niño de esa especie de respeto con que mira siempre el esplendor y magnificencia de la naturaleza, predisponiéndolo para que quiera sujetar á la razon el análisis de los mas recónditos arcanos, sino que por el contrario conviene que estos ligeros estudios y observaciones sirvan para afirmar y robustecer más y más en el ánimo de los párvulos la idea de la grandeza, bondad é inescrutable sabiduría de Dios.

Acabamos de decir poco ha, que casi siempre las esplicaciones sobre muchos fenómenos naturales debian ocupar al maestro durante la segunda mitad de los ejercicios; puesto que durante la primera convenia ocupar la inteligencia con ciertos trabajos de análisis ó de síntesis sobre el objeto, causa ó agente cuyas propiedades, aplicaciones ó fenómenos se hayan de dar á conocer á los niños.

De la misma suerte que la síntesis, es la análisis uno de los medios por los cuales venimos en conocimiento de las ideas: ambas operaciones son tan necesarias en el transcurso de la vida intelectual del hombre, que bien podemos asegurar que la mayor ó menor habilidad que su entendi-

miento haya adquirido en la práctica ó en la realizacion de las operaciones mencionadas, decide tambien de su aptitud intelectual. Por esto conviene amaestrarlo poco á poco en ello, y por esto se recomiendan tanto para las escuelas en general, y especialmente para las de párvulos, los ejercicios analíticos y sintéticos que se han conocido y se conocen con el para nosotros impropio titulo de *lecciones sobre objetos* ó con el de *lecciones sobre cosas*.

El análisis consiste en presentar un objeto ante los niños para que distinguan en él algunas de sus principales cualidades ó propiedades, generalizando cada una de estas á otros objeto á los cuales convengan.

La síntesis consiste en presentar á la consideracion de los niños las partes, cualidades ó propiedades de los objetos (segun que estos sean artificiales ó naturales, simples ó compuestos) y en obligarles á que apliquen á varios las propiedades que de manifiesto se les pone.

Dos modos de proceder son estos, diferentes en la forma, pero ambos de positivos y eficaces resultados para la educacion intelectual.

En virtud del análisis, actúa la atencion externa, se hace necesario el trabajo de la percepcion, se excita la potencia recordativa, y el juicio se ejercita con el fin de hallar diferencias entre los objetos agrupados por medio de la generalizacion, facultad que poco á poco va adquiriendo vuelo en virtud del trabajo que metódicamente se le proporciona por medio de los trabajos analítico-sintéticos.

Y si apreciable y de fecundos resultados es el ejercicio analítico, no lo es ménos el ejercicio sintético de que tambien hemos hecho mérito.

Como los niños casi siempre han de percibir ideas semi-abstractas para ellos (tales son las de blanco, negro etc., que han de concebir en un objeto que no sienten exteriormente), ha de actuar necesariamente la naciente imaginacion infantil; y la percepcion interna, la memoria y el

juicio, trabajando en la misma forma que en el análisis, han de vencer, no obstante, una mayor dificultad para ejercer cada una su función respectiva, puesto que en el caso presente no hay formas materiales para las ideas sobre las cuales se las obliga á actuar.

Segun acabamos de decir, y segun podrá notar cualquiera observando la índole de los ejercicios analíticos y sintéticos, éstos son un poderoso resorte á cuya influencia se ponen en movimiento la mayor parte de las facultades intelectuales, especialmente aquellas cuyo concurso se hace necesario en la percepción, esclarecimiento y elaboración de las ideas.

Para las lecciones de análisis y síntesis puede aprovecharse cualquier objeto, aun los más vulgares: una silla, un zapato ú otra prenda de vestir, el cuerpo mismo de los niños, los aparatos físico-vitales, las figuras que se representan en las estampas, todo puede servir al objeto de que hablamos; pero á fin de aumentar el catálogo que acabamos de indicar, hemos confeccionado un programa, y hemos arreglado una caja (1) en donde se hallan contenidas sobre ciento y treinta substancias, que enumeraremos ahora, y sobre las cuales se puede dar á los párvulos un conjunto de conocimientos tan útiles á su infantil ilustración como al cultivo de sus facultades intelectuales y morales.

OBJETOS QUE PUEDEN DESTINARSE Á EJERCICIOS

DE ANALISIS Y SÍNTESIS EN LAS ESCUELAS DE PARVULOS.

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Asta.—Hueso. 2. Judías. 3. Agallas. 4. Papel.—Carton. 5. Arena. | <ol style="list-style-type: none"> 6. Vela de cera.—Lacre. 7. Garbanzos. 8. Bellotas. 9. Carbon vegetal. 10. Arcilla. |
|--|--|

(1) Caja enciclopédica destinada á ejercicios de análisis y síntesis en las escuelas de párvulos.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 11. Lana. | 49. Porcelana. |
| 12. Trigo. | 50. Lápiz. — Goma elástica. |
| 13. Castañas. | 51. Suela. |
| 14. Harina de trigo. | 52. Almortas ó guijas. |
| 15. Salvado. | 53. Corcho. |
| 16. Piedra. | 54. Pedernal. — Yesca. |
| 17. Paño. — Bayeta. — Fiel-tro. | 55. Plomo. — Estaño. |
| 18. Habas. | 56. Becerro. — Gamuza (pieles). |
| 19. Piñones. | 57. Azafran. |
| 20. Almidon. | 58. Alpiste. |
| 21. Panal de abejas. | 59. Caña-miel. |
| 22. Maiz. | 60. Cobre. — Bronce. |
| 23. Pasas. | 61. Cochinilla. |
| 24. Aceite de olivas. | 62. Café. |
| 25. Cal. | 63. Goma laca. |
| 26. Cera. | 64. Azúcar terciado. |
| 27. Cebada. | 65. Plata. — Oro. — Laton. |
| 28. Nueces de nogal. | 66. Cola fuerte. — Idem de pescado. |
| 29. Vino. | 67. Cacao. |
| 30. Yeso. — Encerado. | 68. Pita. |
| 31. Velas desebo. | 69. Azúcar de pilon. |
| 32. Arroz. | 70. Carbon mineral. |
| 33. Paja. — Enea. | 71. Ballena. |
| 34. Vinagre. | 72. Mostaza. |
| 35. Pizarra. | 73. Mijo. |
| 36. Capullo de seda. — Seda. | 74. Resina. |
| 37. Cañamones. | 75. Incienso. |
| 38. Regaliz. | 76. Esperma de ballena. |
| 39. Aguardiente. | 77. Pimienta. |
| 40. Sal comun. | 78. Marfil. |
| 41. Tela de seda. — Indiana. — Percal. | 79. Goma arábiga. |
| 42. Linaza. | 80. Guisantes. |
| 43. Mimbre. — Esparto. | 81. Esponja. |
| 44. Jabon. | 82. Pez negra. |
| 45. Hierro. — Acero. | 83. Algarrobas. |
| 46. Baldés. — Chagrin. — Pergamino. | 84. Cañamo. — Lino. |
| 47. Anis. | 85. Alcanfor. |
| 48. Algodon. — Flor de algodonero. | 86. Cristal. |
| | 87. Pez griega. |

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| 88. Hilo.—Bramante. | 98. Campeche. |
| 89. Brasil (palo del). | 99. Caparrosa. |
| 90. Zinc.—Alambre.—Ho-
ja de lata. | 100. Indigo. |
| 91. Zumaque. | 101. Mármol. |
| 92. Té. | 102. Madera de pino. |
| 93. Lentejas. | 103. Id. de nogal. |
| 94. Rubia. | 104. Id. de chopo. |
| 95. Clavo.—Canela. | 105. Id. de boj. |
| 96. Azufre. | 106. Id. de caoba. |
| 97. Mercurio. | 107. Id. de haya. |
| | 108. Id. de encina. |

Valiéndose el profesor alternativamente de cada uno de estos objetos, puede dar á conocer á sus discípulos las propiedades generales de los cuerpos y muchísimas de las que son especiales de algunos de estos, logrando á un mismo tiempo excitar la actividad inteligente de los párvulos y hacer oportuna la exposicion de muchos conocimientos tan apreciabiles como propios de los niños.

Para esto, y segun hemos ya indicado puede procederse de dos modos muy distintos, por medio del análisis y por medio de la síntesis.

Todo ejercicio de síntesis ó análisis sobre un objeto, consta de dos partes, principalmente educativa la primera, y principalmente instructiva la segunda; aquella tiene por objeto el hacer discurrir, esta tiene por objeto hacer aprender; la una se expone en forma catequística, la otra se expone en forma narrativa, y son de tan distinto efecto, que durante el comienzo de los ejercicios se mantiene activa la potencia inteligente de los alumnos, al paso que durante la conclusion obra de un modo pasivo, buscando al principio por sí misma y recibiendo despues las nociones que se la dirigen claras, precisas y evidentes.

Unas tan marcadas diferencias, así en la forma como en los resultados de los procedimientos, hacen necesario que las ideas á cuyo conocimiento se dedica el exámen de los objetos sean consideradas por el maestro bajo dos aspectos bien distintos; y en realidad así sucede.

Durante el tiempo dedicado principalmente á la educacion, se procura que los niños, analizando (en su caso) las cualidades, propiedades ó usos de los objetos, generalicen, recuerden ó comparen ya buscando desemejanzas en los que, segun el análisis, resulten semejantes, ya sacando igualdades en los que, segun aquella misma operacion intelectual, hayan resultado desiguales.

Cuando esto deba terminar, que, por regla general, sucede despues de haber transcurrido la mitad del tiempo destinado al ejercicio total, entonces da el maestro á sus discípulos una idea más ó ménos extensa del origen, naturaleza ó composicion del objeto analizado; de las ventajas que de él se reportan ó de los males que en ocasiones determinadas puede producir, de las industrias á que da lugar, de los objetos á que se destina, y de todo aquello que sea útil saber, que excite la curiosidad de los párvulos y que pueda llenar su exhausto entendimiento de conocimientos nuevos y ventajosos.

La segunda parte de los ejercicios á que nos referimos es de igual naturaleza así en los analíticos como en los sintéticos; pero la primera se diferencia notablemente por que cuando se ha de analizar se presentan objetos y los niños escudriñan y conocen sus propiedades ó cualidades, y cuando se ha de sintetizar no se expone objeto alguno, sino que los párvulos han de venir en conocimiento de él por las propiedades, cualidades, usos ó aplicaciones que el maestro les asegura ser inherentes al ser ó cuerpo sobre el cual gira el ejercicio.

Para que nuestros lectores se formen una idea exacta de lo que son estas lecciones, describiremos ahora sobre un objeto mismo dos ejercicios, analítico el uno y sintético el otro, dejando á su prudente ilustracion las variaciones que sin menoscabo de los resultados pueden introducirse en las formas.

EJERCICIOS DE ANÁLISIS.

HUESO.

I.

Maestro.—(Escribe sobre la pizarra el nombre del objeto.)

Niños.—(Deletrean, silabeán y leen el nombre escrito por el Maestro.)

M.—(Mostrando el hueso).—¿Cómo se llama esto?

N.—Hueso.

(El maestro hace bajar un niño á quien entrega el hueso).

M.—¿Cómo es ese hueso, niño?

N.—Blanco.

(El maestro manda bajar dos ó tres niños más, los cuales se colocan junto al anterior, formando una fila paralela á las gradas).

N.—¿Decidme otros objetos que son blancos y no son hueso?

Niños. (Individual y sucesivamente). Papel.—Cal.—Hilo.

M.—Luego el papel, la cal, el hilo y el hueso son...

N.—Blancos.

(Todos los niños se colocan en su sitio, é inmediatamente despues de haber escrito la B debajo de la palabra hueso, se entrega este á otro niño y se le dice:

M.—¿Podrias darme una gota de hueso?

Niño.—No, señor.

M.—Si tu quisieras tirar ese hueso, lo tirarias á pedacitos ó á gotas como las del agua?

N.—A pedacitos.

M.—Pues todos esos objetos que, como el hueso, no se caen ni se pueden tirar á gotas y sí á pedazos grandes ó pequeños, decimos que son sólidos. ¿Cómo es el hueso?

N.—Sólido.

(Escribase debajo de la *v* la *s* y prosígase).

M.—¿ De cuántas maneras es este hueso ?

N.—De dos: blanco y sólido.

(Mándense bajar dos ó tres niños más, los cuales se colocan junto al anterior y formando una fila paralela á las gradadas).

M.—Hemos visto que este hueso es blanco y sólido: ¿ decidme otros objetos que son blancos y sólidos como el hueso ?

N.—(Individual y sucesivamente). Papel.—Hoja de lata.—Plata.

M.—Luego el papel, la hoja de lata, la plata y el hueso, son...

N.—Blancos y sólidos.

(Después de colocados los niños en sus sitios, baja otro, á quien, después de haber entregado el hueso, se le dice):

M.—¿ Si tu rascas con la uña ese hueso lo romperás ? ¿ lo rayarás ?

Niño.—(Probando hacerlo). No, señor.

M.—Pues todos esos objetos que ni se rayan ni se deshacen cuando los estregamos, decimos que son duros.

¿ Cómo son ?

Niños.—Duros. (Escribase la *v* debajo de la *s* y pregúntese:)

M.—¿ De cuántas maneras es este hueso ?

N.—De tres: blanco, sólido y duro.

(Mándense bajar dos ó tres niños más, los cuales se colocan junto al anterior y formando una fila paralela á las gradadas).

M.—Hemos conocido que este hueso es blanco, sólido y duro: ¿ decidme otros objetos que son también blancos, sólidos y duros como el hueso ?

N.—(Individual y sucesivamente). Un plato.—La plata.—El arroz.

M.—Luego, un plato, la plata, el arroz y el hueso son...

N.—Blancos, sólidos y duros. (Todos los niños se colocan en su sitio).

Hasta aquí llega la primera parte del ejercicio; hasta aquí no se ha tratado, como se deja conocer, sino de despertar en los párvulos su observación intelectual y la actividad de sus facultades; hasta aquí el ejercicio ha sido de una índole principalmente educativa; y como la atención infantil se halla ya cansada, se hace necesario amenizar la clase cambiando de fórmulas, dirigiéndose al entendimiento de otro modo y dándole ideas nuevas que halagan mucho a los párvulos y que los instruye muy á su placer como en recompensa del trabajo mental á que se han entregado gustosos durante la primera mitad de la lección.

Las ideas que pueden explicarse durante la segunda parte pueden ser de diferente índole: unas veces (en el caso presente) pueden nombrarse los principales huesos que constituyen nuestro esqueleto, otras puede hablarse de las industrias á que da lugar el mismo objeto, y en ocasiones dadas también se puede hablar de los artefactos en que el hueso entra como primera materia, todo lo cual puede decirse en esta ó semejante forma, tan pronto como se han terminado los ejercicios analíticos que hemos descrito.

Maestro.—Ayer pasaba yo por un campo á donde llevan todas las caballerías que se mueren, y ví un hombre que, con un capazo en la mano, iba recogiendo huesos. ¿Qué hace V. por aquí? le dije. Aquí estoy (me contestó) recogiendo estos huesos de caballerías muertas.

Cuando me dijo esto, pensé yo: ¿para qué querrá los huesos este hombre? Para comer no sirven; para hacer fuego tampoco; no sé, pues, para qué los recogerá.

Pues, señor, como ví que iba cogiéndolos uno por uno, que llenaba su capazo, que los reunía todos en un gran monton y que despues los cargaba sobre un asno que llevaba, le dije: Oiga V., buen hombre; ¿me haría V. el favor de decirme para qué quiere V. esos huesos que recoje?

Sí, señor, me respondió: mire V., todos estos huesos los llevo ahora á un campo que tengo: allí los pongo en un

monton bien grande; coloco debajo de ellos mucha leña, prendo fuego á esta, y cuando los huesos están ya bien quemados los machaco con un mazo, y los extiendo por el campo.

Ah! dije yo, ahora ya veo para qué los recoje V. Quiere decir que así como otros labradores echan estiércol en sus campos, V. echa huesos quemados y molidos.

Y así era, hijos míos: aquel hombre tenia poco estiércol, iba á recojer los huesos de las caballerías que llevaban allí muertas, los quemaba, los machacaba, los extendía por el campo, sembraba despues en este, y las plantas crecian muy lozanas y le producian mucho.

¿Sabeis ya para qué pueden servir los huesos?

¡Hasta con los huesos de los animales nos hace Dios un gran beneficio! ¡Bendito sea Dios!

HUESO.

II.

Maestro.—(Escribe el nombre del objeto).

Niños.—(Deletrean, silabeán y leen el nombre escrito por el maestro).

M.—(Mostrando el hueso). ¿Cómo se llama esto?

N.—Hueso.

(El maestro hace bajar un niño á quien entrega el hueso).

M.—¿Cómo es el hueso?

Niño.—Blanco.

(El maestro hace bajar otro niño que se coloca junto al otro).

M.—¿Dime otro objeto que tambien sea blanco?

Niño 2.º—El papel.

M.—Casi todos los papeles son blancos, es verdad. Pues si el hueso es blanco y el papel es blanco tambien, ¿el papel y el hueso serán iguales?

N.—No, señor.

M.—¿ Por qué ?

N.—(*Individual y sucesivamente*). Por que el papel vale para escribir y el hueso no.—Por que el hueso no se dobla y el papel sí.—Por que el hueso se cria en los animales y el papel no, etc. (1).

M.—Pero el papel y el hueso son iguales en que ambos son. .

N.—Blancos.

(*Todos los niños ocupan sus sitios correspondientes*).

Este ejercicio comparativo se repite cada vez que, por un medio semejante al expuesto en el procedimiento anterior, van los niños conociendo alguna cualidad del hueso, hasta que, pasada la mitad del tiempo destinado á la leccion toda, se entra de lleno en la narracion ó explicacion instructiva semejante á la que, como modelo, hemos delineado á grandes rasgos en el anterior ejercicio.

HUESO.

III.

Maestro.—(*Escribe el nombre del objeto*).

Niños.—(*Deletrean, silabean y leen el nombre escrito por el maestro*).

M.—(*Mostrando el hueso*). ¿Cómo se llama esto?

N.—Hueso.

(*El maestro manda que baje un niño á quien entrega el hueso*).

M.—¿ Qué harías tu con este hueso ?

Niño.—Una empuñadura de baston.

(1) No crean nuestros lectores que los párvulos han de hallar desde el primer día diferencias ó semejanzas bien marcadas entre los objetos que se les proponga; pero el maestro los dirige en un principio y rectifica siempre las observaciones infantiles que sean inexactas.

(Mándanse bajar dos ó tres niños más, los cuales se colocan junto al primero).

M.—Decidme: ¿de qué otras cosas hariais empuñaduras de baston?

N.—(Individual y sucesivamente). De madera.—De plata.—De asta.

M.—Luego la madera, la plata, el asta y el hueso para qué sirven?

N.—Para hacer empuñaduras de baston.

(Todos los niños se colocan en sus sitios; y despues de escribir en la pizarra una E, inicial de la palabra empuñadura, se llama á otro niño al cual se le entrega el hueso, diciendo despues:)

M.—Aquellos niños han dicho que con este hueso harian una empuñadura de baston: ¿qué otra cosa harias tu con él?

N.—Una cuchara.

(Bajan dos ó tres niños más que se colocan junto con el anterior).

M.—Aquí tenemos un pedazo de hueso: de él podemos hacer empuñaduras de baston y cucharas, ¿de qué otras cosas hariais vosotros cucharas y empuñaduras de baston?

N.—(Individual y sucesivamente). De plata.—De hierro.—De estaño.

M.—Luego la plata, el hierro, el estaño, y el hueso ¿para qué pueden servir?

N.—Para hacer cucharas y empuñaduras de baston.

(Todos los niños se colocan en sus sitios).

Repitase un ejercicio semejante á los anteriores sirviendo al efecto otro uso del hueso, hasta que, terminada la mitad del tiempo destinado á la leccion toda, se entre de lleno en la explicacion instructiva, semejante á la que hemos descrito al final de la primera fórmula de lecciones analíticas (1).

(1) Ya comprenderán nuestros lectores que los ejercicios de una índole

EJERCICIOS DE SÍNTESIS.

HUESO.

I.

Maestro. (Después de haber mirado el objeto, que deberá estar en donde no pueda ser visto por los niños, escribe el maestro la palabra BLANCO).

Niños. (Deletrean, silabeán y leen la palabra escrita por el maestro).

M.—Así es lo que yo tengo aquí. ¿Cómo es?

N.—Blanco.

(Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan en una fila paralela á las gradas).

M.—Si esto es blanco ¿qué puede ser lo que yo tengo?

N.—(Individual y sucesivamente). Yeso. — Papel. — Hueso (1) etc.

M.—Habeis discurrido muy bien; porque el yeso, el papel, el hueso, etc., todos son.....

N.—Blancos.

M.—(Después de haber simulado que observaba nuevamente el objeto, escribe la palabra SÓLIDO).

N.—(Deletrean, silabeán y leen la palabra escrita por el maestro).

semejante á la del que acabamos de indicar, no pueden tener cabida sino después que en otros se haya dado á los niños alguna idea sobre los usos y aplicaciones de los objetos que analizan.

(4) Aunque los niños nombren el objeto sobre el cual versa el ejercicio, no se les asegurará que lo han adivinado; pues de lo contrario, dejaría de estar excitada ya su curiosidad.

M.—Además de ser blanco, ¿cómo es lo que guardo aquí?

N.—Sólido.

(*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan como anteriormente hemos dicho*).

M.—He mirado lo que tengo aquí y es blanco; he probado si se cae á gotas y no se cae porque es sólido. ¿Sabriais vosotros decirme que puede ser?

N.—Yeso.—Cal (1).—Harina.—Arroz, etc.

M.—Todo esto puede ser; pues el yeso, la cal, la harina y el arroz son...

N.—Blancos y sólidos.

(*Todos los niños se colocan en sus sitios*).

M.—(Después de haber simulado que observaba nuevamente el objeto, escribe la palabra **DURO**).

N.—(Deletrean, silabeán y leen la palabra escrita por el maestro).

M.—¿De cuántas maneras es lo que yo tengo aquí?

N.—De tres. (*Leyendo las palabras que irá señalando el profesor*). Blanco, sólido y duro.

(*Bajan tres ó cuatro niños, que se colocan como llevamos dicho*).

M.—A ver quien de vosotros me nombra objetos (ó cosas) que, como el que tengo aquí, sean blancos, sólidos y duros.

N.—(Individual y sucesivamente). Arroz.—Un plato.—Plata, etc.

M.—Perfectamente: la plata, el plato, el arroz etc., son...

N.—Blancos, sólidos y duros.

(*Después de haberse colocado los niños en sus sitios, escribe el profesor la palabra hueso, y haciéndola leer á sus discípulos, dice:*)

(1) Puede dispensarse en estos casos la falta de concordancia gramatical entre los adjetivos y los nombres dictados por los niños; lo contrario sería obligarles á alambicar demasiado las ideas.

M.—Lo que yo tengo aquí, que es blanco, sólido y duro, se llama...

N.—(*Leyendo.*) Hueso.

M.—(*Mostrando el objeto.*) ¿Es blanco? ¿Es sólido? ¿Es duro?

N.—Sí, señor.

M.—También nosotros tenemos huesos; y nos ha hecho Dios al dárnoslos un favor tan grande, que si no fuere por ellos ni siquiera podríamos sostenernos derechos. Ahora os voy á enseñar una estampa en donde vereis pintados los huesos de nuestro cuerpo.

(*Tómese una estampa en donde se halle figurado el esqueleto humano, y si no la hay trácese en la pizarra, dando á conocer los nombres de las principales piezas que constituyen el armazon de nuestro cuerpo, en cuya operacion se emplea el tiempo que falta para terminar la clase.*)

HUESO.

II.

Maestro.—(*Escribe la palabra blanco.*)

Niños.—(*Deletrean, silabeán y leen la palabra escrita por el profesor.*)

M.—Así es lo que yo tengo aquí. ¿Cómo es?

N.—Blanco.

(*Bajan dos niños, que se colocan uno á cada lado del maestro.*)

M.—¿Dime qué puede ser lo que yo tengo?

Un niño.—Cal.—*Otro niño.*—Hueso.

M.—¿En qué son iguales la cal y el hueso?

N.—(*Individual y sucesivamente.*) En que las dos cosas son blancas.—En que las dos cosas se ven, se tocan, se nombran etc.

M.—¿En qué son desiguales la cal y el hueso?

N.—El hueso es duro, y la cal nó.—El hueso lo tienen los animales, y la cal nó.—El hueso no sirve para hacer paredes, y la cal sí.

M.—Pero si miramos la cal y miramos también el hueso los dos objetos son...

N.—Blancos.

(*Marchan los niños á su sitio, simula el profesor un examen del objeto, escribe la palabra sólido, y dice:*)

M.—¿De qué otra manera es lo que tengo?

N.—(*Leyendo*). Sólido.

(*Bajan cuatro niños, que se ponen dos en cada lado y unos frente á otros*).

M.—Decidme objetos que, como el que tengo yo, sean blancos y sólidos.

N.—(*Individual y sucesivamente*). Cal, hueso, clarion, arroz, etc.

M.—Decidme ahora objetos que sean sólidos y nó sean blancos.

N.—Pizarra, hierro, bronce, etc.

M.—Decidme ahora objetos que sean blancos y nó sean sólidos.

N.—Leche, horchata, estaño derretido, azogue, etc.

Si el profesor lo cree oportuno, puede proponer á sus discípulos la operacion mental de encontrar semejanzas é igualdades entre los nombrados objetos; y si nó, puede proseguir con un ejercicio semejante al que acabamos de indicar, sirviéndose para ello de otra cualidad que anunciará como ha podido verse. Transcurrida la mitad del tiempo destinado á la clase, muestra á sus discípulos el objeto, escribe el nombre de este, y continúa la explicacion principalmente instructiva.

HUESO

III.

Maestro.—(Escribe la palabra puños).

N.—(Deletrean, silabean y leen la palabra escrita por el profesor).

M.—Con lo que yo tengo aquí se hacen puños de baston: ¿qué podrá ser?

(*Bajan tres ó cuatro niños, que se colocan en ambos lados del maestro.*)

N.—(Individual y sucesivamente). Hueso, plata, asta, madera, etc.

M.—Justamente, porque el hueso, la plata, el asta y la madera sirven para...

N.—Para hacer puños de baston.

(*Colócanse los niños en su sitio, y bajan otros.*)

M.—Si lo que yo tengo aquí sirve para hacer puños de baston, ¿qué nó podrá ser?

N.—Agua, vino, miel, azúcar, etc.

M.—Porque el azúcar, la miel, el vino y el agua no sirven...

N.—Para hacer puños de baston.

(*Colócanse los niños en sus sitios, y el maestro escribe la palabra cucharas.*)

M.—Esto puedē hacerse tambien con lo que yo guardo.

N.—(Leyendo). Cucharas.

(*Bajan cuatro niños, que se colocan dos á dos y cara á cara.*)

M.—Decidme objetos que, como el que guardo, sirvan para hacer puños de baston y cucharas.

N.—Plata, hierro, madera, hueso.

M.—Decidme ahora objetos que sirvan para hecer puños de baston y no para hacer cucharas.

N.=(Si lo saben). Bramante, carton, porcelana, etc.

Todos los niños marchan á su silio , prosiguiéndose la clase de una manera semejante á como la llevamos indicada, y llegada la hora oportuna, se comienza la parte instructiva.

Para concluir esta leccion debemos advertir, que cuando se trate de estudiar los efectos de algun flúido que no pueda ser apreciado intuitivamente , en vez de pretender darlo á conocer á los niños, se les dice que *se piensa en él*, se van enunciando sus propiedades ó sus efectos, se generalizan á otros agentes que puedan ser conocidos, y se entra despues en la explicacion instructiva que pueda ser mas provechosa á los alumnos.

LECCION XIV.

De la enseñanza de Historia Natural.

Sumario.—Índole pedagógica de esta enseñanza.—Clasificacion que debe hacerse de los ejercicios sobre Historia Natural.—Clasificaciones zoológicas, botánicas y mineralógicas en las escuelas de párvulos.—Reglas generales que deben tenerse presentes para hacer provechosas las lecciones de Historia Natural en las escuelas de párvulos.—Programa de los asuntos cuya comprension es asequible á los alumnos de estas escuelas.—Ejemplos de ejercicios prácticos.

Todas las enseñanzas que tengan por objeto el estudio y contemplacion de los séres que pueblan el Universo, podrán dirigirse simultáneamente á la ilustracion de la inteligencia y al robustecimiento de los impulsos religiosos.

¿Quién, al tiempo mismo que se instruya analizando la naturaleza, origen y propiedades individuales de ese conjunto de objetos animados é inanimados que existen en las entrañas y en la superficie de nuestro planeta, no adqui-

rirá á un tiempo mismo ideas provechosas á su instruccion y convicciones altamente ventajosas al conocimiento de Dios y de sus principales atributos?

Si al hablar de un animal, por ejemplo, se esplican sus principales costumbres, sus funciones fisiológicas, y las ventajas ó males que puede proporcionar al hombre, para que este se aproveche de las primeras y huya de los segundos, entónces se adquieren un conjunto de conocimientos á cual más curioso y á cual más útil cuyas ventajas pueden ser muy grandes segun las circunstancias. Y si, fijándose el maestro en la perfeccion orgánica de los séres que se propone hacer estudiar, ó en las utilidades que reporten, dirige sus consideraciones á poner de relieve la infinita sabiduría del Eterno y la generosa largueza con que procura nuestro bienestar y nuestras comodidades, pues todo parece haber sido creado en beneficio del hombre, entónces el corazon de los discípulos se va inflamando poco á poco en amor y respeto hácia Dios, porque es imposible conocer la perfeccion de sus obras y los beneficios que de ellas reportamos sin quererle y respetarle.

Queda, pues, sentado que la Historia Natural puede servir, manejando bien su enseñanza, para vigorizar é ilustrar la exausta inteligencia de los niños y para despertar poco á poco en ellos el sentimiento rëligioso : su índole es por consiguiente educativo-intelectual y educativo-moral entendiéndose no obstante, que esto depende de la manera de presentar las ideas y de las consideraciones que se hagan como consecuencia de lo que, perteneciente á la asignatura, se exponga á los discípulos.

Respecto á la educacion moral, pueden vigorizarse los sentimientos sobre la omnipotencia, sobre la sabiduría ó bondad divinas, segun que se atienda á la creacion de los objetos que se estudien y á la perfeccion con que han sido creados, ó á las ventajas y bienes que de ellos reporta la humanidad; y respecto á la educacion intelectual, puede procurarse la actividad de la atencion, percepcion, memo-

ria y juicio, siquiera no se usen para la enseñanza más que los procedimientos analíticos de que hemos hecho mención en la lección XIII ó los ejercicios de comparacion de que hablaremos en su lugar.

Para que al tratar de esta asignatura haya variedad, y pueda seguirse mejor ese órden metódico que se hace necesario á las tareas del educador, conviene tener presente la conveniencia de que alternen sin interrupcion los ejercicios sobre los tres distintos ramos que comprende la Historia Natural.

La zoología presenta un gran conjunto de conocimientos á cual más á propósito y á cual más interesante para los párvulos: la botánica y la mineralogía no presentan en tan gran número las ideas asequibles á la inteligencia de aquellos; pero como, en cambio, son igualmente importantes y un tanto más dificultosas que las pertenecientes á la primera parte de la Historia Natural, la necesidad de tomar para cada ejercicio ménos ideas en unos casos y más en otros hace ventajoso que alternen las lecciones sobre zoología, botánica y mineralogía.

Con arreglo á este principio procurarán los maestros no encariñarse demasadamente con el estudio de los objetos pertenecientes á alguno de los tres reinos naturales; sino que, aun cuando en la distribución de tiempo tengan expresada esta clase de ejercicios por medio de una denominacion genérica, deberán valerse (segun hemos indicado ya) de un objeto de cada especie alternativa y ordenadamente.

Sin embargo, este precepto tendrá sus excepciones cuando las circunstancias particulares de las escuelas asi lo exijan. Habida consideracion á los objetos de que se pueda disponer para hacer intuitiva la enseñanza, será preciso que los maestros den mayor estension á aquella parte de Historia Natural en que puedan hacerlo porque para ello cuenten con medios materiales. Queremos decir, que si en los gabinetes de las escuelas abundan los productos vegetales más que ningunos otros, habrá razon para que los

ejercicios versen más sobre ideas pertenecientes á la botánica que sobre las pertenecientes á la zoología y mineralogía; y que si, por el contrario, abundasen los ejemplares pertenecientes á estos ramos y escasasen los pertenecientes al anterior, seria necesario dar á ellos la preferencia en los ejercicios escolares.

Otras de las causas que pueden obligar á dár mayor importancia á una parte ú otra de las que comprende la Historia Natural, son las circunstancias de la poblacion en donde se viva : allí se dará la preferencia á alguno de los ramos en que se divide el estudio de aquella asignatura, donde los productos é industrias del pais puedan hacer la enseñanza no solo más ventajosa, sino tambien más natural é intuitiva.

Pero en las escuelas de párvulos, ¿se ha de estudiar de un modo científico la Historia Natural? ¿Conviene que los párvulos llenen su memoria con ese sinnúmero de términos técnicos que es necesario recordar cuando se trata de analizar y distinguir los tipos, géneros, familias y especies zoológicas? ¿Conviene clasificar de un modo científico las plantas? ¿Conviene entrar en detalles sobre las diversas formas en que suelen hallarse las cristalizaciones?

Que conviene hacer uso de ciertas clasificaciones fáciles de distinguir, es una verdad, porque de otra manera muchos ejercicios educativo-intelectuales serían impracticables; pero que no conviene que tales clasificaciones sean complejas y difusas, ni que se fijen en motivos incomprensibles para los párvulos, es tambien otra verdad palmaria; pues estos no pueden hacer distinciones fijándose para ello en ideas que ó no conciben bien, ó les cuesta mucho trabajo y tiempo el concebirlas.

Teniendo nosotros muy presente que los párvulos no han de salir hechos unos sabios; teniendo presente que la instruccion científica que pueden adquirir durante su infancia es mucho ménos importante que el despejo intelectual que en ellos debe procurarse, y ménos tambien

que las ideas vulgares é inmediatamente provechosas que se les han de inculcar en beneficio de su infantil ilustracion y de su religioso sentimiento; teniendo presente, por otra parte, que las ideas en tanto se graban mejor en cuanto más ordenadamente se conciben, y que para esto era necesario introducir ciertas distinciones entre los seres naturales de cuyo estudio nos servíamos; teniendo presente que los párvulos ni podian hacer largas y complicadas clasificaciones, ni podian fijarse para ello sino en las diferencias mas palpables y visibles que á su débil observacion presentaran los objetos á cuyo análisis y conocimiento se les dedicara; teniendo presente todo lo que acabamos de exponer, hemos creido ventajoso no profundizar gran cosa en las clasificaciones de los seres naturales, hacerlas solamente en cuanto por tal medio pudiéramos facilitar los ejercicios educativos á que se presta la asignatura de que hablamos, y fijarnos para ello en las divergencias mas notables y visibles de los objetos del reino animal y vegetal, pues respecto de los minerales no hemos creido prudente hacer clasificacion alguna.

En el reino animal hemos hecho distinguir primeramente las personas de las irracionales; y para clasificar estos, hemos creido lo más acertado fijarnos en su modo de andar, en los alimentos de que se sirven, y en la parte del globo donde, por regla general, ejecutan sus movimientos. Así, hemos hecho de todos los irracionales las siguientes clases: *cuadrúpedos, aves, reptiles, insectos y peces*; y rara vez hemos hecho introducir subdivisiones á escepcion de la primera de estas clases en que hemos procurado distinguir los carnívoros de los herbívoros, y los domésticos de los salvajes.

En el reino vegetal no hemos distinguido los seres sino en *árboles, arbustos y plantas*; y por lo que toca á las partes que constituyen á aquellas, hemos procurado que los párvulos no confundieran, por ejemplo, las raices y el tallo, con las simientes y los frutos.

Como ya llevamos indicado, en la parte de mineralogía, solo hemos hecho distinguir los minerales de los metales; pues estos más que aquellos, la metalurgia más que otra cosa es lo que proporciona al maestro de párvulos el conjunto de ideas que á un tiempo mismo sirven para instruir y principalmente para educar á sus discípulos.

Lo repetimos otra vez, todo cuanto sobre clasificaciones se haya de hacer comprender á los niños que frecuentan las escuelas para cuyos profesores especialmente escribimos, ha de tener por único y casi esclusivo objeto el facilitar la adquisicion de ideas, y aun más la práctica de ejercicios educativos.

Expuesto cuanto sobre el asunto debíamos advertir, vamos ahora á sentar algunas reglas que se deberá tener presentes en todas las lecciones de Historia Natural.

Regla 1.^a—Los ejercicios sobre esta asignatura, deben practicarse de un modo semejante á los de Análisis y Síntesis, descritos en la leccion décima tercia de este tomo.

Regla 2.^a—La forma analítica se usará cuando por primera vez se haya de estudiar el objeto; y la forma sintética, cuando ya se haya hablado sobre aquel en otras ocasiones.

Regla 3.^a—La forma comparativa no debe usarse sino despues de conocido (al ménos) el objeto con quien se comparen las propiedades del que se estudia.

Regla 4.^a—Todo ejercicio sobre Historia Natural, deberá constar de dos partes: una (principalmente educativa) en la cual se analize, se sintetice ó se compare; y otra (principalmente instructiva) en la que se exponga las aplicaciones, usos, ventajas ó males que puede producir el objeto que se estudia.

Regla 5.^a—Sobre los animales, díganse sus costumbres, su alimentacion, los productos que rindan, los cuidados que exigen (si son domésticos), las precauciones con que se cazan (si son salvajes), las industrias á que dan lugar

con sus rendimientos, y todo cuanto pueda interesar á los párvulos.

Regla 6.^a—Sobre los vegetales, digase algo con relacion á sus funciones principales, sobre su cultivo, sobre sus producciones, y sobre algunas industrias á que den lugar.

Regla 7.^a—Sobre los metales, esplíquense ligeramente los medios de obtenerlos, sus aplicaciones más usuales á los usos comunes de la vida, y la manera de extraer el mineral.

Regla 8.^a—En todos los ejercicios se ha de procurar dirigir la consideracion de los párvulos hácia el poder, bondad ó sabiduría de Dios, que tantas cosas ha creado en beneficio del hombre.

Regla 9.^a—Cuando se hable sobre zoología y botánica, hágase siempre caso omiso de las funciones de la generacion ó reproduccion.

Regla 10.^a—El estudio de los animales domésticos debe preceder al de los salvages, y el de las plantas del pais, al de las exólicas.

Regla 11.^a—No se ha de querer que los niños hagan el estudio completo sobre un objeto zoológico, botánico ó mineralógico en una sola leccion; pues esto sería motivo de que no comprendiesen bien nada ó de que se hiciera, muy á la ligera el ejercicio educativo, ó de que se prolongase aquel más de lo que la atencion del niño podría resistir.

Regla 12.^a—Una gran parte de las lecciones de Historia Natural deben referirse al estudio anatómico y fisiológico de los niños con aplicacion á la Higiene.

Regla 13.^a—En el caso de que no se pueda disponer de objetos reales para hacer versar sobre ellos las lecciones, deberán usarse estampas que representen á aquellos: todo trabajo puramente imaginativo es, por regla general, muy poco fructuoso.

Regla 14.^a—Las estampas ú objetos han de tener por principal fin el facilitar las percepciones, y sostener la atencion de los niños: para esto conviene usar aquellos

solamente cuando las nombradas facultades no se hallen bien dispuestas en los párvulos.

Regla 15.ª.—Con un mismo objeto se pueden dar tres ó cuatro lecciones distintas, variando el procedimiento educativo é introduciendo tambien novedad en las ideas instructivas que se emitan (1).

A estas reglas ó consejos agregarán los maestros cuanto en la práctica de la enseñanza conozcan ventajoso á la buena y acertada educacion de sus alumnos, por lo cual no nos detendremos más sobre el particular, y pasaremos á enumerar los asuntos que puedan servir de temas en las lecciones de Historia Natural, asuntos que se compendian en el siguiente

PROGRAMA.

ZOOLOGIA.

- 1.—Partes principales del cuerpo humano.
- 2.—Huesos principales del esqueleto humano.
- 3.—Breve idea del aparato respiratório.—Respiracion.
- 4.—Breve idea del aparato digestivo.—Digestion.
- 5.—id. id. del aparato circulatorio.—Circulacion.
- 6.—Id. id. de la transpiracion.
- 7.—Id. id de las razas humanas.
- 8.—Caractéres principales de los animales.
- 9.—Id. id. principales de los cuadrúpedos.

(1) Si se trata del *caballo*, por ejemplo, un dia se tiene ejercicio analítico sobre él, y se exponen despues los servicios que como animal de carga y tiro presta al hombre; otro dia se tiene un ejercicio de síntesis, y se exponen despues los cuidados que exige la conservacion de aquel animal y los rendimientos materiales que, cuando se muera presta; y por último, puede servir para un ejercicio comparativo, despues del cual se habla de las industrias á que dán lugar los despojos del *caba*. (aprovechados para algunos usos muy útiles y conocidos.

- 10.—Id. de las aves.
- 11.—Id. de los peces.
- 12.—Id. de los insectos.
- 13.—Id. de los reptiles.
- 14.—Animales carnívoros y frujívoros.
- 15.—Id. salvajes y domésticos.
- 16.—Perro, sus costumbres, el cuidado que exige y las ventajas que presta.
- 17.—Gato, id. id. id.
- 18.—Cerdo, cuidados que exige y ventajas que presta.
- 19.—Gallina, id. id.
- 20.—Carnero, id. id.
- 21.—Cabra, id. id.
- 22.—Vaca, id. id.
- 23.—Asno, id. id.
- 24.—Caballo, id. id.
- 25.—Mulo, id. id.
- 26.—Conejos, id. id.
- 27.—Camello, id. id.
- 28.—Elefante, id. id.
- 29.—Ciervo, donde se cría, como se caza: y ventajas que proporciona.
- 30.—Lobo, id. id. y males que acarrear puede.
- 31.—Raposa, id. id.
- 32.—Id. del leon.
- 33.—Id. del tigre.
- 34.—Id. de la pantera.
- 35.—Id. del castor.
- 36.—Patos, ánades y pavos.
- 37.—Aves de rapiña.
- 38.—De las abejas.
- 39.—Del gusano de seda.
- 40.—De la esponja.
- 41.—Del bacalao.
- 42.—De la ballena.

BOTANICA.

- 1.—Idea de los vegetales.
- 2.—Partes principales de una planta.
- 3.—Caractéres de los árboles.
- 4.—Id. de los arbustos.
- 5.—Id. de las plantas propiamente dichas.
- 6.—Nutricion de los vegetales.
- 7.—Transpiracion de id.
- 8.—Arboles frutales y silvestres.
- 9.—Estudio sobre el manzano.
- 10.—Id. sobre el peral.
- 11.—Id. sobre el cirolero.
- 12.—Id. sobre el cerezo.
- 13.—Id. sobre el nogal.
- 14.—Id. sobre el albaricoquero.
- 15.—Id. sobre el olivo.
- 16.—Id. sobre el naranjo y limonero.
- 17.—Id. sobre la encina, roble, pino, haya, etc., (segun las comarcas).
- 18.—Id. sobre el castaño y morera.
- 19.—Id. sobre la vid.
- 20.—Id. sobre el almendro y avellano.
- 21.—Id. sobre algunos árboles y arbustos exóticos
- 22.—Id. sobre diferentes plantas alimenticias.
- 23.—Id. sobre algunas plantas tintóreas.
- 24.—Id. sobre algunas plantas téxtiles.
- 25.—Id. sobre algunas plantas medicinales.
- 26.—Id. sobre algunos productos resinosos.

MINERALOGIA.

- 1.—Idea de los minerales.
- 2.—Estudios sobre el hierro, sus usos y aplicaciones.

- 3.—Id. sobre la cal y yeso, id., id.
- 4.—Id. sobre el lápiz, id., id.
- 5.—Id. sobre la arena, id., id.
- 6.—Id. sobre la arcilla, id., id.
- 7.—Id. sobre el cobre, id., id.
- 8.—Id. sobre el estaño, id., id.
- 9.—Id. sobre el plomo, id., id.
- 10.—Id. sobre la hoja de lata, id., id.
- 11.—Id. sobre el bronce, id., id.
- 12.—Id. sobre la plata, id., id.
- 13.—Id. sobre el oro, id., id.
- 14.—Id. sobre el mercurio, id., id.

De los asuntos expuestos en el programa antecedente se eliminarán los que el profesor crea conveniente eliminar, y á ellos podrá agregar algunos que, por circunstancias favorables, convenga que figuren entre los temas de las lecciones de una escuela de párvulos. De todos modos conviene proceder en aquellas de una manera semejante á como haremos ver en los siguientes ejercicios.

I.

PARTES DEL CUERPO HUMANO.

Maestro.—(Teniendo junto á si un niño). Ahora bajareis á tocar á este niño lo que os voy á decir. (*Escribe la palabra CABEZA*).

Niños.—(Leyendo). Cabeza.

(*Bajan cuatro niños que se colocan dos en cada lado, formando líneas perpendiculares á las gradas, y viniendo uno á uno donde está el Maestro, despues de tocar la cabeza del*

alumno que está con aquel, responden á la pregunta que se les hace así):

M.==Tocad la cabeza á este niño : Sabriais decirme otras cosas que tambien tienen cabeza ?

N.==(Uno á uno). Las personas, los animales etc. (*No dejarán de recordar nombres*).

M.==Luego, las personas, los animales, etc., etc., tienen...

N.==Cabeza.
(*Todos los niños marchan á sus sitios.*)

M.==Las cabezas de los objetos que me habeis nombrado todas tienen huesos por dentro : ahora me acuerdo de otras cabezas que no tienen hueso, ¿ sabriais decirme las ?

(*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan como los anteriores.*)

Niños.==(Individual y sucesivamente). Las de alfileres.—Las de clavos.—Las de puntas de Paris.—Las de ajos.

M.==Perfectamente : todas esas cabezas no tienen huesos como las nuestras. (*Todos los niños van á sus puestos; y el maestro prosigue:*) Hemos tocado la cabeza á este niño y ahora le tocareis lo que voy á escribir.

(*Escribe la palabra PIÉS.*)

Niños.==(Leyendo). Piés.

M.==(A los tres ó cuatro niños que han debido bajar). Decidme objetos que tengan piés, y que no sean niños.

N.==(Uno por uno). Los hombres.—Las mujeres.—Las niñas.—Algunos animales.

M.==Pero los piés que habeis nombrado tienen huesos, carne, etc. Yo desearia que me dijerais piés que no tienen huesos, ni carne.

N.==(Los mismos ú otros que han debido bajar). Los de las sillas.—Los de los bancos.—Los de las mesas.—Los de las camas, etc.

M.==Muy bien : todos esos piés que me habeis nombrado no tienen huesos como los nuestros; luego hay cabezas y piés que tienen huesos, y hay piés y cabezas que...

N.—No los tienen.

M.—(*Manda practicar algun ejercicio de distraccion, despues de lo cual, señalando y nombrando simultaneamente las partes principales de la cabeza y de los piés, procura que los discipulos le imiten y repitan sus palabras; y cuando estos sepan denominar bien las partes señaladas, dice:*) ¡ Pero qué bien está todo esto !

Por si acaso se nos ponía enfermo un ojo, nos ha puesto (*refiriéndose á Dios*) dos; por si acaso se nos ponía enfermo un oído, tambien nos ha puesto dos; para que no nos cegáramos con el polvo y otras inmundaciones, nos ha puesto los párpados; para que no nos hiciera mal la luz, nos ha puesto las cejas y pestañas, etc. etc.

Y siguiendo este género de consideraciones, hará ver á sus discípulos cuanta es la sabiduría y perfeccion de Dios y cuan bueno se ha mostrado en todas sus obras para con el hombre.

II.

IDEA DE LOS VEGETALES.

Maestro.—Ahora estoy pensando en una cosa: no os diré su nombre; pero si escribiré aquí el de una de las partes que tiene. (*Escribe la palabra hojas*).

Niños.—(*Leyendo*). Hojas.

(*Bajan tres ó cuatro niños, que se colocan en una fila paralela á las gradas*).

M.—¿ En qué os parece que pienso yo? Tiene hojas.

N.—(*Individual y sucesivamente*). En un árbol.—En una planta.—En un libro.—En una cartilla.

M.—En todo eso puedo pensar, porque el árbol (*mandando los niños á sus sitios*), la planta, el libro y la cartilla, tienen...

N.=Hojas.

M.=Pero yo solo pienso en una cosa, y como vosotros me habeis nombrado cuatro, voy á deciros qué más tiene esa en que yo pienso para que la podais adivinar mejor. (*Escribe la palabra RAICES*).

N.=(*Leyendo*). Raices.

M.=¿Qué tiene lo que yo pienso?

N.=Hojas y raices. (*Bajan tres ó cuatro niños que se colocan como hemos dicho ántes*).

M.=¿En qué os parece que pienso yo? Tiene hojas y raices.

Niños =(Uno por uno). En un árbol.—En una mata de judías.—En un rosal.—En un avellano, etc., etc.

M.=En todo eso puedo pensar; porque los árboles, las matas de judías, los rosales y los avellanos, tienen...

N.=Hojas y raices.

(*El maestro debe tener prevenida de antemano alguna planta cuyo nombre se escribirá despues, diciendo*):

M.=Ahora voy á deciros en qué pensaba. (*Escribe el nombre de la planta*).

N.=(*Leen la palabra escrita por el maestro*).

M.=(*Mostrando la planta*). Cuando esta planta estaba en el campo, hijos míos, iba el labrador un día, y lo mismo junto á ella que junto á otras, ponía estiércol, y despues echaba agua. ¡Cosa particular! Aquel estiércol formaba con el agua una cosa parecida á las gachas, pero tan claras, tan claras, que se introducian dentro de la tierra, llegaban á aquí (*señalando las raices*) y entónces se melian por las raices lo mismo que se mete el café dentro de un terron de azúcar; y así como nosotros nos engordamos y crecemos con lo que comemos por la boca, así tambien esta planta y las demás crecian con lo que comian por las raices.

Ya veis, hijos míos, ¿qué es lo que comen las plantas y de qué manera lo comen? ¿Lo hacen lo mismo que nosotros?

N.=No, señor: ellas comen por las raíces y nosotros por la boca (1).

M.=Ya veis que esta planta y las demás comen cuando se hallan en los campos; pero veamos si andan. (*Se deja la planta. y pronto conocerán ios niños que no anda*). ¿Andan las plantas, niños?

N.=No, señor.

M.=Y tanto es así, que si aquí dejamos esta, ó si vamos á cualquier campo donde haya muchas, y volvemos al cabo de algun tiempo, allí estarán, si alguno no las ha hecho mudar de sitio. (*Llámesese á la p'lanta*).

N.=No oye.

M.=¿Nos ve la planta?

N.=No ve.

M.=¿Si yo le pago le haré mal?

N.=No, señor.

M.=Ya veis, pues, que las plantas no son iguales que los animales (2). ¿Cuántas cosas hacen los animales?

N.=Comen, andan y sienten.

M.=¿Sienten las plantas?

N.=No, señor.

M.=¿Andan las plantas?

N.=Tampoco.

M.=¿Qué hacen, pues?

N.=Comen por las raíces.

M.=Pues todas esas cosas que ni sienten, ni andan, pero si comen, se llaman. (*Escribe la palabra VEGETALES*).

N.=(*Leyendo*). Vegetales.

Compárense ahora las funciones de los vegetales con las de los animales para que los párvulos comprendan bien las diferencias; y, fijándose el profesor en la planta de que

(1) Los niños no hacen por sí mismos y al momento estas distinciones; pero las comprenden, y el maestro debe guiarles en la espresion.

(2) Suponemos que en esta ocasion tienen ya idea de las funciones propias de los animales; pues, si así no fuera, hablaríamos de las plantas sin relacion á otra clase de seres.

haya hecho uso en la lección, en los bienes que reporte ó en los servicios á que se preste, ensalce á sus discípulos la bondad de Dios.

III.

IDEA DE LOS MINERALES.

M.—(Teniendo tapado un pedazo de metal, por ejemplo hierro, escribe esta palabra.)

N.—(Deletréan, silabéan y leen la palabra escrita por el maestro.)

M.—(Después de haber entregado el hierro á un niño.)
Llama á ese hierro, á ver si te oye?

Niño.—No me oirá.

M.—Dí á tus compañeros tres cosas que no oyen aunque se las llame.

Niño.—Las piedras, la madera, la tierra, etc.

M.—Muy bien, ninguna de esas cosas oye. (*Baja otro niño, el cual toma el hierro.*) Déjalo caer al suelo.

Niño.—(Lo deja caer.)

M.—Si se habrá hecho mal?

N.—No, señor.

M.—Vemos, pues, que el hierro ni oye, ni se hace mal cuando da contra el suelo. Diles á los niños otras cosas que ni oyen ni se hacen mal aunque se den contra el suelo.

Niño.—Ladrillos, cal, madera, etc.

M.—Es verdad; pero la madera, cuando está en los árboles come, y la cal, ladrillos y hierro tampoco comen. (*Marcha á su puesto el niño y baja otro, á quien se entrega el hierro.*)

Si comerá el hierro?

N.—Tampoco come.

M.—Si andará el hierro?

N.—Tampoco anda.

(*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan con el anterior.*)

M.—A ver si me nombráis objetos que, como el hierro, ni comen, ni andan, ni sienten?

N.—(*Individual y sucesivamente.*) Las piedras, los ladrillos, las baldosas, la tierra, etc.

M.—Pues las piedras, ladrillos, baldosas, tierra, hierro, y todos los objetos que, como estos, no andan, no comen y no sienten, se llaman..... (*Escribase la palabra MINERALES.*)

N.—(*Leyendo.*) Minerales.

M.—Son iguales los animales, los vegetales y los minerales?

N.—No, señor.

M.—Los animales comen, andan y sienten.—Los vegetales comen, pero no andan ni sienten.—Los minerales ni comen, ni andan, ni sienten.

Ahora es cuando el maestro, si conoce que todavía puede prolongarse más la primera parte del ejercicio, presenta ante sus discípulos un animal, un vegetal y un mineral, y procura que aquellos observen semejanzas y desemejanzas entre los tres; y si conoce que la atención de los párvulos se halla cansada, entónces les dá una idea más ó ménos lata sobre la manera de explotar las minas de hierro, ó sobre la fundición del mineral, ó sobre las aplicaciones del metal á los usos comunes de la vida, terminando siempre con una consideracion moral ó religiosa, á fin de que la leccion se dirija á las tres clases de facultades cuya preparacion y desarrollo es efecto de la educacion bien entendida.

LECCION XV.

De la enseñanza de Agricultura.

Sumario.—Indole pedagógica de la enseñanza de Agricultura.—En qué ocasiones pueden darse a conocer en las escuelas de párvulos algunas prácticas agrícolas.—Operaciones de Agricultura y de industria agrícola cuyo conocimiento puede interesar á los párvulos.—Las circunstancias locales deben influir en la elecion de las ideas que se explican.—Ejemplo de leccion.

La Agricultura, considerada como el arte de cultivar la tierra, puede servir en las escuelas como un medio de ilustrar el entendimiento de los niños, de fortificar su sentimiento religioso elevando hácia Dios los corazones infantiles, y de infundir en ellos una marcada simpatía y afeccion para con las costumbres puras y sencillas del labrador prudente y entendido.

Si en ocasiones oportunas se van exponiendo con detenimiento y claridad algunas de las principales causas que influyen en las periódicas metamorfosis que se observan en los seres del reino vegetal; si con relacion á estos maravillosos hechos se van explicando el mecanismo de las operaciones agrícolas, las circunstancias que deben acompañarlas para que sean beneficiosas á las plantas y los defectos que podrian serles perjudiciales; y si á todo esto se agregan sucintas é interesantes apreciaciones sobre la industria agrícola, ya relativamente al cuidado y crianza de animales útiles, ya con relacion á ciertas construcciones, ya tambien respecto á esas múltiples y variadas operaciones que requieren un sin número de productos terrestres antes de poder ser aplicados á los usos que les son propios; si todo esto se expone prudentemente limitado y claramente discernido, es indudable que la inteligencia del que aprenda adquirirá un caudal de ideas tan útiles como interesantes, que la ilustrarán con provecho del individuo y

la vigorizarán no ménos segun los procedimientos con que se haya dado la enseñanza.

Que la agrícola puede servir para fortificar el sentimiento de la niñez, fácilmente se concibe; pues en todos los productos de la tierra, á cuya recoleccion aspira el labrador contribuyendo por su parte con no pocos sudores y desvelos, se ve patente la bienhechora mano del Eterno que distribuye generosamente sobre sus criaturas raudales abundosos de su munificencia inagotable. ¿Qué maestro no verá una ocasion propicia para escitar en sus discipulos el amor y agradecimiento hácia Dios siempre que les hable de la germinacion, crecimiento y fructificacion de las plantas, de los beneficios que con ellas se nos proporciona, de los bienes que reportamos con sus maderas, sus leñas, sus hojas, sus flores, sus cortezas y sus jegos, y de lo necesario que á la vegetacion se hacen todos esos fenómenos naturales que se realizan dirigidos tan solo por la sabiduría del Omnipotente?

Y si cuando las circunstancias lo requieren se describen las costumbres del honrado y probo labrador; si ante la consideracion infantil se presenta aplicado y laborioso, como cuando trabaja durante todo el dia; sufrido y paciente, como cuando vé perdidas todas sus esperanzas, arrebatadas por la furia de una deshecha tempestad; sóbrio en sus alimentos y sencillo en sus costumbres, modesto en casi todos los casos y previsor siempre: sí, como llevamos dicho, se exponen en ocasiones oportunas algunas escenas de esta naturaleza, que se observan frecuentemente en los sucesos de la vida agrícola, no cabe duda de que bajo la influencia de tal clase de impresiones, puede inclinarse el corazon de los niños á amar y deleitarse acariciando ciertas costumbres que encantan con su sencillez y enseñan con la positiva prudencia que atesoran.

Pero para poner en práctica esta clase de ejercicios que pueden dirigirse simultáneamente al cultivo intelectual y moral de la infancia, es preciso aprovechar las ocasiones

oportunas que se presenten, entre las cuales mencionaremos las que más interesa conocer.

Cuando se tengan lecciones de análisis ó síntesis sobre los muchos productos vegetales que hemos enumerado en la leccion antecedente, se presenta ocasion propia de aprovechar la esplicacion instructiva para dar á los niños conocimientos, ya de diferentes prácticas de cultivo, ya tambien de las operaciones que requieren varios productos para ponerlos en disposicion de poder servir á los distintos usos á que se destinan. Si el ejercicio analítico ó sintético versa, por ejemplo, sobre las judías, se dice á los discípulos la manera de sembrarlas, de regarlas, de arrancarlas, de apalearlas y almacenarlas; y si el ejercicio ha versado sobre cualquiera otro objeto semejante al anterior, pueden hacerse en su debido lugar las correspondientes observaciones que guarden paridad con las que ahora hemos citado.

Cuando en las lecciones de Historia Natural se haga discurrir á los discípulos sobre las partes esenciales de los seres pertenecientes al reino vegetal ó sobre sus principales funciones, entónces, y no pretendiendo enseñarlo todo de una vez, se presenta ocasion oportuna para dar á conocer, no solamente el objeto de los riegos, de la poda, de la escarda y de otras operaciones á estas semejantes, sino tambien de algunas industrias agrícolas que, como la de la fabricacion del vino, la de la sidra, las de las pasas y otras muchas, forman un conjunto de conocimientos útiles y apreciables.

Cuando de seres zoológicos se trate, convendria dar una idea más ó ménos extensa, no solo de las ventajas que al hombre proporcionan muchos animales domésticos, sino tambien de la manera de hacer un buen uso de ellos, y de los cuidados que requiere la crianza de los más útiles. ¿Quién despues de haber tenido una leccion de análisis ó síntesis sobre la gallina, por ejemplo, no encontrará natural y oportuno el decir á los niños los cuidados que aquel ani-

mal necesita, las precauciones que es preciso tomar con él, la manera de aprovechar su carne y sus plumas, el modo de procurar la crianza de los polluelos y otras muchas ideas igualmente ventajosas?

Por último, cuando hablemos de todo esto se presentan también ocasiones dignas de ser aprovechadas, no ya para dar á conocer muchas construcciones agrícolas, como vallados, gallineros, zahurdas, etc., (que esto también puede tener lugar cuando se trata de las figuras geométricas), pero aun con el objeto de escitar en los niños el amor hácia el trabajo y aplicación, y sobre todo hácia Dios, cuya magnanimidad no podrán ménos de conocer en todos los casos á que hemos hecho referencia.

De este modo, y aprovechando distintas y variadas ocasiones, pueden ir formándose ideas sencillas sobre los asuntos que exponemos en el siguiente

PROGRAMA DE AGRICULTURA.

- 1.—Cavar, arar, regar y estercolar.
- 2.—Sementeras en general.
- 3.—Podas y escardas, su objeto.
- 4.—Abono y mejoramiento de terrenos (breves ideas).
- 5.—Sementera, cultivo y recolección del trigo.
- 6.—Id., id., id. de la cebada.
- 7.—Id., id., id. de las judías.
- 8.—Id., id., id. de las patatas.
- 9.—Id., id., id. de los garbanzos, lentejas y almorlas.
- 10.—Id., id., id. del maíz y panizo.
- 11.—Id., id., id. de las habas y guisantes.
- 12.—Id., id., id. del arróz.
- 13.—Id., id., id. del cáñamo y lino.
- 14.—Id., id., id. del azafran.
- 15.—Cultivo de la vid, vendimia, fabricación del vino.
- 16.—Fabricación de las pasas.
- 17.—Conserva de algunos frutos.

18. = Cultivo del olivo y elaboración del aceite.
19. = Del nogal, su plantación y cultivo.
20. = Del pino y del alcornoque.
21. = Castaño y encina.
22. = Árboles frutales en general, su cultivo y sus ventajas.
23. = Árboles silvestres en general, id., id.
24. = Del mimbre, del esparto y de la enea.
25. = Cultivo de la caña-miel.
26. = Del algodónero.
27. = De la rubia y zumaque.
28. = Cuidados que requiere la cochinilla.
29. = Id. las abejas.
30. = Id. los gusanos de seda.
31. = Cerdos, conejos y aves de corral.
32. = Cuidados que requieren los animales de labor.
33. = Recolección y usos del café y del té.
34. = Id., id. de la canela, clavo y pimienta.
35. = Id., id. de las resinas.
36. = Principales instrumentos de labranza.
37. = Cercas y vallados.
38. = Dependencias de una casa de labor.
39. = Del hortelano en general.
40. = Del jardinero en general.

A pesar de que los asuntos agrícolas enumerados en el programa que antecede, son muy á propósito y muy bastantes (quizá excesivos en la generalidad de los casos) porque dan á los párvulos útiles conocimientos sobre la enseñanza de que hablamos, no podemos ménos de llamar la atención de nuestros lectores á fin de que en nuestro programa introduzcan las alteraciones que su prudencia les aconseje; siempre que tengan por objeto facilitar y hacer más positivos con relación á sus alumnos los conocimientos á que nos referimos.

La oportunidad hace que el trabajo intelectual sea una cosa natural para los niños; la propiedad les obliga á considerar inmediatamente ventajoso y útil todo cuanto aprendan discurriendo y por consiguiente educándose, y la intuición es para ellos el principal medio de percibir para pensar despues sobre la naturaleza y relacion de las ideas adquiridas. Pues bien: las ideas agrícolas serán tanto más propias y oportunas cuanto con mayor frecuencia puedan los párvulos observar las prácticas á que aquellas se refieran; y se prestarán tanto mejor á procedimientos intuitivos, cuanto más abunden los productos agrícolas en la comarca donde radiquen las escuelas.

Hé aquí la razon por la cual los maestros deben dar la preferencia á aquellos asuntos propios del país en donde se encuentren, y hé aquí por qué en algunos casos seria de escaso ó de ningun valor educativo é instructivo el fruto que alcanzaran tomando como á medio de sus ejercicios algunos productos terrestres que no verán, quizá, nunca los párvulos, ú operaciones de cuyo mecanismo no podrán darse cuenta jamás viéndolas practicar.

Si la escuela radica en una comarca donde abunden, por ejemplo, los cereales, extiéndanse las consideraciones y dese más latitud á las ideas referentes al cultivo de estas plantas; si abundan las hortalizas, el cultivo de estas debe merecer la preferencia; si los árboles frutales escasean, hablese de ellos ménos veces que se hablaria en el casó de que abundaran, y siempre conviene anteponer el estudio de los frutos propios del país al de los frutos y plantas exóticas.

No queramos dejar nunca los conocimientos ventajosos para acoger los útiles; pues hay más poesía en lo que algunos considerarian prosáico por referirse á asuntos por los cuales se ve continuamente impresionada la niñez, que no en todo lo que, aun cuando cautive y halague por lo extraño y especial, no es en realidad sino un agradable pasatiempo, cuyos ventajas son siempre en alto grado contingentes.

Las circunstancias de localidad deben, pues, ser muy atendidas al tiempo de elegir los temas agrícolas que hayan de servir para ejercicios educativos en una escuela de párvulos.

Hechas ya las principales consideraciones que hemos considerado necesario exponer sobre la asignatura de que tratamos, réstanos ahora dar una idea general de como se debe proceder en las lecciones, á cuyo objeto propondremos un ejercicio sobre

EL TRIGO.

Maestro.—(Teniendo consigo un poco de trigo.) Aquí guardo un objeto (ó cosa.) Hace dos dias que, pasando yo por muy cerca de un campo muy bien labrado, ví allí un hombre que iba tirando puñados (*ademan de sembrar á voleo*) de lo que aquí tengo. Lo que aquel hombre hacia, se llama SEMBRAR. (*Escribe esta palabra.*)

Niños.—(Leyendo.) Sembrar.

M.—(Después de hacer bajar tres ó cuatro niños.) ¿Qué sembraríais vosotros si tuvierais un campo?

N.—(Individualmente.) Judías.—Patatas.—Trigo.—Cebada.

M.—Puede ser; porque todas estas cosas se pueden sembrar. (*Los niños marchan á su sitio, y después prosigue el maestro diciendo:*) Así como aquel labrador tiraba puñados de trigo por la tierra, otro hombre marchaba sobre una tabla tirada por dos caballerías; y emparejando así la tierra, quedaba cubierto lo que el otro había tirado. ¿No habeis visto vosotros poner cosas en la tierra de los campos, y después cubrirlas?

N.—(Segun los casos.) Sí, señor.

M.—Pues eso se llama *tablear* cuando se hace con una tabla. Decid qué cosas sembraríais en los campos, y después tablearíais?

N.—(Segun los casos.) Trigo.—Cebada.—Centeno.—Cañamones, etc. (1)

M.—Luego aquellos labradores que ví yo hacian dos cosas: el uno sembraba, y el otro....

N.—Tableaba...., (*Marchan los niños á sus puestos.*)

M.—Allí me estuve viendo lo que hacian, pero como ya habian concluido de sembrar y de tablear, me marché á mi casa y ellos se fueron á la suya. Tardé bastante tiempo en volver á pasear por el mismo puesto; y cuando lo hice, ví todo aquel campo cubierto de unas plantas muy verdes y espesas, y noté que en él habia una porcion de niños, hombres y mugeres que estaban quitando mucha yerba. Eso de quitar la yerba de los campos, para que no se *chupe* el alimento de las plantas, se llama (*escribiendo*)

ESCARDAR.

N.—Escaradar.

M.—Con una cosa igual á la que tengo aquí, se hicieron tres operaciones: 1.^a sembrar, 2.^a tablear, y 3.^a escardar. Sabriais decirme objetos que se siembran, se tablean y despues se escardan?

N.—(Individualmente.) El trigo.—La Cebada.—El centeno, etc.

M.—Luego lo primero que se hace con el trigo, con la cebada y con el centeno, es....

N.—Sembrar.

M.—Lo segundo....

N.—Tablear.

M.—Y lo tercero....

N.—Escaradar. (*Todos los niños se colocan en sus sitios.*)

M.—Pues el objeto que yo os guardo aquí, y con el cual hacen los labradores esas tres operaciones que he dicho, se llama.... (*Escribe la palabra TRIGO.*)

(1) Los niños de las ciudades rara vez han visto practicar estas operaciones; y en tales casos, conviene practicar sobre el trigo un ejercicio de síntesis, y despues, por via de leccion instructiva, explicar á los discípulos el mecanismo de las operaciones que requiere el cultivo del trigo.

N.—Trigo.

Muéstrase el objeto á los niños , y , haciendo bajar sucesivamente á los que hayan estado más atentos , se entra de lleno en la parte instructiva , que , en este y otros casos análogos , puede consistir en obligar á los alumnos á que simulen ellos por sí mismos las operaciones de cultivo que se hayan enumerado durante la primera parte de la leccion.

Para esto es preciso tener presentes las reglas siguientes :

1.^a Deben emplearse en las operaciones que se imiten, los niños necesarios, escogidos de entre los que se porten mejor.

2.^a Ya que no sea fácil mostrar á los niños los necesarios instrumentos de labor , es preciso ó dibujarlos sobre la pizarra , ó presentar estampas en donde se vean figuradas las operaciones agrícolas , ó entregar á los niños algunos instrumentos en miniatura.

3.^a Los actos que puedan ó rebajar la dignidad moral de los niños ó prostituir el local respetable de las clases, no deben practicarse.

LECCION XVI.

De la enseñanza de Geografía.

Sumario.—Indoie pedagógica de la enseñanza de Geografía.—Prácticas inútiles.—Por qué la Geografía descriptiva llama mucho la atención de los maestros.—De cómo los estudios geográficos pueden hacerse provechosos á la educación ó instrucción de la niñez.—Asuntos geográficos y cronológicos que pueden servir en las escuelas de párvulos.—Mapas y aparatos que pueden destinarse á estas escuelas.—Ejemplo de leccion sobre un asunto de geografía.

Dos fines , á cual más importante , puede proponerse el maestro al tiempo de enseñar la Geografía á sus discípulos.

Si, fijándose en el conjunto de esa gran máquina universal ó en cada una de sus partes constituyentes, trata de que los niños comprendan los motivos probables ó ciertos de esos fenómenos celestes que no dejan de ser grandiosos aunque por la frecuencia con que se repiten no sorprendan; si hace que la infantil consideracion se fije en la magnificencia y poderío infinitos que son necesarios para dirigir el inmenso aparato de los cielos; y si en los sucesos astronómicos, aun en los que se presentan todos los dias, se obliga siempre á ver la infinita bondad y sabiduría del Altísimo; si todo esto se procura, fácilmente se deduce que, á merced de tal género de impresiones, ha de ir germinando en el corazon de los educandos la idea de un Dios grande y omnipotente, bueno y sabio á cuya voluntad giran los planetas y obedecen los elementos segun conviene á sus recónditos designios y segun conviene tambien al bienestar de sus predilectas criaturas.

¿Quién, al hablar de la inmensidad del Océano, de las maravillosas formas de los límites terrestres, del movimiento constante y uniforme de los planetas, del sorprendente fenómeno del equilibrio universal, de la fuerza magnética, de las auroras boreales, y de la creación de esa innumerable infinidad de cuerpos que pueblan el espacio, no llevará la inteligencia de quien le escuche á considerar como indispensablemente necesaria la existencia de Dios y de un Dios infinitamente poderoso é inmenso?

¿Quién, al hablar del movimiento de rotacion terrestre, causa de esa maravillosa alternativa de dias y noches; quién, al hablar del movimiento de revolucion, origen de esa tan ventajosa variedad de estaciones; quién, al hablar de esa necesaria variedad de climas, de terrenos, de zonas y de otros muchos asuntos que se relacionan con el estudio de la Geografía, quién no encontrará en todo esto motivos suficientes y ocasiones oportunas para obligar á reconocer de muy buen grado una bondad infinita y una

sabiduría sin igual, atributos necesarios en el Autor de tantas maravillas?

La Geografía es, pues, una de las asignaturas de las cuales pueden servirse los maestros para infundir y fomentar el sentimiento religioso de sus discípulos.

Si consideramos bajo otro aspecto esta asignatura; si la consideramos con relacion á la educacion intelectual, presenta circunstancias muy recomendables para procurar por medio de ella el desenvolvimiento del poder cognoscitivo en sus mas superiores facultades.

Si nos fijamos en los fenómenos que explica la Geografía astronómica, aun cuando para ello se haga uso (como es natural) de medios materiales de instruccion, se hace preciso no solamente un gran trabajo del *jucio* y del *racionio*, sino que tambien la *imaginacion* ha de actuar continuamente para crear y dar forma real y positiva á lo que, en la mayoría de los casos, no es sino un vario conjunto de fórmulas matemáticas.

Si se trata de dar á conocer en mayor ó menor escala los conocimientos propios de la Geografía fisico-político-descriptiva, no solamente se hace absolutamente necesario un gran trabajo por parte de la *memoria*, aunque sea poca la estension que se dé á esta clase de estudios, sino que para que la inteligencia pueda comprender como real y positivo lo que se le presenta de una manera tan incompleta como mediata, es indispensable que la *imaginacion* y el *racionio* aunen sus esfuerzos, ya para hacer positivas las percepciones de las múltiples ideas sometidas á la observacion de quien aprende, ya tambien para formar un cabal conocimiento de la mútua concatenacion que á aquellas une, sin lo cual los conocimientos de esta clase son un número mayor ó menor de nociones inconexas y diseminadas que ni constituyen un cuerpo de doctrina provechosa, ni sirven mas que para cansar la inteligencia á cambio de una instruccion indigesta muchas veces, superficial siempre, é inútil en la mayoría de los casos.

Con esto queremos manifestar que la instruccion sobre Geografia fisico-político-descriptiva, para que pueda formar un cuerpo de doctrina conexas y provechosa, requiere en el que aprende (aun cuando se haga uso de cartas geográficas ó mapas) un gran trabajo no solo de la memoria, sino tambien del raciocinio y de la imaginacion.

Y en efecto: cuando miramos un mapa y queremos por su medio formarnos una idea exacta del país ó países que representa, ¿no se hace preciso que calculemos las distancias que separan sus partes unas de otras, sus posiciones astronómicas absolutas y relativas, así como tambien con relacion al punto desde el cual partan nuestras observaciones? Cuando observamos un mapa ¿no hemos de imaginarlo tendido sobre el suelo, bien orientados sus dibujos y sus contornos, y como si los pequeños espacios que separan entre sí sus partes fuesen una representacion exacta y positiva de las distancias terrestres?

Hé aquí, por que la Geografia, aparte las ventajas que puede producir á la educacion religiosa y moral, puede ser un medio excelente para fomentar el vigor de la inteligencia, en especial la *memoria* la *imaginacion* y el *raciocinio*.

Ahora bien: sentados estos precedentes, creemos que conviene advertir el uso muy poco acertado (en nuestro concepto) que de tan útil como interesante enseñanza se puede hacer en las escuelas, especialmente en las de párvulos, uso que consiste en ciertos ejercicios prácticos que consideramos muy léjos de corresponder á los designios que hasta los mismos maestros se proponen.

Recordamos muy bien que durante la niñez describíamos sobre un mapa, no solamente los límites, rios, cordilleras y ciudades principales de nuestra Península, sino tambien estas mismas circunstancias en los demás países de Europa, Asia, Africa, América é islas principales de Oceanía. Recordamos tambien cuan sencillamente buscábamos las latitudes y longitudes geográficas entre las cua-

les se extendia una nacion cualquiera, siguiendo con nuestro índice los colores que indicaban sobre el mapa los límites septentrional y meridional, oriental y occidental hasta darnos cuenta exacta de los grados escritos en los lados horizontales y verticales de la carta. Y mucho mejor recordamos que todo lo que entónces practicábamos trascendia á rutina por cuanto la carta geográfica era para nosotros el país mismo que describíamos; los colores de sus varias divisiones era para nosotros el del terreno de los Estados; orientábamos perfectamente el mundo todo, pero dentro de la escuela, pues si nuestro Maestro nos preguntaba fuera de allí que hácia donde estaba tal ó cual país, ya no podíamos responderle acertadamente: sabíamos que Rusia y Turquía estaban *á la derecha* de Europa, que Francia y España estaban *á la izquierda*, que Suecia estaba *arriba* é Italia estaba *abajo*, pero esa derecha é izquierda, ese arriba y abajo aunque tenian tanta significacion para nosotros en la carta geográfica, nos eran de ningun valor en el espacio.

Sin embargo, como nos decian que sabíamos mucho, y como desde una aldea sacábamos á plaza á San Petersburgo y á Pekin, nos enorgullecíamos, se nos enorgullecía y el amor propio nos conducia para proseguir el camino por donde tantos plácemes recibíamos.

Pero vino despues la reflexion, nos fué preciso responder á quien no se contentaba con oir una lista de nombres, ni con ver señalar sobre un papel el punto donde aquellos se hallaban impresos, hubimos de comprender lo que decíamos, hubimos de comprender la verdadera significacion de las palabras provincia, nacion y continente, hubimos de comprender la verdadera significacion y transcendencia de las longitudes y latitudes geográficas, de las posiciones absolutas y relativas de los pueblos entre sí y con relacion al nuestro; hubimos de comprender todo esto y otras ideas de las cuales no teníamos sino un conocimiento microscópico ó nulo por haberlas confundido las-

timosamente (á causa de nuestra natural pobreza intelectual) con las formas en que se nos habian dado á conocer, y entónces, cuando el mapa no era más que un auxiliar de nuestra imaginacion, y cuando nuestro cálculo racional entraba en el terreno de las abstracciones, abandonando á cada momento los pequeños espacios de las esferas y de los globos para considerar la realidad de lo que estos representaban, entónces vimos el estudio bajo otro prisma diferente, comprendíamos más y recordábamos ménos, trabajábamos con mayor ahínco y las dificultades surgian en mayor número, habíamos entrado, por fin, en el estudio verdadero de la Geografía, y abandonado la observacion intuitiva, la reflexion y la imaginacion habian reemplazado al mecanismo de que ántes nos servíamos cuando de aquellas no nos era posible disponer.

¿Y cuándo se operó en nosotros esta metamorfosis? Cuando nuestra inteligencia comenzó á dar señales evidentes de entrar en el período de su completo desarrollo, cuando dejábamos la edad de la niñez y entrábamos en la de la pubertad; cuando no nos complacian ya las recitaciones y, por el contrario, gozábamos y nos satisfacíamos con la adquisicion de ideas claras, terminantes y positivas de lo que tratábamos de aprender.

Nuestros recuerdos infantiles nos han hecho creer en que durante aquel período se puede abusar fácilmente de las disposiciones de los niños, sin utilidad para estos y con pérdida de tiempo que muy bien podría ocuparse en otras tareas inmediatamente provechosas; y nuestra creencia la hemos visto desgraciadamente confirmada siempre que hemos tratado de probar su exactitud ó inexactitud.

«*España se halla dividida en tantas provincias,*» dice un niño. ¿Qué es una provincia? se le puede preguntar. «*Al Norte (prosigue) Lugo, Orense, Coruña, etc.*»

¿Sabrías tú por dónde, por qué calle de esta poblacion te marcharías para ir en línea recta á las poblaciones que has nombrado? ¿Si Zaragoza se halla al poniente de Bar-

celona, por ejemplo, y si Gerona está al norte de la segunda, qué posición tendrá Zaragoza con respecto á Gerona?

Haciendo estas ó semejantes preguntas á los niños que, por regla general, asisten á las escuelas comunes, con dificultad serán bien contestadas, á no ser por alguno de una inteligencia muy precoz ó por alguno de los que pasen de doce ó trece años de edad y no manifieste ser sino de los mas aplicados y mejor dispuestos. ¿Qué más? En pueblos de secano hemos visto tropezar con gravísimos inconvenientes para hacer comprender lo que es un río; en pueblos del interior difícilmente se comprende durante la niñez lo que es el mar; los aldeanos que no han salido del pueblo de su residencia; no pueden formarse idea clara de una gran ciudad; y los que en las populosas capitales han vivido siempre, ni comprenden ni pueden comprender durante su niñez (así nos lo ha manifestado la observación) lo que es un pequeño pueblo, una reducida aldea.

En vista de todo esto, que es la realidad, ¿habrémos de dar toda la importancia que en momentos de fervido entusiasmo se ha querido dar á esos ejercicios que sobre el mapa de España, el de Europa y el universal practican los niños de algunas escuelas de párvulos?

No hemos podido ménos de movernos á compasión por estas tiernas criaturas cuando, constándonos que la mayoría de ellas *no saben ir desde la escuela á casa, ni saben ni conocen las calles más próximas á su vivienda*, las hemos visto, sin embargo, decir esta es Pequin, esta es Lóndres, esta es Manila, y las hemos oído balbucear nombres, países direcciones y otras circunstancias que no constituyen más que *un monton* de cosas que nada significan para quien las dice, á nada le conducen, y para nada le aprovechan. Sobre las automáticas (poco ménos) descripciones de aquellos tiernos niños hubiéramos hecho á algunas personas varias preguntas y creemos que no nos hubieran contes-

tado satisfactoriamente, como nosotros mismos no hubieramos practicado lo que hacian aquellos párvulos dejando asombrados á un auditorio ménos conocedor que nosotros de lo que es la infancia y de lo que con ella debe hacerse.

¿Será que los párvulos de hoy tengan más inteligencia que los hombres?

Toda nuestra vida la hemos pasado entre los niños; y en el transcurso de once años consecutivos que dirigimos escuelas de párvulos, hemos llegado á convencernos de que los de mayor inteligencia no han podido más que formarse una idea (no muy exacta todavía) de la provincia en donde nuestras funciones ejerciamos. ¿Y cómo habian de ir más allá, cuando (segun hemos ya manifestado) no conocen en su mayor parte la poblacion en donde viven?

Por estas razones, apoyadas en la experiencia, opinamos que se esteriliza el tiempo empleado en las escuelas de párvulos para hacer que estos describan con un puntero los países cuya configuracion, posicion, estension, direccion y otras mil circunstancias no pueden todavía comprender por la variedad de objetos y de ideas que para ello es preciso estudiar ya de un modo aislado, ya relativamente (1).

Dos causas han influido principalmente en que á los estudios geográfico-descriptivos se haya dado una extension infinitamente superior á la que pueden abarcar las cortas inteligencias de los niños, y en especial la de los párvulos, á saber: la facilidad con que estos recuerdan vocablos y el afan con que se ha pretendido dar pábulo á las exigencias del vulgo, alimentadas por algunos profesores que en tiempos se cuidaban, más que de educar positivamente á

(1) Recordamos que, dando á conocer el mapa de España, y cuando creíamos que nuestros alumnos se habian formado una idea exacta de las provincias que contenia un antiguo reino, nos ocurrió cambiar la carta Geográfica de que nos habiamos servido; y que, como no estaba iluminada igual que la anterior, decian los párvulos que *Cataluña no era allí la misma; porque antes era amarilla, y entonces era verde.* ¿Qué idea se habrian formado de Cataluña nuestros discípulos?

sus alumnos, de sorprender y alucinar para rodearse de una aureola tan brillante como inmerecida. Y en efecto: si bien los cálculos aritméticos, el acertado modo de discurrir, y el conocimiento de las ideas vigorizan la inteligencia y la ilustran convenientemente, son *tan vulgares* (así se consideran) las ideas que se dan así, que no llaman la atención de los que creen que la infancia no ha pasado por ellos y que, por consiguiente, no han sido jamás ignorantes. Para esta clase de personas es necesario que los niños sepan mucho más de lo que, atendida su edad, deben saber; y, dando una prueba de que ignoran que la instrucción, como la virtud, puede ser falsa y verdadera, han dado crédito y considerado como bueno y aceptable cuanto oían de boca de los párvulos. Si tales jueces de los trabajos escolares han dado con personas que también pensaban como ellos ó que deseaban á todo trance su protección y benevolencia, prostituyéndose la índole de la enseñanza, se ha encauzado esta en la corriente de la pública opinión, y se ha hecho de la niñez unas verdaderas máquinas de pronunciar, como acertadamente dijo el Barón de Gerando.

Y sin embargo de lo inútil que es para los párvulos esa instrucción que, sobre Geografía descriptiva, aparentan poseer, ¿no tiene cierto encanto para quienes desconocen los secretos de la niñez y de la enseñanza el oír á una criatura de cuatro ó cinco años de edad cómo nombra las capitales del mundo, señalando sobre el mapa el punto en donde aquellas se hallan indicadas? ¿No es de un efecto mágico para los que no conocen el ímprobo trabajo que la educación requiere ver como una criatura que apenas sabe balbucear ensarta una relación de nombres propios, en su mayor parte ignorados por casi todas las personas que la escuchan? Y apesar de lo mágico y encantador que esto es, en el fondo representa un valor tan microscópico que solo puede admitirse por los que (como hemos dicho) desconocen lo que debe ser la enseñanza y lo que los pár-

vulos pueden hacer, así como por los que se pagan de ampulosas apariencias y no analizan el valor intrínseco de las cosas.

Quede, pues, sentado que únicamente el deseo de dar pábulo á una prostituida opinion puede inducir á los maestros de párvulos á dar á los estudios geográfico-descriptivos esa extension que no revela otro mérito más que la memoria de los niños con un asombroso número de palabras que, por lo mismo de no representar un verdadero valor ideológico, se olvidan con una facilidad de todos conocida.

Sin recurrir á esta especie de estratagemas; sin traspasar los límites de lo que á los párvulos es asequible, puede hacerse muy ventajoso á la educacion é instruccion de aquellos el estudio de la Geografía.

Fijándose el maestro en algunos de los fenómenos celestes que pueden observar muy bien sus discípulos, y valiéndose de ciertos aparatos, rústicos hasta cierto punto, con los cuales se realicen en pequeña escala aquellos fenómenos ante una escuela atenta y ávida de conocer, se logra ilustrar la inteligencia con ideas interesantes y hasta purgarla de ciertos errores que, con solamente serlo, causan un grave perjuicio, para todo lo cual se hace necesario un provechoso trabajo intelectual. Si á las ideas astronómico-geográficas de que se haga mencion en las clases se agregan otras que, como derivadas de algunas de aquellas, pertenecen á la Cronología, entónces se presentan ocasiones muy á propósito, no solo para ocupar la inteligencia de los niños en averiguar las relaciones existentes entre las diversas medidas del tiempo (lo cual vigoriza mucho á la potencia inteligente), sino tambien para grabar por este medio un conjunto de conocimientos tan útiles como provechosos. Si partiendo del sitio en donde la escuela se halla establecida, se procura esparcir poco á poco la imaginacion de los discípulos, para que vayan adquiriendo una idea más ó ménos exacta de la poblacion

en donde viven, de las que la circuyen á mayor ó menor distancia, de la posicion en que se hallan con respecto á aquella, de lo que constituye un partido judicial, y de lo que es una provincia, compuesta de la agrupacion de varios partidos; si se procura todo esto y se consigue (que bastante trabajo y constancia requiere), se habrá obtenido, en nuestro concepto, no solo todo de cuanto instructivamente son capaces los párvulos, sino todo lo que su naciente imaginacion llega á abarcar al tiempo de dedicarse á este género de estudio, y todo cuanto pueden comprender sin forzar sus débiles facultades. Y si por último, se procura darles conocimiento de los diferentes accidentes que se observan al echar una escuadrñadora mirada por la superficie terrestre, tratando de que se formen una idea de los rios, de los mares, de los puertos, de las islas, de las penínsulas, de los valles, de las montañas etc., etc., sobre aumentar su riqueza intelectual de un modo notable, se habrá procurado dar alas á la imaginacion y extender al mismo tiempo el dominio de otras facultades superiores de la potencia cognoscitiva por medio de los repetidos ejercicios que para desenvolver bien cada una de las ideas mencionadas son de todo punto necesarios.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, que no reconoce otro origen que la práctica experiencia, en la cual, tratando de la enseñanza que nos ocupa, hemos palpado grandes desengaños y tropezado con dificultades insuperables para nuestros discípulos, somos de parecer que en las escuelas de párvulos no debe hacerse uso de más ideas geográficas (salvando siempre circunstancias especiales) que las que apuntamos en el siguiente

PROGRAMA DE GEOGRAFÍA.

- 1.—Idea de la Tierra.
- 2.—Movimiento de rotacion terrestre y sus efectos.
- 3.—Movimiento de revolucion, dando una ligera idea de las estaciones.

4. = Ligera idea de los eclipses (si hay oportunidad).
5. = Idea del día, semana, mes y año.
6. = Id. del segundo de tiempo, minuto, cuarto de hora, media hora y hora.
7. = Id. del Oriente y del Poniente.
8. = Id. del Norte y del Sud, orientando el local de escuela.
9. = Posición astronómica de algunos puntos de la población relativamente á la escuela.
10. = Idea de la población en donde se vive, de las ciudades, y de los lugares.
11. = Id. de los montes, de los valles y de las llanuras.
12. = Id. de las fuentes, ríos, canales y mares.
13. = Id. de los lagos y las islas.
14. = Id. de las poblaciones más próximas, su distancia y posición relativa.
15. = Id. de un partido judicial.
16. = Id. de la provincia en donde se viva.
17. = Id. de las veredas; caminos, carreteras y ferrocarriles.
18. = Principales jerarquías sociales que se conocen en el estado civil.
19. = Id. en el estado eclesiástico.
20. = Id. en el estado judicial.
21. = Id. en el estado militar. (Si hay oportunidad para ello).
22. = Ejercicios prácticos de Geografía descriptiva sobre el mapa de la provincia ó sobre la pizarra.

A los asuntos enumerados en el programa anterior, podrán los maestros añadir algunos otros que los sucesos ó las circunstancias locales hagan oportunos; pero para ello han de tener presente que todo cuanto no pueda ser comprendido por los párvulos ni reportarles ventajas es inconveniente y más que inconveniente inútil; pues el tiempo

invertido en ello puede dedicarse á ejercicios altamente importantes sobre otra clase de ideas.

Con el objeto de las que anteriormente enunciadas puedan prestar mayor eficacia á los trabajos educativos, que así sucederá en cuanto se hagan más comprensibles para los niños, es preciso hacer uso de ciertos aparatos, delinear cierta clase de planos, y practicar algunos ejercicios, con todo lo cual no están muy conformes, en nuestro concepto, los medios de que por lo comun se echa mano para hacer intuitiva la enseñanza de la Geografía.

Creemos que los mapas y globos que á esto se dedican en la generalidad de las escuelas, no sirven para las de párvulos; los primeros, porque representan ideas mucho más extensas y complexas que las que aquellos pueden comprender y deben estudiar; y los segundos, por esta misma razon y porque, aun el uso peculiar de algunos, tienen poquísimas aplicaciones.

Para las que de la Geografía hemos hecho durante nuestros trabajos escolares nos hemos servido de medios como los que vamos á exponer: 1.º Plano de la escuela dibujado en la pizarra; 2.º Plano de las principales calles de la poblacion; 3.º Mapa de cada uno de los partidos judiciales, con muy pocos datos; 4.º Mapa de la provincia con las mismas circunstancias que el anterior (1); 5.º Dibujo de las márgenes de los rios, canales, mares, caminos y carreteras, cuya perspectiva forman los párvulos en la escuela ó en el recreo con listones de madera, cordones, cintas ó cuerdas; 6.º De ciertos ejercicios prácticos con los cuales, representando los niños al Sol, la Tierra, y la Luna, hemos tratado de simular los fenómenos celestes con la mayor propiedad posible; y 7.º De una esfera de reloj pa-

(1) Creemos que seria muy conveniente el tener en cada escuela de párvulos un mapa mural de la provincia en que aquella radica; procurando que en él hubiere mucha claridad y poca aglomeracion de datos. Esto no será difícil de conseguir, si los maestros dibujan bien y tienen afición á los trabajos geográficos.

ra hacer intuitiva la medida del tiempo, en cuyos asuntos se puede procurar el acrecentamiento de la potencia inteligente por medio de un tan variado como eficaz conjunto de cálculos Aritméticos.

Expuestas ya nuestras ideas respecto de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de párvulos, réstanos tan solo proponer un ejemplo de lección sobre alguno de los asuntos que hemos enumerado en el programa antecedente.

MOVIMIENTO DE ROTACION TERRESTRE Y SUS

EECTOS.

Maestro. = (Escribe la palabra REDONDA).

Niños. = (Deletrean, silabeán y leen aquella palabra).

M. = Ahora pensaba yo en ella, y me he acordado de que es redonda. ¿ En qué os parece que pensaba? (*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan como para las lecciones de síntesis*).

N. = (*Individual y sucesivamente*). En una rueda.—En una gorra.—En una esfera de reloj.—En una palangana, etc.

M. = En todo eso podía pensar; porque (*conforme nombra los objetos, va mandando á sus puestos los niños que los han nombrado*) una rueda, una gorra, una esfera de reloj y una palangana, son....

N. = Redondas.

M. = (Escribe la palabra VUELTAS).

N. = (Deletrean esta palabra).

M. = Así sucede: además de ser redonda, siempre está dando vueltas.

(*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan como se ha indicado ántes*).

Decidme algo que sea redondo y dé vueltas.

N. = (*Uno por uno*). El trompo.—Las ruedas de un reloj, de un carro, de un coche, etc.

M.—Todo eso que habeis nombrado es redondo y da vueltas; pero no habeis adivinado aun en qué pensaba yo: ahora voy á deciroslo. (*Marchan los niños á sus puestos y el Maestro escribe la palabra TIERRA*).

N.—(*Leen la palabra escrita por el maestro*).

M.—Pues sí, aunque os parezca que no, la tierra esta en donde pisamos es redonda, parece una bola muy grande. (*Cójase una bola del tablero contador y clavando en ella varios alfileres, hágase ver á los niños la figura que afecta nuestro planeta y cómo los hombres estamos sobre él*). Y ahora os voy á decir una cosa que os parecerá estraña; pero que es muy cierta. ¿Veis que parece que la tierra está tan quieta y que el Sol parece que anda?

N.—Sí, señor.

M.—Pues es al contrario: la tierra está dando vueltas así (*cójase un niño, y hágase que dé vueltas simulando el movimiento diurno de nuestro planeta*), así, así, así da vueltas.

Ya se vé como no tropieza en ningun puesto nos parece que no anda (1). (*Con mucha conviccion*). Pero sí anda, sí; y por esto, y por que el Sol nos está dando la luz, cuando nos hallamos de cara á él, tenemos dia, y cuando estamos al otro lado, no vemos la luz, y tenemos...

N.—Noche.

Desde este momento, se practica por tres ó cuatro veces y con distintos niños, el ejercicio siguiente: Se deja la escuela á media luz; bajan dos niños que denominamos al uno *Sol* y al otro *Tierra*; entrégase al que hace de Sol una vela encendida, y haciendo que el que hace de *Tierra* gire sobre sí mismo muy lentamente, los demás niños han de

(1) Para convencer á los niños de la posibilidad de esta equivocacion, se recurre á los hechos que pueden observar. Cuando marchan por una carretera muy plana y limpia, creen que no andan y solo oyen el ruido del carruaje al rozar sobre la tierra; si miran por una ventanilla del coche, parece que andan los árboles y los edificios; si una nube corre sobre la cúspide de una torre, parece andar esta, y sin embargo todo es cierto aparentemente como lo es el movimiento del Sol respecto á la Tierra.

conocer, cuándo tiene día, cuándo tiene noche, cuándo se le hace de día, cuándo se le hace de noche, cuándo es para él medio-día, y cuándo media noche, despues de todo lo cual, se compará este símil con el fenómeno real, y se concluye alabando la Sabiduría de Dios al diponer que turnasen el día y la noche no solo por convenir así á la vejelacion de las plantas, sino tambien á la saludable alter-nativa de trabajo y reposo que tanto conviene á los hom-bres.

LECCION XVII.

De la enseñanza de Industria.

Sumario.—Indole pedagógica de esta enseñanza.—Cómo y cuándo conviene enseñar á los niños las nociones de Industria.—Qué industrias han de servir preferentemente para los ejercicios de una escuela de párvulos.—Artes y oficios cuya mención se hace, por regla general, oportuna.—Ejemplos de ejercicios.

Las cortas, sencillas y vulgares nociones de Industria, cuya enseñanza se hace oportuna en las escuelas de párvulos y útil á estos, pueden dirigirse simultáneamente al cultivo é ilustración de la infantil inteligencia y al fomen-to del sentimiento religioso.

Si el maestro se sirve de los objetos producidos por la industria del hombre para tener sobre ellos algunos ejer-cicios de análisis, de síntesis ó de comparacion, y dar lue-go una idea más ó ménos extensa de los procedimientos empleados en la fabricacion ó confeccion de aquello sobre que ha versado el ejercicio, entónces los párvulos ponen en juego las diversas facultades de su potencia inteligente, y adquieren al mismo tiempo un conjunto de nociones cu-ya posesion les es muy grata.

Si el maestro, valiéndose de los variados objetos que los párvulos llevan con sigo, logra darles cuenta de cómo se te-

jen las telas con que se visten, de cómo se confeccionan las prendas de su calzado, de cómo se preparan las primeras materias empleadas en los artefactos, ó de cómo se han obtenido las principales producciones de que los niños hacen un uso continuado, como alimentos, vestidos, juguetes, etc., es indudable que por tales medios se consigue no solo dar ideas muy curiosas y útiles, sino tambien, á veces, desterrar de los párvulos algunas preocupaciones que son perjudiciales por el sencillo motivo de que lo erróneo es siempre perjudicial. Y si, por último, al tiempo de tratar estos asuntos se eleva la consideracion de los discípulos hácia el origen primitivo de las cosas que, ó como ventajosas á su bienestar ó como provechosas y hasta necesarias á su existencia, se someten á su estudio, claro está que los párvulos hallarán multiplicados motivos para mostrarse agradecidos á Dios; pues en Él verán el verdadero dispensador de los beneficios que reciben con la posesion de sus vestidos, de sus alimentos y de todo cuanto contribuye á hacerles cómoda y placentera la existencia. Léase detenidamente cuanto en la leccion IX del tomo segundo hemos dicho hablando de la manera de excitar en los párvulos el amor hácia Dios; y se podrá deducir que esto es muy hacedero tambien cuando se trate de darles á conocer los procedimientos á que se sujetan las primeras materias para confeccionar ó fabricar con ellas objetos de uso comun, de aprovechamiento y de utilidad palmariamente conocida. Hé aquí por qué hemos asegurado que las nociones de industria podrán ser á la vez intructivas, educativo-intelectuales y educativo-morales.

La asignatura de que nos venimos ocupando, apesar de producir eficaces ventajas á la educacion de los párvulos, muy pocas veces es objeto de todo un ejercicio escolar; y como no es fácil poder contar con todos los instrumentos y aparatos necesarios para exponer clara, sencilla y distintamente los procedimientos peculiares de las industrias que se pretende dar á conocer, por esto no se exponen estas

sino de una manera bastante general. Y atendiendo á la inteligencia propia de los párvulos, no se puede obrar de otra manera. ¿Cómo han de comprender perfectamente en qué consisten, por ejemplo, las diversas é importantes operaciones que exige la fabricacion del papel si se pretende hacer una lata esplicacion de esta industria sin contar para ello con los medios necesarios á hacer intuitiva la enseñanza? Por esto nunca hemos procurado extendernos mucho en las explicaciones con que queremos que nuestros discípulos comprendan en qué consiste la fabricacion ó confeccion de los objetos de uso general. Y aun siendo muy poco extensos en nuestras explicaciones, hemos necesitado auxiliarnos con estampas ó dibujos relativos al asunto, por cuyo medio hemos logrado dar á nuestras descripciones la animacion y realidad que los párvulos necesitan ver en ellas. Cuando ha sido preciso tambien hemos procurado que los niños mismos simularan bajo nuestra inmediata direccion los actos propios de la industria ú oficio de que hablábamos.

Hemos dicho poco hace que muy pocas veces esta asignatura era objeto de todo un ejercicio y en realidad es así. Solo cuando se toman las operaciones industriales como fines directos del análisis, cuando en estos ejercicios se dirige la observacion hácia los usos mas generales de los objetos que se estudian (como puede verse en el tercer ejercicio analítico expuesto en la leccion XIII), solamente entónces sucede que las nociones de industria constituyan el medio sobre el cual versa un ejercicio entero; pues en los demás casos se reserva para la parte principalmente instructiva de las lecciones la exposicion más ó ménos lata de las ideas pertenecientes á la enseñanza que nos ocupa. Resumiendo lo que hemos dicho respecto á la forma y ocasiones en que las nociones de industria deben exponerse, sentaremos las siguientes reglas: 1.^a Las industrias ó los oficios deben describirse á grandes rasgos; 2.^a Conviene muy mucho hacer uso de estampas en que aparezan los

artesanos ó industriales en actitud de ejercer sus industrias ú oficios; 3.^a En muchos casos convendría que el maestro pudiera disponer, reducidos á una escala prudente, de los útiles y aparatos que se hacen indispensables en los oficios é industrias; 4.^a Los dibujos sobre la pizarra no deben escasearse en esta clase de ejercicios; 5.^a Cuando sea necesario y con ello no se haya de prostituir el respetable local de clases, el maestro debe disponer que alguno ó algunos de sus alumnos simulen, bajo la direccion de aquel, los actos del oficio ó industria de que se hable; 6.^a Por regla general, las nociones de industria deben exponerse durante la segunda mitad de los ejercicios, formando de ellos la parte principalmente instructiva, exceptuándose tan sólo aquellos casos en que las operaciones industriales ó los usos de las primeras materias sirven de medio educativo, pues entónces toda la leccion versa sobre un mismo género de ideas; y 8.^a Como puede presumirse, las circunstancias que se presenten han de decidir al maestro á ocuparse de esta clase de asuntos con mucha ó poca frecuencia.

¶ Pero qué industrias han de servir perfectamente para las lecciones en una escuela de párvulos? se preguntará.

¶ El programa que más adelante expondrémos, así como los que descritos llevamos en las lecciones anteriores, no constituyen la espresion genuina de lo que debe servir en todas las escuelas; pues bien sabido es que siempre los programas se han de modificar prudentemente de la manera que más convenga á las particulares necesidades de los establecimientos de enseñanza.

¶ Por esta razon, de las artes, oficios é industrias que mencionaremos han de preferirse siempre las que más generalizadas se hallen en el pueblo, comarca ó pais donde las escuelas radiquen, y entre las industrias más ó ménos generalizadas se han de preferir aquellas cuyos productos se hallen con mayor frecuencia en contacto con los discípulos.

¿Será prudente tratar sobre la manera de fabricar moneda, por ejemplo, con preferenci á la manera de fabricar el pan y las telas? A parte de que lo primero pueden verlo muy pocos niños, y de que lo segundo pueden verlo todos ó casi todos, consideramos que se debe dar la preferencia á esto sobre aquello, por la sencilla razon de que el párvulo se halla más en contacto con sus vestidos y alimentos, que con el dinero, por más que, en ocasiones dadas, excite mucho su atencion.

Y lo que decimos sobre las industrias mencionadas, se puede decir sobre todas las demás: comarcas hay en donde ni siquiera se conocen ciertos oficios, al paso que abundan sobre manera otros: esplíquense, pues, los conocidos con preferencia á los desconocidos; y de los primeros prefiérense tambien los más interesantes.

Nopor esto queremos decir que solamente se debe hablar á los párvulos de lo que continuamente pueda impresionarles muy de cerca, no; lo que acabamos de exponer tiene relacion con la circunstancia que debe ser siempre inseparable de todo buen método cuando se dice que se ha de marchar siempre de lo conocido á lo desconocido y de lo inmediato á lo mediato. Jamás, por dar pávulo al deseo de aparentar que se posee una vasta erudicion (risible en niños de cuatro ó cinco años de edad), debe enseñarse la manera de fabricar el indigo por ejemplo, olvidando, por demasiado vulgares, los procedimientos que requiere la confeccion de los zapatos ó alpargatas.

Hechas estas indicaciones, mencionaremos ahora los oficios, artes é industrias de que puede servirse un maestro de párvulos para dar á estos algunos conocimientos útiles y provechosos á su educacion.

PROGRAMA.

- | | |
|--|---|
| <p>1. =Albañil.
 2. =Herrero.
 3. =Carpintero.
 4. =Tejedor.
 5. =Sastre.
 6. =Zapatero.
 7. =Alpargatero.
 8. =Fabricante de carbon
 9. =Curtidor de pieles.
 10. =Fabricante de objetos
 de barro.
 11. =Cestero.
 12. =Hornero ó panadero.
 13. =Cantero y picape-
 drero.
 14. =Constructor de cu-
 bas.
 15. =Id. de sombreros.
 16. =Fabricante de velas
 de cera ó sebo.
 17. =Id. de sogas y cuer-
 das.
 18. =Id. de vidrio.
 19. =Id. de espejos.
 20. =Fabricacion de obje-
 tos de asta.</p> | <p>21. =Id. de porcelana.
 22. =Id. de las campanas.
 23. =Id. de la hoja de lata.
 24. =Id. del carton.
 25. =Id. del papel.
 26. =Extraccion de la seda
 27. =Preparacion del cá-
 ñamo y lino.
 28. =Extraccion de la miel.
 29. =Fabricacion de ja-
 bones.
 30. =Id. del hule.
 31. =Arte del librero.
 32. =Id. del impresor.
 33. =Id. del litógrafo.
 34. =Extraccion de la
 manteca.
 35. =Fabricacion del queso
 36. =Fabricacion de sal
 marina.
 37. =Fabricacion de alfile-
 res (breve idea).
 38. =Id. de algunos jue-
 tes de plomo y estaño (1).</p> |
|--|---|

(1) No recargamos más este programa, porque el maestro puede dar idea de algunos otros oficios, artes ó industrias en la parte instructiva de los ejercicios de análisis y síntesis que se tengan sobre los objetos enumerados en la leccion XIII.

Encargamos mucho á los profesores, que no es necesario dar á los parvulos un conocimiento extenso de las artes é industrias; que sobre algunas pueden entenderse más que sobre otras, segun lo permitan las circunstancias; y que cuando no tengan una idea clara de los procedimientos propios de alguna industria ó arte, no quieran darlos á conocer á sus discipulos, pues vale más que estos ignoren las cosas, que tener una idea errónea de ellas. Recomendamos á nuestros lectores la lectura de los compendios escritos por Monsieur Boveard, y la del Diccionario Industrial y mercantil por Ronquillo.

Réstanos solamente dar una breve idea de los precedimientos que deben seguirse en los asuntos pertenecientes á la asignatura de que hablamos, á cuyo efecto presentaremos á nuestros lectores los siguientes :

EJERCICIOS PRÁCTICOS.

I.

ZAPATERO.

Maestro.—(Después de haber mirado la estampa que representa un taller de zapatero, escribe la palabra SENTADO) (1).

Niños.—(Deletréan, silabéan y leen la palabra escrita por el Maestro).

M.—El que se ve aquí en esta estampa se halla sentado cuando trabaja. ¿No recordais vosotros quién trabaja sentado?

(*Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan de la manera dicha ya en otras ocasiones*).

N.—Los sastres.—Los alpargateros.—Los escribientes.—Las costureras. (*Colócanse en su sitio*).

M.—Habeis dicho perfectamente : todos cuantos habeis nombrado trabajan sentados ; pero solo es uno el que se halla representado en esta estampa, y para que le conozcáis mejor, voy á deciros más sobre él. (*Escribe la palabra COSIENDO*).

N.—(Leen la segunda palabra escrita por el maestro).

M.—Así es: este se halla sentado y cosiendo. ¿Quién podrá ser? (*Bajan tres ó cuatro niños*).

(1) Cuando no haya en las escuelas estampas referentes á las artes y oficios, ó cuando se quiera dar otro giro al procedimiento, se puede practicar un ejercicio analítico ó sintético sobre el objeto producido por el arte. En el caso presente se haría uso de un zapato.

N.—El sastre.—El zapatero.—El alpargatero.—El colchonero, etc. (*Marchan á su sitio*).

M.—Todos los que habeis nombrado pueden ser; pues todos ellos trabajan sentados y cosen. ¿No sabriais decirme otros que trabajan estando en pié?

(N.—(*Nombran individualmente los trabajadores á que se refiere la pregunta anterior*).

M.—No quiero que discurreis más: el trabajador que se halla representado en esta estampa, se llama... (*Escribe la palabra ZAPATERO*).

N.—(*Leyendo*). Zapatero.

Despues de leida la palabra anterior, muestra el maestro la estampa á los alumnos, procura que examinen los instrumentos propios del zapatero, les da una idea de los materiales que á este se hacen necesarios, les esplica brevemente el procedimiento seguido en la construccion de un zapato, haciendo, por último, que los niños se fijen en las ventajas que el calzado proporciona, en lo bueno que Dios se ha mostrado con nosotros proporcionándonos las primeras materias, y en lo que se debe evitar para que el calzado sea higiénico.

II.

EL HERRERO.

Maestro.—(*Teniendo consigo la estampa en donde se representa el taller de un herrero*).

¡ Pues no necesita pocas herramientas! (*Mirando él la estampa*). Aquí tiene una que se llama... (*Escriben la palabra MARTILLO*) (1).

(1) Siempre que el profesor se fije en los instrumentos propios de un oficio ó arte, conviene que comience por aquellos que se hallen generalizados entre mayor número de oficios, y concluya el ejercicio por aquellos objetos casi exclusivos ó exclusivos del oficio ó arte de que se ocupa.—En el caso

Niños. — (*Leen la palabra escrita por el maestro.*)

M. — Eso necesita el trabajador que representa esta estampa. ¿Qué trabajador será?

(Bajan tres ó cuatro niños).

N. — El herrero. — El zapatero. — El carpintero. — El picapedrero, etc.

M. — Todos esos pueden ser, pues todos hacen uso de martillo. (*Esplíquese sucintamente el fin para que cada uno lo usa; mándense á sus sitios los niños, y prosiga el maestro así, despues de haber observado de nuevo la estampa.*)

Además del martillo, tambien usa las... (*Escribe la palabra TENAZAS.*)

N. — (*Leyendo.*) Tenazas.

M. — ¿De cuántos instrumentos (cosas) hace uso para trabajar este que se representa en la estampa?

N. — De dos: del martillo y de las tenazas. (*Bajan tres ó cuatro niños.*)

M. — ¿A ver si me nombrareis trabajadores que usen martillo y tenazas?

N. — El carpintero. — El herrero. — El cerrajero. — El herrador, etc.

M. — Muy bien: hay muchos trabajadores que necesitan de aquellos dos objetos; y como en la estampa solamente se representa uno, voy á decirlos qué otro objeto necesita. (*Escribe la palabra YUNQUE.*)

N. — (*Leyendo.*) Yunque.

M. — Vemos, pues, que este necesita martillo, tenazas, yunque... ¿Quién será?

N. — El Herrero. (*Mándese bajar el niño que haya respondido así, y entréguesele la estampa, como premio á su comportamiento.*)

presente el yunque es un instrumento propio y esclusivo; y como el martillo se usa en otros oficios; para poder hacer el trabajo educativo posible, eficaz y placentero, comenzamos por aquel objeto que se halla más generalizado.

M.—Perfectamente; ahora escribiremos aquí esta palabra.

N.—(*Leyendo*). Herrero.

Muéstrese la estampa á los alumnos, y dígaseles, ó el procedimiento seguido por el herrero para dar distintas formas al metal, ó los objetos cuya formación es de su incumbencia, ó uno y otro á la vez, concluyendo por ensalzar la bondad del Eterno que en todo lo creado nos proporciona utilidades y ventajas.

LECCION XVIII.

De la enseñanza de Aritmética.

Sumario.—Índole pedagógica de la aritmética.—Qué extension debe darse á esta enseñanza en las escuelas de párvulos.—Método que debe seguirse en la enseñanza del cálculo aritmético.—Reglas que se deben tener presentes en los ejercicios aritméticos.

Muy pocas asignaturas hay que puedan dirigirse tan eficazmente como la Aritmética al cultivo de la inteligencia.

Examínese la índole pedagógica de las enseñanzas de que nos hemos ocupado; y, si bien todas ellas son susceptibles de hermanarse con procedimientos más ó menos educativos, en ninguna puede darse á sus ideas tan variadas formas; pues el número es aplicable á todo, y en ninguna unas mismas nociones son susceptibles de tan variada y múltiple relacion como se puede buscar para cada expresion numérica.

Todas las facultades intelectuales actúan en mayor ó menor escala cuando se discurre sobre las variadas relaciones de los números, cuando se percibe su representacion material y cuando se llega á concebir su valor ideal.

La atencion, examinando analítica ó sintéticamente la cantidad en sus formas reales; la percepcion, adquiriendo una nocion exacta del valor aislado de cada expresion nu-

mérica ; la memoria, recordando las ideas adquiridas por la percepcion ; la reflexion y el juicio, comparando las relaciones existentes entre las ideas numéricas, y buscando nuevas nociones en virtud de estas comparaciones; la imaginacion y la abstraccion, materializando (digámoslo así), las ideas numéricas adquiridas por medio de las facultades anteriormente mencionadas ; todas las formas, en fin, con que se presenta la inteligencia, actúan en mayor ó menor escala, y (lo que es más), adquieren ciertos hábitos de razonar fria y sériamente, lo cual dá márgen á que el entendimiento se formalice y se disponga bien para cumplir con acierto los altos é importantes fines que le son propios.

Y no se crea que, aun cuando la enseñanza de Aritmética contribuya especialmente al cultivo de la razon, deja de presentar ocasiones propias para ir grabando en el ánimo de los niños algunas importantes ideas de sana moralidad ; así á esto, como al perfeccionamiento del órgano de la vista, se puede atender con algunos ejercicios pertenecientes á la asignatura de que hablamos.

Lo primero se consigue aplicando el cálculo aritmético á la resolucion mental de fáciles y sencillos problemas que conviden á quilatar los valores numéricos invertidos en la práctica de actos generosos y de verdadera caridad cristiana, ó á discurrir sobre ciertos negocios económicos que sean propios de los niños ; lo segundo se consigue procurando por diferentes medios que aquellos aprecien el valor numérico de un cúmulo mayor ó menor de objetos materiales, segun el volúmen ó extension con que aparezcan á la vista.

Quede, pues, sentado, que la índole pedagógica de la Aritmética en las escuelas de párvulos, es secundariamente educativo-moral y física, y principalmente educativo-intelectual.

Y ¿con qué extension debe exponerse en los nombrados establecimientos la asignatura de que hablamos?

Teniendo presente la índole pedagógica que ha de caracterizar á todas las enseñanzas propias de las escuelas de párvulos, índole en virtud de la cual se ha de procurar en estos con mayor ahinco la educacion que la instruccion; teniendo presente, que ni las leyes permiten, ni el buen sentido aconseja, que el maestro de párvulos invada el terreno que por el derecho y por la lógica corresponde á los profesores de escuela elemental; y teniendo en cuenta, por último, los cortos alcances intelectuales de que, en general, disponen los niños menores de seis años, quienes apenas llegan á conocer exactamente aquellas ideas numéricas cuya materializacion real sirve de medio instintivo en los ejercicios aritméticos; teniendo presente todo esto, nos hemos llegado á convencer de que los conocimientos más á propósito, los que más generalmente pueden aplicarse á la educacion de los párvulos, son los que se encierran en el lacónico programa siguiente :

1.º Numeracion hablada y escrita de 1 hasta 100, y todo lo más hasta 1,000.

2.º Sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, practicadas mentalmente con el auxilio de objetos materiales, y sin traspasar los límites de los conocimientos numéricos que se hayan dado.

Segun los medios de que el profesor se valga para procurar que los alumnos calculen y numeren, puede simultáneamente darles útiles conocimientos sobre las monedas, pesos y medidas más usuales, sobre algunas medidas longitudinales y ponderales del sistema métrico, sobre las principales leyes de la numeracion romana, y sobre el uso de ciertos signos aritméticos; todo lo cual, además de servir para hacer variadas y agradables las lecciones, puede ser muy ventajoso para la ulterior instruccion de los discípulos.

En apariencia, los límites que acabamos de fijar para la enseñanza de Aritmética parecen cortos, y no solamente cortos, sino de un interés escasisimo; pero aunque tal parezca, no es en realidad así.

Un párvulo que se haya ocupado con bastante aprovechamiento en las operaciones de que hemos hecho mérito, ha vencido los dos principales obstáculos con que se tropieza en la enseñanza de Aritmética, á saber: las reglas fundamentales de la numeracion, y la falta de ingenio suficiente para encontrar con facilidad las relaciones mútuas de los números. Si el niño sabe leer y escribir racionamente cantidades, y si calcula de un modo fácil las relaciones existentes entre cada uno de los números dígitos y los demás de su clase, relaciones que se expresan en las *tablas aritméticas*, conoce ya de hecho las operaciones fundamentales de esta asignatura, y sólo necesita para hacer un acertado uso de sus conocimientos, dos cosas: práctica en las operaciones y conocimiento de los casos en que debe aplicarlas, circunstancias que debe conseguir y que conseguirá, indudablemente muy pronto, cuando se le ponga bajo la inmediata direccion de aquel profesor de escuela elemental que sepa aprovechar bien las buenas disposiciones del discípulo.

El hacer que los niños resuelvan problemas por escrito, no dirémos que sea perjudicial: pero sí aseguraremos que por de pronto no es tan ventajoso como la práctica de cálculos mentales en virtud de cuyos ejercicios se adquiere una mayor potencia intelectual y una gran disposicion para aprender muy pronto á resolver por escrito las cuestiones aritméticas de alguna aplicacion á los usos comunes de la vida, objeto que no deben perder jamás de vista ni los maestros de párvulos, ni los profesores de otra clase de escuelas.

Pero para que los cálculos aritméticos sean eficaces á la educacion, se hace preciso seguir un orden racional y lógico en los ejercicios á que dan lugar.

Es un principio axiomático que nadie puede calcular mentalmente sino dentro de los límites marcados por las ideas numéricas de que se tenga cabal conocimiento.

Segun el principio que acabamos de sentar, la numera-

cion hablada debe ser á un tiempo mismo base de los ejercicios aritméticos, y guia para el maestro que desee conocer hasta dónde debe extenderse en sus lecciones: todo cálculo sobre números desconocidos es para los niños imposible; traspasar en las operaciones mentales los límites de la extension numérica conocida, es una temeridad inútil.

Y en efecto: si el niño desconoce las ideas de 1, 2 y 3, es lógicamente imposible que sepa calcular las relaciones en que, ó como términos ó como resultados hayan de figurar aquellas ideas. ¿Cómo ha de comprender que $2+1=3$, ó que $3-1=2$, quien desconozca el valor de 3, 2 y 1? Por la misma razon hemos dicho que era una temeridad inútil el pretender hacer calcular traspasando los límites de la extension numérica conocida. Si un niño conoce solamente las ideas 1, 2, 3, 4 y 5, ¿cómo ha de averiguar por ejemplo, el resultado de $2+4$ y 2×4 ?

El conocimiento de la numeracion es, pues, la base sobre la cual han de descansar los cálculos; y la instruccion que de aquella parte esencialísima de la aritmética posean los niños, dirá al profesor hasta dónde debe extenderse en las operaciones mentales que proponga á sus discípulos.

No queremos decir con todo esto, que no deben proponerse operaciones mentales de aritmética hasta que los párvulos conozcan la numeracion en toda la extension con que se les pretenda dar á conocer; pues, persuadidos de cuán pesado y monótono seria esto, creemos que, del mismo modo que en la enseñanza de lectura se procede dando á conocer cierto número de signos alfabéticos y formando inmediatamente con ellos ciertas combinaciones silábicas, tambien en la asignatura que nos ocupa, conviene proceder de una manera semejante.

Al efecto se dan á conocer los veinte primeros números por grupos de cinco, y los restantes por grupos decenales, habiendo hecho distinguir de antemano el *más* y el *ménos* numérico, así como las operaciones relativas á aquellos

resultados, *poner* y *quitar*, que después se traducen al lenguaje técnico con sus correspondientes palabras *sumar* y *restar* ó *aumentar* y *disminuir*.

Segun van dándose á conocer los grupos numéricos, se practican con ellos las operaciones mentales que sea posible practicar, simultaneando su espresion verbal y su espresion escrita, comparándolos primero intuitivamente, y de un modo ideal después, y teniendo en cuenta que no todas las espresiones numéricas pronunciadas por los párvulos, son para estos conocidas en su verdadero valor (pues en muchos casos dicen 8, 20, 30, etc., y no aciertan á dar un número igual de objetos materiales), lo cual es un poderoso motivo de que los profesores procedan con sumo cuidado en esta parte, en que conviene andar muy despacio á fin de no engañarse el educador á sí mismo.

En el trascurso de nuestras tareas, hemos obrado de un modo semejante á como vamos á exponer. El lunes por la mañana damos á conocer verbalmente las ideas 1, 2, 3, 4 y 5; hacemos distinguir cual vale más y cual vale ménos, y comparamos el valor ideal de aquellas espresiones con su valor real, hasta que estamos seguros de que para los niños es bien conocida la significacion absoluta y relativa de las palabras uno, dos, tres, cuatro y cinco: por la tarde damos á conocer las cifras con que se representan aquellas ideas, comparándolas con la espresion verbal á que cada una corresponde y con el valor material que á cada una de ellas les es propio, y con estos dos ejercicios, llegan los discípulos á darse cuenta exacta de las ideas uno, dos, tres, cuatro y cinco, palabras que, como otras muchas, pronuncian frecuentemente sin tener una verdadera nocion de su significado.

Conocidos los números anteriormente nombrados, y sabiendo cuál es mayor y cuál menor, comenzamos el martes á hacer sumar, verbalmente por la mañana y por escrito á la tarde, procurando (como es natural) que la suma no pase más allá de los números que se han dado á cono-

cer; y, valiéndonos de objetos materiales al principio, y prescindiendo de ellos despues, tratamos de que los párvulos hagan las operaciones siguientes: $4+1=5$, $3+1=4$, $3+2=5$, $2+1=3$, $2+2=4$, $2+3=5$, $1+1=2$, $1+2=3$, $1+3=4$, $1+4=5$, operaciones muy practicables para los niños que tienen conocimiento exacto de los números que entran en ellas, y muy agradables si se saben aplicar á las necesidades propias de los discípulos que las practican.

De un modo parecido á como acabamos de indicar para el martes de la semana á que nos referimos, se procede el miércoles comparando por via de resta los números conocidos, haciendo ejecutar las siguientes operaciones: $5-1=4$, $5-2=3$, $5-3=2$, $5-4=1$, $4-1=3$, $4-2=2$, $4-3=1$, $3-2=1$, $2-1=1$, $1-1=0$, $5-0=5$.

El jueves se comparan por via de multiplicacion los mismos números, procurando que el producto no pase de 5 en esta forma: un uno ó $1 \times 1=1$, dos unos ó $2 \times 1=2$, tres unos ó $3 \times 1=3$, cuatros unos ó $4 \times 1=4$, cinco unos ó $5 \times 1=5$, y dos doses ó $2 \times 2=4$; procurando aplicar estas operaciones, como todas, á los usos propios de los niños.

Llega, por fin el viernes; y, comparando por via de division los números conocidos, tratamos de que los párvulos encuentren las veces que un número menor está contenido en otro mayor, lo cual, sin traspasar los límites de sus conocimientos, da márgen á que se resuelvan mentalmente estos sencillos problemas: ¿Cuántos cinco tiene el cinco? ¿Cuántos unos tiene el 5? ¿Cuántos cuatros tiene el 4? ¿Cuántos unos tiene el 4? ¿Cuántos doses tiene el 4? ¿Cuántos treses hay en 3? ¿Cuántos unos hay en 3? ¿Cuántos doses hay en 2? ¿Cuántos unos hay en 2? ¿Cuántos medios hay en 2? ¿Cuántos unos hay en 1? ¿Cuántos medios hay en 1? Todos estos pequeños problemas se hallan indicados como se puede ver en las siguiente notaciones: $5:5$, $5:1$, $4:4$, $4:1$, $4:2$, $3:3$, $3:1$, $2:2$, $2:1$, $2:1/2$, $1:1$ y $1:1/2$.

Lo hasta aquí dicho es suficiente para que nuestros profesores comprendan el método que, con notables efectos hemos seguido en la enseñanza de que hablamos: cada semana damos á conocer cinco números nuevos hasta que los niños comprendan la verdadera significacion de los comprendidos entre uno y veinte; en pasar de este los damos á conocer por decenas, y toda la semana en que los damos á conocer tratamos de compararlos entre sí por vía de suma, resta, multiplicacion y division, de un modo semejante á como hemos dicho al hablar de las cinco primeras expresiones numéricas, y haciendo uso de variados procedimientos, alg unos de los cuales describiremos en la lección siguiente.

Antes de esto, no será malo dar algunas reglas para que los señores Maestros puedan conducirse con más acierto en los ejercicios aritméticos que traten de hacer practicar á sus alumnos.

1.^a El conocimiento exacto del valor de los números con los cuales se haya de calcular, es indispensable ántes de que los niños se ocupen en esta operacion.

2.^a No basta que los niños pronuncien los números y conozcan el nombre de las cifras; es preciso que sepan darles el valor real que representen.

3.^a Para hacer comprender el valor real de los números se ha de echar mano de objetos materiales.

4.^a El uso continuado de unos mismos objetos materiales, cansa mucho á los niños.

5.^a Para hacer variados los ejercicios de cálculo, úsense: el tablero contador; las bolas de este colocadas en hilos, pañuelos ó bolsillos; los listones que mencionamos al hablar de la escritura; los dedos de la mano; los lados de las figuras geométricas, los demás objetos que, como judías, garbanzos, piñones etc. haya en la escuela, y hasta los mismos niños y los juguetes que acostumbran á llevar consigo, constituyen medios materiales muy propios para calcular.

6.^a No es conveniente materializar siempre con objetos los cálculos aritméticos; esto haría perezosa la inteligencia é impediría su desarrollo progresivo.

7.^a Tampoco conviene materializar las operaciones antes de que los niños pongan en acción su fuerza inteligente. Cuando se quiera saber el resultado de $2+2$, por ejemplo, no se deben exponer ambos datos á la observación intuitiva de los párvulos, sino después que estos hayan discurrido.

8.^a Cuando los niños no calculen bien por proponérseles un problema cuya dificultad sea superior á la inteligencia de aquellos, vénzase por partes el obstáculo, y nunca discorra el maestro en vez de los discípulos. Muchas veces estos pueden encontrar el resultado de $2+2$ y de $4+2$ y no pueden, sin embargo, hallar el de $2+4$: si el maestro les dice que dos más cuatro son seis, sin obligarles á que venzan por sí mismos la dificultad, en tal caso hace un trabajo infructuoso, educativamente hablando.

9.^a En cada ejercicio debe el maestro proponer dificultades mayores y menores; pues todos los niños no tienen un mismo grado de inteligencia.

10. No debe permitirse jamás que respondan desordenadamente los niños.

11. En todos los ejercicios han de hacerse de los cálculos algunas aplicaciones á los usos propios de la vida de los niños.

12. Cuando los niños conozcan la numeración hasta 100, procúrese que por cálculo aprendan aquellos las tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir.

13. La recitación y canto de las tablas, pueden ser (segun los casos) un medio placentero de preparar las inteligencias infantiles, ó á la prosecución de cálculos aritméticos ó á la iniciación en ellos.

14. Los ejercicios aritméticos han de constar, como todos, de dos partes, educativa la una, é instructiva la otra: los cálculos mentales forman la primera; las aplica-

ciones, la escritura de cifras, indicacion de operaciones, así como las ideas que se viertan sobre pesos, medidas y monedas, vienen á constituir la segunda. Hay que advertir que una y otra parte alternan durante los ejercicios.

15. Así como hemos aconsejado la materializacion del valor de los números y de sus relaciones, así tambien aconsejamos lo mismo para cuando se trate de dar á conocer las medidas, pesas y monedas; pues no es extraño el observar que los párvulos llamen litro al medio litro, si este tiene la misma forma que aquel, y peseta á la media peseta por que ven que ambas monedas son de un mismo metal.

16. En todos los cálculos aritméticos de un ejercicio es necesario seguir un método rigurosamente graduado de lo fácil á lo difícil: hacer calcular, por ejemplo, $3+5$ ántes de $3+3$, es oponerse á lo que prescribe este principio general de toda clase de enseñanza.

17. De cuando en cuando conviene que las aplicaciones de los cálculos aritméticos se refieran á acciones generosas ó de prudente economía.

18. Para hacer amenos los ejercicios de cálculo aritmético no se debe sacrificar la disciplina escolar.

19. Variedad aparente é igualdad en el fondo de los ejercicios es lo que hebe procurar el maestro, y esto se consigue cambiando frecuentemente los medios materiales.

A estas reglas, que apuntamos porque ateniéndonos á ellas hemos conseguido buenos resultados, hay necesidad de añadir el conocimiento de algunos procedimientos prácticos que describiremos en la leccion siguiente.

LECCION XIX.

De la enseñanza de Aritmética.

(Continuacion.)

Sumario.—De los procedimientos en general.—Procedimientos para la Numeracion.—Id. para la Suma.—Id. para la Resta.—Id. para la Multiplicacion.—Indicaciones para la Division.

En la leccion anterior hemos dicho que los cálculos aritméticos eran ejercicios cansados y monótonos para los párvulos, si no se hacia uso de objetos variados para materializar aquellos. Hemos observado, en efecto, que el *Tablero contador* tan justamente generalizado en las escuelas primarias, no solo es difícil de manejar sosteniendo con él la atencion activa de los párvulos, sino que estos, como se fijan más en las formas que en la esencia de las cosas, creyendo que siempre que aquel objeto se coloca ante ellos han de discurrir sobre unas mismas ideas, piensan que todo es una cansada repeticion, aun cuando los cálculos á que se les induzca sean cada dia distintos y las aplicaciones de que se les pretenda dar conocimiento sean cada dia diferentes.

Hé aquí la razon de que una misma idea imbuida por variados procedimientos, se presenta casi nueva siempre para los párvulos; he aquí la razon de que ideas desemejantes imbuidas por medios parecidos, son consideradas como iguales por los párvulos, quiénes, fijos en esta preocupacion, no se toman el trabajo de examinarlas; y hé aquí la razon de la necesidad en que los profesores nos hallamos de revestir los ejercicios escolares con cierto carácter de novedad que proporcionan los diferentes medios materiales de enseñanza.

Para conseguir fácilmente esto, hémonos formado la

costumbre de hacer uso de unos mismos medios durante los días de una semana; y disponiendo de cuatro ó cinco procedimientos diferentes, no nos hemos visto precisados á usar uno mismo sino de mes á mes, lo cual ha sido suficiente para que nuestros discípulos perdiesen esa especie de antipatía con que miraban los ejercicios de cálculo aritmético, ejercicios que, en realidad, son los que menos analogía y afinidad tienen con la inteligencia y carácter propios de la infancia. Durante una semana, pues, usamos el *Tablero contador*; durante otra, hacemos uso de líneas trazadas sobre la pizarra; durante la siguiente, nos servimos de objetos varios que, por lo regular, no están continuamente á la vista de los niños; y durante las demás semanas tomamos como á medio de cálculo, ó las medidas, pesos y monedas, ó las líneas y ángulos de las figuras geométricas, ó los listones de que hablamos en la lección XI, ó los niños de la escuela, ú otros objetos de uso comun que á esta circunstancia reúnan la no menos importante de ser propios para los ejercicios á que se destinan. Esta variedad sistemática de formas hace que los párvulos no se cansen de ninguna, y que cuando se repiten, como sucede de tiempo en tiempo, presenten para aquellos cierto carácter de novedad que les alienta en la árdua tarea de calcular mentalmente.

Expuestas las generalidades que anteceden vamos á indicar algunos procedimientos aplicables á la Numeración y á las operaciones aritméticas que son objeto de los ejercicios de una escuela de párvulos.

NUMERACION.

I.

Maestro.—Qué! pensabas tú que no las tenía? Pues miralas. (*Saca cinco bolas del tablero.*)

Niños.—Bolas.

M.—Vaya qué tengo bolas aquí! ¿Muchas ó pocas?

N.—Muchas.—Pocas.

M.—Claro está: unos me dicen muchas; otros me dicen pocas. Si os parece que hay *muchas*, que haríais para que hubiese *pocas*?

N.—Quitar.

M.—Si os parece que hay *pocas*, qué haríais para que hubiese muchas?

N.—Poner.

M.—Luego, si *ponemos* habrá *más* ó *ménos*?

N.—Habrá *más*.

M.—Y si quitamos?

N.—Habrá *ménos*.

M.—Quiero que haya *más*.

N.—A poner.

(*El maestro pone.*)

M.—Quiero que haya *ménos*?

N.—A quitar.

(*El maestro quita de una en una, y cada resta los niños ven y hasta dicen que hay MENOS. Cuando ya solo haya UNA bola se prosigue.*)

M.—Ahora si que tenemos poquitas! ¿Cuántas, cuántas hay ahora?

N.—Una.

M.—Ese niño que lo ha dicho, que baje. Es que yo quiero *ménos* que una.

No sabemos qué hacer para que haya aquí *ménos* de una bola?

ALGUNO.—Cortarla.

M.—Justo! si yo la corto no habrá una bola *entera*. Sucederá lo que á una manzana cuando se la corta, cada pedazo de manzana es una manzana entera?

N.—No, señor: es solo un pedazo.

M.—Y esta bola que tenemos es una bola *entera* ó un pedazo de bola?

N.—Una bola entera.

M.—Qué se debe hacer con esta bola para que no sea entera?

N.—Cortarla.

M.—Los niños que sepan decirme una cosa que está entera y no sea bola bajarán.

(Los niños bajan, colócanse en fila, y van diciendo cosas, semejantes á las siguientes:)

N.—Una bola, una manzana, una pera, una pizarra, etc., etc.

M.—Y las cosas que me han dicho esos niños, por qué son enteras?

N.—Porque no están rotas.—Porque no están cortadas.

M.—Siempre que veais, pues, una cosa entera, solo una, y que no esté rota, ni cortada y que no le falta nada, la llamaréis....

(Se escribe, deletrea, silabéa y lee UNIDAD.)

N.—Unidad.

M.—Así es: *unidad* quiere decir una cosa entera. Cuántas unidades hay aquí?

N.—Una.

M.—Y por qué hay una unidad?

N.—Por que está entera.

(Saca el maestro un pedazo de bola.)

M.—Aquí tenemos otra unidad, verdad?

N.—No, señor; no está entera.

M.—Para que sea unidad, qué he de hacer?

N.—Poner más bola.

(Saca una bola entera.)

M.—Ahora si que tenemos una unidad.

ALGUN NIÑO.—No, señor: hay una bola y un pedazo.

M.—Así es: hay más ó hay menos de una unidad?

N.—Más.

M.—Qué haréis aquí para que solo haya una unidad?

N.—Quitar un pedazo.

M.—Y quitando este pedazo, cuánto quedará?

N. = Una bola.

M. = Entera, no es cierto?

N. = Sí, señor.

M. = Y á esa bola, por estar *solita* y *entera* cómo la llamaremos?

N. = Unidad.

M. = Cuántas unidades hay aquí?

N. = Una.

M. = Marcha á sacar tú una unidad.

(*A un niño se le hacen sacar cinco ó seis bolas.*)

Saca este niño una unidad?

N. = No señor, saca más.

M. = (*A otro niño.*) A ver lo que haces en las bolas que ha sacado aquel para que solo haya una?

(*Mientras lo hace.*)

Qué hace aquel niño?

N. = Quitar.

M. = Y habrá más ó ménos?

N. = Ménos.

M. = Cuántas ha dejado ahora?

N. = Solo una.

M. = Guapos niños; aquí hay *una* unidad, y aquí *una* unidad.

Pero si os dijere cuántas unidades hay aquí, me diriais *una* y *una*?

N. = No, señor.

M. = No; en vez de decir *una* y *una*, decimos *dos*.

N. = *Dos*.

M. = Qué querriais vosotros mejor *dos* manzanas ó *una*?

N. = Querriamos *dos*.

M. = Y por qué?

N. = Porque *dos* son más.

M. = Entre *dos* y *una* quién será *ménos*?

N. = Una.

M. = Allí hay *dos*, y solo quiero *una*: qué haré?

N. = Quitar *una*. (*Se quita.*)

M.—Allí tengo una , y quiero dos ; qué haré?

N.—Poner una.

M.—Méno*s* que dos?

N.—Una.

M.—Más que una?

N.—Dos.

M.—Voy á sacar *otra una* (*la saca, pero poniéndola separada*). Una y una no se dice, sino...

N.—Dos.

M.—Pues una, y una, y una, ó dos y una tampoco se dice , sino tres.

N.—Tres.

Ahora se hacen las preguntas siguientes :

¿ Cuántas *unas* hay aquí?—Cuántas *unas* habia ántes?—Hay más ó méno*s* que ántes?—Por qué hay mas?—Qué hubiéramos hecho para haber *méno*s**?—Cuántas habrá si quitamos una?—Cuántas , si quitamos dos?—*Uno* y *tres* son iguales?—*Dos* y *tres* son iguales?—A *dos* qué harémos para ser *tres*?—A *una* qué harémos para ser *dos*?—Á *una* qué harémos para ser *tres*?—Quién es más entre *una dos* y *tres*?—Quién es más entre *dos* y *una*?—Decid méno*s* de tres? etc.

Hechas estas preguntas prosigue el maestro contando, y tanto al poner la bola número cuatro como al poner la del número cinco , procede de un modo semejante á como hemos indicado respecto de la del número tres.

Por último se cuenta *una* , *dos* , *tres* , *cuatro* , *cinco* ; se piden números *mayores* que el 1, 2, 3 y 4, y *menores* que el 5, 4, 3 y 2; se manda á distintos discípulos que saquen *cinco* , *cuatro* , *tres* , *dos* y *una* bola ó unidad respectivamente, y cuando á su vista solo haya *una*, se acaba el ejercicio con una razon moral ó religiosa: aquí viene perfectamente la unidad de Dios.

II.

Maestro.—Esta mañana deciais que cuando poníamos bolas, había *más*; y que cuando quitábamos, había *ménos*.—Aquí tenemos las bolas, ¿veis alguna? (*Están todas ocultas*).

Niños.—No, señor.

M.—¿Cuántas veis?

N.—Ninguna.

M.—Cuando aquí, en la pizarra (*que deberá hallarse junto al tablero*) queráis decir las bolas que ahora veis, pondreis esta figura (*trácese un cero*) que parece una o, y se llama cero. ¿Cómo se llama?

N.—Cero.

Ahora, haciendo que bajen individual y sucesivamente tres ó cuatro niños, procurará el profesor dar á conocer la relación existente entre el cero y su significación diciendo:—

M.—Toma cero bolas. (*Hace ademán de dar bolas á un niño, y no le da ninguna*).

¿Cuántas le he dado?

N.—Ninguna.

M.—(*A otro niño*). Dame cero bolas. ¿Cuántas me dá?

N.—Ninguna.

M.—Sí á este niño (*otro*) le da su madre *cero cuartos*, ¿cuántos cuartos le dará?

N.—Ninguno.

M.—Luego esta figura que tenemos aquí, se llama *cero* y vale...

N.—Ninguna.—Nada. (*Todos los niños marchan á sus sitios y el maestro saca una bola en el tablero, y dice:*

M.—¿Cuántas bolas he sacado ahora?

N.—Una.

M.—Aquí en el tablero tenemos una; allá, en la pizarra, tenemos cero: ¿dónde hay más y dónde ménos?

N.—En el tablero hay mas ; en la pizarra hay ménos.

M.—Si vosotros tuvierais en la mano derecha *una bola* y en la mano izquierda, *cero bolas*, dónde tendríais más y dónde ménos?

N.—En la mano derecha *habría más*, en la mano izquierda *habría ménos* (1).

M.—Para que hubiera en las dos manos igual número de bolas qué haríais ?

N.—.....

M.—¿Si quitaseis de la mano derecha la *bolá* qué teníais, ¿cuántas tendríais en las dos manos?

N.—Ninguna.—Cero.

M.—Y si no quitaseis de la mano derecha la *bola* que tuvieseis, pero pusierais *una* en la izquierda, ¿cuántas tendríais en cada mano ?

N.—Una.

M.—¿En qué mano tendríais más ?

N.—En las dos tendríamos las mismas.

M.—Luego *una* es igual á...
N.—Una.

M.—Si no pudierais hablar, y quisierais decir las *bolas* que veis ahora en el tablero, podríais hacerlo con esta figura (*traza el 1 debajo del cero*): ¿Cuántas quiere decir esta figura?

N.—Una.

M.—¿Cuántas figuras tenemos aquí?

N.—Dos:

M.—¿Valen lo mismo?

N.—No, señor: la una vale nada; la otra vale una.

Por procedimientos semejantes dará el profesor á conocer las cifras 2, 3, 4 y 5. A medida que las vaya trazando y diciendo su valor, hará bajar niños á quienes ordenará que toquen las que valgan más ó ménos; que saquen en el tablero tantas bolas, ó peguen sobre la pizarra tantos gol-

(1) Los páyulos no dan nunca respuestas tan bien arregladas; pero, aunque desaliñadamente, pueden espresar esta idea.

pes etc., como aquellas representen, y que practiquen, en fin, lo que crea conducente á que los discípulos comprendan, 1.^o la equivalencia entre las cifras, su espresion verbal y el número de objetos que representan, y 2.^o el órden que respectivamente guardan de menor á mayor y vice-versa.

La segunda parte de estos ejercicios se hace consistir ó en que los niños escriban la cifra correspondiente al número de objetos que se les presenten, ó en que exhiban de estos los correspondientes á la cifra que se les muestre.

III.

Sentado el profesor, y teniendo delante de sí mismo una mesita circular, puede ocuparse en ejercicios parecidos al I haciendo uso de tarjetas de hoja de lata, de listones, de garbanzos judías ó piñones, de las bolas del tablero colocadas en un pañuelo ó bolsillo, y de otros objetos. Pero cuando, habiendo conocido los niños ya las nueve primeras unidades, haya de dar idea de la *decena*, entónces convendrá que se detenga bastante, ya formando grupos de diez para que los niños digan cuantas decenas componen, ya diciendo un número de decenas para que los niños exhiban otros tantos grupos de diez objetos, á la manera que nos estendimos para dar conocimiento de la idea unidad, lo cual es aplicable tambien á la de centena y millar cuando se haga oportuno. En esta parte de la numeracion es preciso ir muy despacio, haciendo que los niños comprendan que órdenes de unidades háy en un número dado, y que número compondrán las unidades de distinto órden que se den. El tablero contador es un auxiliar muy eficaz para esto, pero todos los objetos, colocados en la misma ó semejante forma que afectan los alambres de aquel, pueden servir perfectamente.

IV.

Otra de las dificultades que se ofrecen en los ejercicios de numeracion es la de dar á cada cifra su lugar correspondiente, segun la clase de unidades que espese. Para hacer la comprension ménos difícil conviene, 1.º Procurar que los niños distinguan bien cuántas unidades, decenas, centenas, etc., hay en un número dado; 2.º Darles un conocimiento exacto de lo que se entiende por primero, segundo y tercer lugar; 3.º hacerles entender que las unidades ocupan el primer lugar, las decenas el segundo etc., y 4.º comenzar la escritura de cantidades sobre un encaillado que se figura así :

3.º	2.º	1.º
c.	d.	u.
		2
	2	0
	2	2
2	0	0
2	2	2

Conforme se va numerando, se dice : ¿ Cuántas unidades hay ? ¿ Cuántas decenas ? ¿ Cuántas centenas ? Suponiendo que se trata de escribir *dos* se pregunta : ¿ Componen estas *dos* alguna centena ó decena ? ¿ Qué componen ? Y se manda escribir el 2 en la casilla de las unidades. Suponiendo que se llega contando hasta *veinte*, se pregunta : ¿ cuántas unidades hay ? ¿ Cuántas decenas ? ¿ Pondremos

este 2 en la primera casilla ? ¿ Por qué no ? ¿ En que casilla se pondrá ? Y se coloca en la 2.^a

Para colocar el cero en la primera casilla, se dice : ¿ Si este 2 se quedará aquí solo, estaría el segundo ? ¿ Cuántas cifras ha de tener delante para estar el segundo ? Y esa cifra que pondremos la primera para que el 2 esté el 2.^o ¿ en qué lugar se hallará ? ¿ Y en veinte además de dos decenas sobra alguna unidad ? ¿ Qué cifra pondremos en las unidades para decir que no hay ninguna ? Y se pone el cero.

¿ Este dos y este cero juntos cuánto dicen ? ¿ En qué consiste que el 2 de arriba vale dos, y el de abajo vale veinte ?

Por medio de preguntas hechas de un modo semejante á como acabamos de indicar, van los párvulos conociendo que cada cifra en el primer lugar vale tantos unos como espresa su nombre; que puesta en el segundo lugar vale tantos diezes como unidades espresa; que si está en el tercero, vale tantos cientos como unidades representa, y así sucesivamente, segun la estension que se dé á esta parte de la Aritmética.

Después de escritas las cantidades en el encasillado, se escriben fuera de él, y así vencen los niños por grados las dificultades.

SUMAS.

Lo primero que se ha de procurar es que los niños comprendan las relaciones numéricas que se espresan en la tabla de sumar, vamos á materializar suponiendo que para ello se usen distintos medios.

I.—**TABLERO.**

Para colocar el cero en el primer caso, se dice: ¿Si este se puede unir solo, están el primero y el segundo, ha de tener delante para estar el segundo? Y así para el primero la parte para este el 2.º ¿ en qué lugar se hallará? Y en cuanto a los de las cosas sobre algunas unidades? Que las unidades para decir que... pone el cero. ¿ Esto dos por este con unos cuantos? En que consiste que el de arriba vale dos, y el de abajo vale veinte? Luego se... Por medio de preguntas hechas de un modo semejante, como acabamos de indicar, van los niños conociendo que cada cifra... (1)

II.—**LÍNEAS.**

tales diez como unidades espaldas, que si está en el tercer, vale tantas cosas como unidades representará, y así sucesivamente, según la extensión que se dé a esta parte de la Aritmética. Después de escritas las cantidades en el encasillado, se escriben fuera de él, y se venzan los números por grados las dificultades.

y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=	=	=	=	=
y	=				

III.

Los mismos resultados se obtienen figurando que se tienen objetos en ambas manos, y diciendo: 3 en esta mano y 1 en esta otra, ¿cuántas son? 3 en la izquierda y 2 en la segunda ¿cuántos son? Después que los niños calculen la suma en vista de los sumandos que se les propongan, se juntan estos y se cuenta el resultado para que los discípulos se convenzan de la verdad de sus cálculos.

IV.

Figúrense en la pizarra dos sacos ó bolsas; y, suponiendo que dentro de la primera hay cuatro bolas siempre, y que en la segunda se van poniendo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 sucesivamente, pregúntese cuál será la suma que en cada caso resultaría contando los objetos.

V.

Tómense unos cuadraditos de carton, hoja de lata, ó madera; siéntese el profesor ante los niños; coloque en una mesita (que al efecto deberá tener) cinco cuadraditos uno sobre otro; y poniendo sucesivamente en otra parte de la mesa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 cuadraditos más, diga: «Cinco que hay en este monton y uno, dos, etc., que hay en este otro, juntos todos, ¿cuántos serán?» Y á medida que los niños sumen, se cuenta el total, ya para hacerles ver lo acertado de sus cálculos, ya para alentarles á proseguirlos.

VI.

Quitense dos alambres del tablero, los cuales se entregan uno á cada niño de los dos que habrán debido colocarse junto al maestro. Pónganse seis bolas en uno de los alambres; y, colocando sucesivamente 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 en el otro, pregúntese cuántas bolas habría si las de los dos alambres se ensartasen en uno solo.

VII.

Procédase con los listones de que nos servimos para componer letras en el recreo, de la misma manera que hemos indicado en el párrafo V, colocando sobre la mesita siete listones juntos, y en otra parte de ella 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 sucesivamente.

VIII.

Dibújese en la pizarra ó encerado un ramo que ostente ocho flores, diciendo, por ejemplo, que el maestro lo tenía, y que con él se hallaban otros niños que también tenían flores. Hecha esta corta preparacion, pregúntese: 8 flores que tenía yo aquí y una flor (*dibujándola*) que me dió el niño, ¿cuántas flores son? Y sucesivamente 8 y 2, 8 y 3, 8 y 4, 8 y 5, 8 y 6, 8 y 7, 8 y 8, 8 y 9. No hay necesidad de representar las flores del segundo sumando en todos los casos; esto se hace solamente cuando se conozca que haya necesidad de alentar á los niños para seguir gustosos calculando.

IX.

Trácese en la pizarra un 9; y, aplicando el cálculo á algun uso propio de la vida de los niños, colóquese debajo de aquella cifra un 1, después un 2, un 3, un 4, etc., y de cuando en cuando (si los conocimientos dados lo permiten) háganse bajar niños para que debajo de las cifras propuestas escriban la suma, que conviene que aparezca en esta ó semejante forma:

9	9	9	9	9	9	9	9	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18

Cuando en este modo de calcular haya para los párvulos obstáculo ó dificultad, recúrrase á los medios materiales y descompóngase el segundo sumando en partes que se recomponen al fin.

X.

Alternando con las fórmulas indicadas hasta aquí, puede sumarse haciendo que los niños cuenten de uno á ciento, siguiendo el orden siguiente : de uno en uno ; de dos en dos partiendo del número 2 ; de diez en diez , comenzando por el número 10 ; de cinco en cinco , comenzando por el 5 ; de cuatro en cuatro , comenzando por el 4 , de dos en dos , partiendo desde el número 1 ; de tres en tres ; de seis en seis ; de ocho en ocho ; de nueve en nueve , y de siete en siete (1). Con todo esto llegan á familiarizarse los párvulos con los cálculos, de tal manera que, ya auxiliados por objetos materiales , ya después hasta sin aquel auxilio , pueden comenzar con fruto y sin gran dificultad la instruccion de Aritmética que se les ha de comunicar en las escuelas elementales.

RESTAS.

En estas operaciones se sigue un orden inverso que en las sumas. Si allí se proponen dos sumandos para que los párvulos averigüen el resultado, aqui se les propone siempre una suma y un sumando para que averigüen el otro sumando.

Todas las fórmulas indicadas para las sumas sirven pa-

(1) A estos ejercicios pueden agregarse otros que presentan dificultad para los párvulos ; tales son los que consisten en tomar por primer sumando un número dígito é ir agregándole sucesivamente el valor de los demas, en esta forma : $1 + 2 + 3 + 4$ etc., $2 + 1 + 2 + 3 + 4$ etc., $3 + 1 + 2 + 3 + 4$ etc., $4 + 1 + 2 + 3 + 4$ etc., y así con todos.

ra las restas; por que si en vez de decir 1 y 1, 1 y 2, etc. decimos 3 menos 1, 3 menos 2, etc., la operacion intelectual que para esto último se necesita conviene con la operacion de que tratamos. Y si en vez de hacer contar de uno en uno hasta ciento, comenzamos por este número y disminuyendo sucesivamente concluimos por 1, el resultado es igual al que acabamos de apuntar.

Por esto no haremos más que indicar las fórmulas de la resta.

I.

Dado el número mayor, se van quitando objetos por grupos numéricos mayores ó menores, siguiendo el orden mismo que hemos indicado en la última fórmula de las sumas.

II.

Sabiendo que en el tablero hay 100 bolas, se pone á la vista de los niños un número de aquellas para que calculen las que estén ocultas detrás de la tabla *movible* que debe cubrir la mitad del paralelogramo donde se hallan colocados los alambres.

III.

Tómese un alambre; colóquense en él un máximum de bolas; y, despues de haberlas contado los niños, extráiganse algunas que tambien contarán aquellos, hecho lo cual han de averiguar las que quedan.

IV.

Échense bolas en un pañuelo; déense algunas á un niño, y hágase calcular ó las que quedan en el pañuelo si se

cuentan las que se han sustraído, ó las que se han sustraído si se cuentan las que han quedado.

V.

Trácese en el encerado un número máximo de líneas; cuántense; hágase bajar un niño, el cual se coloca junto á la pizarra; y, diciendo á los demás que no queremos que haya tantas líneas sino que deseamos que haya ménos, obliguese á que los discípulos que se hallan en las gradas digan al que se encuentra abajo cuántas líneas ha de borrar para que solamente queden las que háyamos indicado.—Para cada cálculo se ha de cambiar de niño y se ha de completar el minuendo.

VI.

Pónganse en el tablero un número de bolas que representaran el minuendo; trácese en la pizarra un número que representará el sustraendo; y pregúntese á los niños cuántas bolas quitarían á aquellas ó unidades añadirían al número para igualar el significado de este con la cantidad de aquellas.

VII.

Haciendo uso de las cifras aritméticas que, como las letras, se hallan colocadas sobre cartones se hace averiguar la diferencia que exista entre el valor absoluto y relativo de cada una de ellas, diciendo: ¿Es lo mismo 2 que 20, 3 que 30, etc.?

VIII.

Cuando se vaya numerando de más á ménos, se pregunta de cuando en cuando que cuántas se han sustraído

no solamente del número primitivo , sino tambien de las notas que posteriormente se hayan mencionado.

Suponiendo que se comienza desde 20 , se dice : 19, 18, 17. ¿ Cuántas hemos quitado ?

Se escribe el 3, y se prosigue : 16 , 15 , 14. ¿ Cuántas hemos quitado de 17?

Cuántas hemos quitado de 20? Se escribe el 6; y cuando ya tenemos todos los sustraendos , se concluye así : Si de 20 se quitan 3 cuántas quedan ? Si quitamos 6 cuántas quedan ? etc.

IX.

Pónganse cierto número de listones sobre la mesita de que hemos hecho mencion; llámense dos, tres ó más niños á quienes se entregarán números desiguales de aquellos objetos; y después averigüense no solamente los listones que quedan , sino tambien las diferencias que haya entre los que cada uno de los niños tenga , y la que exista entre esto y el total.

X.

De un número de bolas del tablero , váyase quitando sucesivamente el valor de los números dígitos; pero procurando que los niños digan la resta ántes de quitar el valor de aquellas.—En vez de dar espresos el minuendo y sustraendo , puede darse aquel y la resta para que los discípulos averigüen cuál ha de ser el sustraendo.

Para concluir esta parte de la leccion , dirémos : que con tal se cambien los objetos materiales creen los párvulos que los procedimientos y hasta los ejercicios son diferentes.

MULTIPLICACIONES.

I.

Toda la tabla de multiplicar puede materializarse en el tablero contador, haciendo que el número de alambres represente al factor fijo, y que el número de bolas colocadas en cada alambre represente al factor variable, como se puede ver en las siguientes formas:

$$2 \times 2 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \end{array} = 4 \quad 3 \times 1 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{array} = 3 \quad 4 \times 1 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{array} = 4$$

$$2 \times 3 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{array} = 6 \quad 3 \times 2 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{array} = 6 \quad 4 \times 2 = \begin{array}{c} \bullet \\ \bullet \\ \bullet \\ \bullet \end{array} = 8$$

Pregúntese: ¿cuántas bolas hay en este alambre? Cuántas veces está el 1, el 2, etc.?

Y tantas veces el 1, el 2 ó el 3, etc., cuántas componen?

II.

Trácese líneas en grupos de 2, 3, 4, etc; póngase junto á cada grupo el número que represente las que haya en cada uno, y dígase: tantos unos, doses, treses, etc., cuántos componen? Las operaciones en esto caso se materializan del siguiente modo:

$$\left. \begin{array}{l} || \quad 2 \\ || \quad 2 \end{array} \right\} = 4 \quad \left. \begin{array}{l} ||| \quad 3 \\ ||| \quad 3 \end{array} \right\} = 6 \quad \left. \begin{array}{l} |||| \quad 4 \\ |||| \quad 4 \end{array} \right\} = 8 \quad \left. \begin{array}{l} ||||| \quad 5 \\ ||||| \quad 5 \end{array} \right\} = 10$$

III.

Trácense en la pizarra tantas cestas, sacos, bolsas, cajas, etc., cuántas unidades tenga el factor fijo de las multiplicaciones que se van á hacer; y, suponiendo el maestro que se van colocando en cada uno de aquellos objetos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 cuartos, bolas, piñones, etc., se pregunta cuál será el conjunto de todos estos.

IV.

Las cifras aritméticas, ya trazadas en el encerado, ya colocadas sobre cartones, pueden servir para que con ellas practiquen los párvulos operaciones de multiplicar, diciéndoles: dos doses, dos treses, ó tres doses, tres treses, ó cuatro doses, cuatro treses, etc., cuánto componen?

$$\begin{array}{ccc}
 \begin{array}{l} 2 \\ 2 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 2 \\ 2 \end{array}} \right\} = 4 & \begin{array}{l} 2 \\ 2 \\ 2 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 2 \\ 2 \\ 2 \end{array}} \right\} = 6 & \begin{array}{l} 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \end{array}} \right\} = 8 \\
 \begin{array}{l} 3 \\ 3 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 3 \\ 3 \end{array}} \right\} = 6 & \begin{array}{l} 3 \\ 3 \\ 3 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 3 \\ 3 \\ 3 \end{array}} \right\} = 9 & \begin{array}{l} 3 \\ 3 \\ 3 \\ 3 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 3 \\ 3 \\ 3 \\ 3 \end{array}} \right\} = 12
 \end{array}$$

V.

Dibújense en el encerado tantos ramos como unidades tenga el factor fijo; y, poniendo sucesivamente en cada uno de aquellos 1, 2, 3, 4, 5 ó más flores, hágase que los párvulos calculen el número de estas que habrá entre todos los ramos.

Lo mismo puede hacerse con los listones de que hemos

hecho mencion, colocándolos en distintos grupos que cada uno contenga un número determinado de listones.

$$4 \times 5 = 20$$

VI.

Las figuras geométricas pueden servir, como todo lo que en si contiene un número conocido de ideas, para las operaciones de multiplicar, en estas formas:

Suponiendo que un ángulo tiene dos lados ¿cuántos lados tendrán dos, tres, cuatro y más ángulos? Suponiendo que un triángulo tiene tres lados ¿cuántos tendrán entre dos, tres, cuatro y más triángulos? Si un cuadrilátero tiene cuatro lados, ¿cuántos tendrán tres dos, tres, cuatro y más cuadriláteros?

VII.

Hemos dicho en el párrafo anterior, que todo lo que en si contuviese un número conocido de ideas podía servir para las multiplicaciones, y en realidad es así.

Los 2 ochavos que tiene un cuarto, los 2 pies, 2 ojos, 2 manos que tiene una persona, etc.; los 3 lados de un triángulo, los 3 pies de una vara, las 3 líneas que entran en el trazado de algunas letras etc.; los 4 pies de los cuadrúpedos, los 4 lados de un cuadrilátero, los 4 palmos de una vara, los 4 rs. de una peseta etc.; los 5 dedos de la mano, los 5 sentidos, los 5 lados de un pentágono, las 5 pesetas de un duro etc.; todos son motivos suficientes para que el maestro haga multiplicar el valor de los números enunciados, y el de otros, por 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

Si un niño tiene dos manos, dos niños ¿cuántas manos tendrán? Si una vara tiene tres piés ¿cuántos piés compondrán entre dos varas?

Y con preguntas semejantes á estas se hacen cálculos muy variados y amenos.

VIII.

Tantos niños como unidades tenga el factor fijo por el cual se haya de multiplicar, se colocan en una fila paralela á las gradas y frente á los demás niños. El profesor entrega á cada uno de estos niños 2, 3, 4 ó más bolas ú otros objetos, y los discípulos han de calcular cuantos objetos tienen entre todos los niños de la fila.

IX.

Colocados los niños como hemos dicho en el párrafo anterior, se procura que cada uno dé sobre el encerado un mismo número de golpes, y dígase: si este ha dado (por ejemplo) seis golpes; ese, seis, y aquel otros seis, ¿cuántos golpes han dado entre los tres?

X.

Sentado el profesor frente á sus discípulos, hace bajar á dos ó más de estos; y entregándoles algunas monedas (ú otros objetos que las representen), supone que les ha vendido tales ó cuales cantidades á un tanto la unidad, y les obliga á que le satisfagan los niños el valor de la venta.

Figurate (les dice) que yo estoy en una tienda, que tu madre te manda comprar sal, que tu vienes y me compras 3 libras; cada una vale 3 cuartos, págame lo que valdrian (1).

(1) De todos estos y otros muchos procedimientos semejantes, pueden sacar gran partido los maestros y los padres para vigorizar la inteligencia de los niños sin aburrirla ni cansarla.

DIVISIONES.

Los cálculos de esta clase pueden hacerse muy semejantes á los de las multiplicaciones, con la diferencia de que, en vez de presentar á los párvulos dos factores para que ellos busquen el producto, se les presenta este y un factor para que averigüen el otro factor.

Por esto no nos detendremos en describir procedimientos que, con la indicacion hecha, pueden ser perfectamente comprendidos por nuestros lectores.

Sin embargo, no nos atrevemos á pasar en silencio algunas cosas cuyo conocimiento, en determinados casos, puede ser provechoso para el educador.

En un principio conviene hermanar y simultanear las multiplicaciones y divisiones; pues de no hacerlo así, se presentan estas últimas muy difíciles para los niños. Si después de haber calculado que 3 montones de judías, teniendo 4 cada monton componían 12, decimos que teniendo 12 para colocarlas en 3 montones cuántas se pondrán en cada uno; si procedemos así, el cálculo se hace fácil, pero no, si aisladamente se propone ántes de que los párvulos tengan costumbre de hacer distribuciones.

Respecto de los números fraccionarios, se puede hacer muy poco ó nada positivo con los párvulos: procediendo muy despacio, se les puede hacer sacar la mitad de los números que conozcan, y de poquísimos el tercio y cuarto.

La tarea en la cual nos hemos entretenido con más provecho para la educacion, escepcion hecha de las reparticiones materiales deducidas de las formas apuntadas para la multiplicacion, es la que consiste en hacer averiguar los submúltiplos ó factores exactos de un número que los tenga, por medio de ejercicios parecidos al que vamos á apuntar.

Escríbese (por ejemplo) el número 20, y dígase: ¿cuántos veintes hay aquí? ¿cuántos unos? ¿cuántos doses?

¿cuántos cuatros? ¿cuántos diezes? ¿cuántos cincos? Y conforme los niños responden, se prueba materialmente, y se colocan así las cifras.

20		
20	1	×
1	20	×
2	10	×
4	5	×
40	2	×
5	4	×

La parte principalmente instructiva de todos estos ejercicios consiste en hacer que los niños indiquen aritméticamente las operaciones; ó en practicar con los objetos las que se les indique por escrito.

LECCION XX.

De la enseñanza de Dibujo geométrico .

Sumario.—Índole pedagógica de esta enseñanza.—En qué debe consistir esta enseñanza en las escuelas de párvulos.—Ideas que son asequibles a la inteligencia de los párvulos.—Principios que se han de tener presente en las lecciones.—Ejemplo de lección.

Si la enseñanza de dibujo geométrico se diese á los párvulos haciendo uso de los procedimientos de repeticion, no se conseguiría otra cosa que llenar la memoria de aquellos con un conjunto de definiciones que ni aumentarían la instruccion del discípulo, ni vigorizarían convenientemente su entendimiento. Pero si las ideas pertenecientes á la asignatura de que hablamos se exponen por medio de procedimientos catequísticos en los cuales se excite la actividad observadora, la memoria y comparacion en la inteligencia

de los niños, entónces esta facultad se ilustra por que comprende, y se fortalece por que trabaja ; y este fortalecimiento y aquella ilustracion, necesitando el concurso de ciertos órganos, llevan tambien consigo una preparacion conveniente de parte del organismo .

Unas sencillas indicaciones nos probarán que, en efecto, la índole pedagógica del Dibujo geométrico es principalmente educativo-intelectual y educativo-orgánica.

Si cuando se quiere dar á conocer la idea vertical, por ejemplo, se procura que los niños recuerden objetos que ocupen aquella posicion y que la ocupen diferente; si dadas una línea vertical y otra inclinada se procura lo que acabamos de indicar respecto á la primera, y se hace con relacion á la segunda que busquen los niños objetos que (ya dentro de la escuela, ya fuera de ella) ocupen una posicion igual ó más ó ménos inclinada; si trazado un ángulo se obliga á recordar aberturas mayores, menores é iguales, ó si, trazada una figura cualquiera, no solo se apropia á ella la de los objetos de uso comun, sino que se piden modificaciones en estos ó en aquella para hallar semejanzas ó semejanzas cuando no existan; sí, por último, se trazan dos ó más líneas y se las suma, resta, multiplica y divide entre sí, aunque, realizándose estas operaciones á ojo, no sean los resultados más que admisibles aproximaciones; si todo esto se trata de realizar, bien se comprende que la inteligencia infantil, y de ella la atencion, percepcion, memoria y juicio, han de vigorizarse paulatinamente por efecto de las operaciones que practican.

Y como en ello ha de tomar un tan activo trabajo el órgano de la vista, claro está que tambien el perfeccionamiento alcanza á la citada parte del sistema orgánico-sensorio, que (segun vimos al tratar de los juegos correspondientes, y segun veremos al describir el uso de algunos medios propuestos por Monsieur Jacobs) puede adquirir un desarrollo y perfeccion más generales si á las lecciones de la escuela se agregan otros ejercicios que, sobre la fi-

gurabilidad, pueden realizarse con el fin de recrear los niños educándoles. Conste, pues, que la asignatura de que venimos hablando es muy á propósito para conseguir la vigorización de la inteligencia y para procurar habilidad á ciertas partes del sistema orgánico-sensorio.

Para conseguir estos resultados no se crea que es preciso formalizar (digámoslo así) esta enseñanza como si nos hubiéramos de proponer hacer de los párvulos unos verdaderos matemáticos ó unos exactos y pulcros dibujantes: ni lo uno ni lo otro es hacedero; pues gran caudal de inteligencia y no ménos pulso y habilidad se necesita, y ni uno ni otro existe en aquellos con posibilidad bastante.

Tan léjos se halla el párvulo de poder ser un verdadero geómetra ó un escelente dibujante, como debe hallarse el maestro de procurar que aquel defina como un papagayo toda clase de líneas, ángulos, superficies y volúmenes que se presenten. Ni lo primero es realizable, ni lo segundo es ventajoso: aquello sería querer que la infancia dispusiera de fuerzas que no le son propias, y esto sería considerarla sin más inteligencia que la necesaria para retener un sinnúmero de sonidos; lo primero sería una falta por exceso, lo segundo una falta por defecto, y ámbas cosas manifestarían que se desconocía completamente, no ya lo que al párvulo conviene, sino también el estado de su poder inteligente.

El fin que se debe proponer el maestro con la enseñanza del dibujo geométrico, teniendo en cuenta la índole de las escuelas de párvulos, se halla resumido en estos dos puntos: 1.º excitar la observación de la inteligencia infantil y el armónico movimiento de sus principales facultades examinando y comparando la dirección y posición absoluta y relativa de las líneas, las dimensiones de los trazados, y la figurabilidad, extensión y magnitud de las superficies y volúmenes; 2.º lograr que los párvulos adquieran una noción clara (más ó ménos bien definida) de las ideas que examinen y comparen, y que su vista y su

pulso se habitúen al trazado, con lo cual va adquiriendo vuelos la fuerza imaginativa que tan rudimentaria se presenta durante los años de la infancia.

Haciendo lo primero, se da á la educacion intelectual la importancia que se merece; y haciendo lo segundo, no solo se procura variada amenidad á los ejercicios escolares, sino que se llevan á la inteligencia las nociones instructivas que, bien aprovechadas, sirven de base á la ulterior ilustracion con que la infancia ha de ornar el entendimiento durante el período de su niñez.

Nada de definiciones *á priori*; nada de recitados pronunciados acompasadamente: vale más que el niño distinga las figuras entre sí y sepa imitarlas y hacer de ellas una vulgar y desaliñada descripción, que no que defina y no sepa distinguir ó pronuncie y no haya comprendido: los párvulos, pues, por medio de los ejercicios á que se les sujete, han de discurrir y han de analizar y comprender.

Para ello puede hacerse uso de las ideas que apuntamos en el siguiente

PROGRAMA.

1.º—Idea de la línea recta.	6.º—Id. de la inclinada.
2.º—Id. de la curva.	7.º—Id. de las líneas paralelas (1).
3.º—Id. de la mixta.	8.º—Id. del ángulo rectilíneo.
4.º—Id. de la horizontal.	9.º—Id. del curvilíneo.
5.º—Id. de la vertical.	

(1) Parecerá extraño que no apuntemos aquí las líneas perpendiculares y oblicuas; pero no lo es, si se calcula cuán difícil de comprender son para los parvulos, y si no difíciles de comprender, fáciles de confundir con las verticales é inclinadas. Sabemos que una misma línea, según se la considere en el espacio ó comparada con otra, puede ser á un tiempo mismo *inclinada y perpendicular, ó vertical y oblicua*: que una línea perpendicular, pues, *no se incline* con relacion á otra, y *aparezca, no obstante, inclinada* en el espacio; y que una vertical *se incline* con relacion á otra, y *aparezca, no obstante, sin inclinarse* en el espacio, son ideas que confunden todavía á los parvulos, los cuales no pueden comprender sino las perpendiculares verticales y las oblicuas inclinadas.

- | | |
|---|--|
| <p>10.—Id. del mixtilí-
neo (1).</p> <p>11.—Id. del triángulo
equilátero.</p> <p>12.—Id. del isóceles.</p> <p>13.—Id. del escaleno (2).</p> <p>14.—Id. del cuadrado.</p> <p>15.—Id. del rectángu-
lo (3).</p> | <p>16.—Idea de la circunfe-
rencia.</p> <p>17.—Id. de la semicir-
cunferencia (4).</p> <p>18.—Id. de la esfera.</p> <p>19.—Id. del cilindro.</p> <p>20.—Id. del cono.</p> <p>21.—Id. de la pirámide.</p> <p>22.—Id. de los prismas
rectos.</p> |
|---|--|

Con el objeto de que las lecciones sobre las ideas apuntadas produzcan los resultados apetecibles, es necesario tener presentes algunos principios pedagógicos de gran utilidad para la enseñanza.

En primer lugar conviene saber que la superficie, línea y punto, matemáticamente considerados, no son ideas comprensibles para los párvulos á quienes no se les ha de hacer distinción alguna entre aquellas y su caligráfica representación.

Como consecuencia de este principio, es preciso materializar aquellas ideas por medio de objetos en los cuales se hallen representadas y por medio de trazados delineados exactamente sobre el encerado ó sobre el pavimento.

No es de ménos interés el recordar cuánto conviene no definir *á priori* las líneas y figuras; sino que es preciso hacerlas observar y distinguir.

(1) Los párvulos no pueden distinguir sino los ángulos muy agudos ó muy obtusos, y en algunos casos (muy pocos) los aproximadamente rectos: el maestro obrará, pues, como mejor le parezca.

(2) Si los niños no han distinguido bien los ángulos por razón de su abertura, es inútil clasificar los triángulos con relación á sus ángulos.

(3) Cuando el maestro conozca que ha de prestar alguna utilidad á sus discípulos, bien puede tener algunos ejercicios de comparación entre el cuadrado y rombo ó entre el rectángulo y romboide, dando así conocimiento de estas figuras.

(4) Al dar conocimiento de cada línea ó figura es preciso hacer útiles, aunque vulgares, aplicaciones al Dibujo y á la escritura: esto allienta á los discípulos y á la vez educa y les instruye.

Para dar á las lecciones el doble carácter de educativas é instructivas, se ha de dividir cada una en dos partes. En la primera, presentando ó trazando la figura, se procura que se fijen los niños en ella, se les obliga á recordar objetos en donde aquella se halle ó no se halle, y se trata, en fin, de que calculen, bien el número de líneas que entrarían en tantas ó cuantas figuras, bien la dimension total que compondrían otras dimensiones parciales reunidas, bien el número de figuras determinadas que podrían construirse con un número también determinado de piezas, ó bien la mayor ó menor extension de las líneas ó figuras comparadas entre sí (1). En la segunda parte de la leccion se ha de tratar de hacer útiles y halagüeñas aplicaciones al dibujo geométrico ó industrial (en la parte que, tratándose de párvulos, puede comprenderse), ya dibujando el maestro, ya imitando sus dibujos los niños mismos, ya construyendo estos símiles de objetos de uso comun, de la manera que en su lugar diremos (2).

La inteligencia infantil no es á propósito para entrar en difusas clasificaciones; por tanto, conviene evitar esto en obsequio al mejor conocimiento de las ideas que se expon-

(1) Suponiendo que se trata de un cuadrilátero, se pregunta: ¿sabes tu algunas cosas que tienen la misma figura que esto, ó que tengan cuatro lados y cuatro puntas como él?—¿Recuerdas cosas que no tienen igual figura que tengan más ó ménos lados y puntas que esta que ves aquí?—¿Qué harías en esta figura ó en la de ese objeto para que ambas fuesen iguales (si son desiguales ó para que fuesen desiguales (si son iguales)? ¿Sabrías buscar cuadriláteros mayores, menores ó iguales á este?—¿Si un cuadrilátero tiene cuatro líneas, cuántas tendrían entre 2, 3 ó más cuadriláteros?—¿Si con cuatro listones podrías formar un cuadrilátero, con 8, 12, 16 ó más listones ¿cuántos cuadriláteros podrías formar?

Haciendo preguntas semejantes á las que acabamos de indicar, la potencia inteligente se vigoriza, y el niño adquiere al mismo tiempo una exacta idea del polígono.

(2) Con líneas rectas dibuja lo que quieras.—Haz lo mismo solamente con líneas curvas.—Traza una letra con solo líneas rectas —Haz otra con solo líneas curvas etc. Y si á esto se agregan los ejercicios á que se presta el uso de algunos de los *Dones de Froebel*, claro está que los párvulos adquirirán un conocimiento exacto de muchas ideas, se instruirán agradablemente, y se educarán sin gran trabajo.

gan; valen más dos bien comprendidas, que cuatro á medio comprender.

El lenguaje de los niños es tan imperfecto y más todavía que su instrucción é inteligencia: he aquí el motivo por el cual no importa tanto que sepan definir correctamente las ideas de que hayan podido darse cuenta, como que las comprendan y distinguan.

Por último diremos que una sola de las ideas apuntadas en el programa antecedente (al cual se pueden agregar ó quitar algunas, segun las circunstancias) debe ser objeto de cada lección, á no ser que esta tenga por objeto hacer comparaciones, en cuyo caso puede comprender dos ó más ideas á la vez.

Expuestos ya los principios capitales á los cuales conviene ajustar, en todo lo posible, los procedimientos de educación, vamos á bosquejar ahora un ejemplo de ejercicio, suponiendo que deseamos dar una

IDEA DE LA LINEA VERTICAL.

Maestro.—(Toma una plomada, y cuando el hilo se halla perfectamente vertical, dice:) Mirad, mirad qué derecho está. Este hilo si que está bien derecho; no se echa (ó inclina) ni hácia la mano derecha, ni hácia la mano izquierda, ni hácia atrás, ni hácia delante.—¿No recordais vosotros algunas cosas que tambien están así, como este hilo?

(Bajan tres ó cuatro niños, los cuales se colocan en un lado, formando fila perpendicular á las gradas, y dicen:)

Niños.—(Individual y sucesivamente).

Los punteros que están allí colgados.—Los pies de la mesa.—Las paredes de la escuela, etc.

M.—Luego, los punteros colgados, los pies de la mesa, las paredes de la escuela, etc. todos vienen desde arriba hacia.....

N.—Abajo.

M.—Sin echarse (ó inclinarse) ni hacia... (ademanos).

N.—Delante, atrás, izquierda ni derecha.

(*Marchan los niños á sus sitios, y bajan otros.*)

M.—(*Entregando la plomada.*) ¿Ves cómo está ese hilo?

Aquellos niños ya nos han nombrado cosas que se hallaban así, tan derechas como está ese hilo. A ver si ahora nombrareis vosotros otras cosas que *no están* como ese hilo.

N.—(*Individualmente, segun vayan cogiendo la plomada.*)

Las gradas.—Los bancos.—El suelo, etc.

M.—(*A cada uno.*) ¿Cómo habrían de estar las gradas, los bancos y el suelo para hallarse del mismo modo que este hilo?

N.—(*Cada niño responde segun su inteligencia, y conforme van haciéndolo, marchan á su sitio.*)

M.—(*Toma el hilo de la plomada por sus extremos ; y, extendiéndolo inclinada ú horizontalmente, dice:*) ¿Está ahora el hilo como estaba ántes?

N.—No, señor.

M.—Cuando esté lo mismo que ántes, avisadme. (*Colocando el hilo verticalmente á cuya posicion dirige de una manera paulatina el movimiento de sus brazos, procura que los discipulos adviertan cuándo el hilo se halla vertical, y en este caso, manda bajar sucesivamente á algunos niños, los cuales trazan (segun van bajando) en el encerado líneas más ó ménos largas, pero que todas representen la posicion vertical. Concluido este ejercicio práctico, dice el profesor.*)—Estas líneas que, como las que habeis trazado, vienen desde arriba hácia abajo sin inclinarse á ningun lado, se llaman... (*Escríbese la palabra verticales.*)

N.—(*Deletrean y leen lo que el profesor ha escrito.*)

M.—Desde dónde vienen las líneas verticales?

N.—Desde arriba.

M.—¿Hácia dónde van?

N.—Hácia abajo.

M.—¿A que lado se inclinan?

N.—A ninguno.

M.—Y esas líneas que vienen de arriba á abajo, sin inclinarse ¿cómo se llaman?

N.—Verticales.

Se puede repetir el ejercicio de trazado, procurando que los niños dibujen á ojo líneas verticales y que no lo sean, ó haciendo que coloquen de un modo vertical ó no vertical cualquier objeto, con lo cual adquieren una idea exacta de lo que se les pretende enseñar poniendo para ello en juego su habilidad orgánica y su fuerza inteligente.

LECCION XXI.

De la atencion.

Sumario.—Consideraciones generales.—Conducta y carácter del maestro.—De las ideas que se trate de enseñar.—Del lenguaje.—De los procedimientos de enseñanza.—Circunstancias que hacen imposible el sostenimiento de la atencion.—Reglas generales para sostener la disciplina.

Es bien sabido que sin atencion no puede haber conocimientos; y tambien lo es que los párvulos atienden y desatiendan con gran facilidad.

Nuevos en el mundo, cualquier cosa les impresiona y les estraña, siendo este el motivo de que no tengan cachaza suficiente para despreciar nuevas impresiones hasta haber conseguido el objeto de la investigacion en que se ocupen. Si á la causa indicada agregamos la circunstancia de que durante la edad infantil no conocemos las ventajas del estudio que siempre miramos como una pesada carga que nos oprime y como una fuerza irresistible que ata y desconcierta los vuelos de nuestras inclinaciones juguetonas, no se nos hará penoso el creer lo que la experiencia pone de manifiesto, esto es, que la atencion de los párvulos es tan fácil de excitarse como fácil de sostenerse.

Estas razones nos han hecho dedicar una leccion exclusivamente destinada á dar á conocer los principales medios de que se ha de valer un profesor para excitar la atencion de sus discípulos sin recurrir á los castigos que, se-

gun su especie, no harian sino sembrar en aquellos el temor cuya manifestacion es casi siempre un silencio forzoso que en vez de abrir á la inteligencia el camino de la observacion y del estudio, la sume en un letargo tenebroso que priva á sus facultades de la accion que les es propia.

Entre las causas que influyan más directamente en el sostenimiento de la atencion de los párvulos durante los ejercicios escolares, cinco deben de ser conocidas, á saber: el carácter con que debe presentarse el maestro ante los niños, las circunstancias que deben reunir las ideas de que se sirva para educar, el lenguaje y el tono con que debe de exponerlas, los procedimientos que más halagan á los párvulos, y las circunstancias que hacen imposible en ciertos casos el sostenimiento de la atencion. De todas ellas nos ocuparemos, haciendo las observaciones que consideremos provechosas.

Debe el maestro presentarse ante sus discípulos sin timidez, pero no por esto ha de mostrar en sus modales, en sus palabras ni en el aire de sus mandatos, que es un caprichoso déspota cuya superioridad trata de infundir por el terror y por la fuerza. Lo primero, dada esa inocente imprudencia con que los niños se familiarizan muy pronto con las personas de mayor edad, sería motivo suficiente para que aquellos creyeran que la timidez reconocia por origen á la inferioridad moral; y lo segundo, cuando no fuese acompañado de castigos fuertes, (impropios en las escuelas de párvulos) daría ocasion á que los niños tomaran á risa y como digno de burla el ridículo carácter despótico manifestado por el maestro.

Este, más que irascible debe presentarse sereno y, valiéndonos de una espresion muy vulgar, cachazudo; pero ha de probar con sus hechos que no le falte la entereza suficiente para hacer que se respeten sus disposiciones y que se oiga su voz con el mismo respeto. El acostumbrarse á hablar sin ser atendido, á enseñar sin hacer caso de la primera prueba de desórden que se note, ó á dirigirse con

más ó ménos constancia á los niños cuyas contestaciones cautiven ó satisfagan; y el ocuparse demasiado de sí mismo, creyendo que con tal se dirija bien la enseñanza (aunque para ello haya de esforzarse progresivamente la voz segun lo exija el tambien progresivo *rum—rum* de los discípulos) ya se ha cumplido con el deber, son cosas que han de evitarse siempre; pues no solo se desprestigia así la autoridad del maestro, sino que los niños se vuelven desatentos por costumbre y dejan de aprovechar, como consecuencia de esto, los desvelos y cuidados de su preceptor.

Debe mostrarse siempre cariñoso y amable con los niños en particular; pero amable y cariñoso como puede serlo un hombre con un párvulo, y mejor dicho, un superior con un inferior: en su modo de proceder durante las lecciones, ha de mostrarse hábil y desenvuelto, si bien esa desenvoltura, hija siempre de la suficiencia y de la confianza de sí mismo, no ha de confundirse con un ridículo conjunto de grotescos ademanes que rebajarian mucho al profesor: ha de hallarse siempre sereno y tranquilo; la zozobra y confusion, solamente conducen á no poder expresar acertadamente los pensamientos, y esto es motivo de desórden. Por último, para captarse la atencion del mayor número de discípulos es preciso que el profesor dirija sus palabras y sus miradas á todos incesantemente, que se coloque siempre en donde pueda vigilar bien, que tenga suficiente entereza (pero apacible) para hacer repetir los ejercicios mal hechos ó para prolongarlos con el objeto de hacer sentir su superioridad, y que, sobre todo, haga oír respetuosamente y por costumbre sus autorizadas palabras, lo cual llega á conseguirse queriéndolo desde el primer día y siendo constante observador de los consejos que acabamos de apuntar.

Con relacion á las ideas que hayan de ser objeto de los ejercicios escolares, tambien conviene tener presentes ciertos preceptos para interesar la atencion infantil; pues no dejaría de constituir una caprichosa manía el querer que los

párvulos atendiesen á su maestro si este no correspondia con su enseñanza al sacrificio que á aquellos se exigia.

Las ideas que hayan de servir para una sola leccion han de ser pocas en número; porque de lo contrario, ó habria necesidad de invertir mucho tiempo para hacerlas comprender, y los párvulos no pueden prestar su atencion constante á un objeto mismo más de quince ó veinte minutos, ó quedarian imperfectamente explicadas, lo cual tambien daria márgen á la desatencion, pues nunca los niños desean mostrarse atentos á aquello que no les halaga por que no comprenden. Antes de escojer las ideas como objeto de leccion es necesario ver si son asequibles á la inteligencia de los párvulos, no graduando esto por la dificultad que los conocimientos presenten al maestro, sino por la que presenten á los niños. Y no se crea que todo lo comprensible es ya de suyo interesante: ideas hay que, ó por las pocas aplicaciones prácticas á que dan lugar, ó por que las que les son propias no causan admiracion á los párvulos, ó por que no se presten á ser intuitivamente expuestas, ó por que (aun cuando se presten á ello) no se espresen revestidas del halagüeño tinte con que conviene hacerlo, ó por que las circunstancias del momento las hagan inoportunas, ó por otro motivo cualquiera, á pesar de ser comprensibles para los discípulos, no excitan en ellos ese interés necesario para analizarlas y estudiarlas atentamente. Es, pues, indispensable que las ideas de que se haga uso en los ejercicios sean, además de asequibles á la inteligencia del discípulo, aplicables á los usos comunes de este, propias de las costumbres y necesidades de la infancia, capaces de materializarse para presentarlas con la mayor claridad posible, halagüeñas por las ventajas que su conocimiento preste y por las formas con que su exposicion pueda revestirse, y oportunas, en fin, para que nada más que ellas excite la atenta curiosidad de los que las aprendan.

Respecto del lenguaje con que conviene exponer las

ideas á los párvulos podemos decir algo, y nos queda todavía por observar mucho. Ha de ser pausado, natural, sencillo y propio.

Será pausado cuando se hable sin precipitacion, pronunciando clara y distintamente, dando á las espresiones sus naturales cadencias, y no corriendo (digámoslo así) ó por decir más cosas en ménos tiempo ó por cautivar la atencion del discipulo con varias y sucesivas novedades.

El language será natural si los signos que le compongan se hallan siempre usados en su sentido recto, si el tono con que se pronuncie, sin ser forzado ni chillon, se encuentra en armonía con las ideas que se espresen, y si los ademanes que le acompañen, sin manifestar ridiculez, animan y materializan los conceptos.

Habrà sencillez en el language si en su estructura se evita toda ampulosidad literaria, y si entre las espresiones y palabras que pudieran considerarse como sinónimas, se usaa por costumbre las más familiares y las de ménos pretensiones.

Y, por último, el language será propio cuando, después de haber estudiado la manera de hablar de los párvulos, se ajuste el profesor á los especiales modismos de aquellos á sus cacofónicas repeticiones, á sus vulgares dichos y hasta á sus viciosas reglas de construccion, siempre que inmediatamente se corrija á sí mismo en todo lo que, por dar á comprender mejor el pensamiento á sus discipulos, haya dicho y sea digno de correccion.

En consecuencia de cuanto acabamos de decir, ha de evitarse la calenturienta precipitacion en el hablar, así como tambien esa pronunciacion propia de aquellas personas de quienes vulgarmente decimos que se comen las palabras; ha de evitarse ese language monótono y chillon con que suelen hablar los niños que recitan una leccion sin comprenderla; ha de evitarse el language metafórico diciendo (por ejemplo) que *«la virtud es una alhaja de ines-*

timable precio» en vez de decir que «*el hombre mejor entre los demás es el que siempre obra bien*»; ha de evitarse la inaccion, pues muchas veces un ademan ó un movimiento propio de las ideas que se espresan da á estas forma hasta cierto punto para que el espíritu se aperciba de ellas por dos ó más órganos á la vez; ha de evitarse la aglomeracion de oraciones incidentales, diciendo (por ejemplo) en vez de «*Abel ofrecia á Dios lo mejor que tenia*», «*Abel, que no se hallaba dominado por el vicio de la avaricia, ofrecia á Dios*» etc.; ha de evitarse el uso de frases que tengan equivalentes más vulgares, diciendo (por ejemplo), «*Dios no tiene principio ni fin*»; en vez de «*Dios no ha nacido, ni se morirá nunca*»; y ha de evitarse, por último, el espresar una idea en lenguaje propio de los hombres cuando tenga su equivalente espresion en el de los párvulos, diciendo «*huid de las malas compañías*» (es un ejemplo) cuando con esperanza de que aquellos entiendan mejor se les puede decir: «*Con los niños malos no os junteis nunca.*»

Para hacer un buen uso del lenguaje en la enseñanza de los párvulos es preciso observar el que ellos usen, acomodarse siempre á él, y no modificar su diccionario sino cuando la novedad de las ideas lo exija ó cuando haya necesidad de corregir los barbarismos en que incurren.

Otra de las circunstancias que se han de tener presentes para lograr sostener la atencion de los niños es el acertado uso de los procedimientos. Conviene no acostumbrarles siempre á que se fijen en medios materiales que deslumbren, ni en prácticas y experimentos que les entretengan: una conducta semejante haría demasiado exigente á la atencion infantil, y, en vez de formalizarla, aumentaría las cualidades voluble y coquetona que la distinguen. Hasta que los niños se han formado costumbre de atender conviene usar los procedimientos más estraños, más variados, y que por su naturaleza son más placenteros; pero poco á poco es preciso ir haciendo omision de ellos hasta que la voz del maestro y el gusto de estudiar y de aprender sean moti-

vos suficientes para atraer el espíritu al examen de las ideas.

Este mismo principio puede aplicarse á las sesiones escolares y hasta á cada uno de los ejercicios. En las de por la mañana no se necesita tanta novedad de procedimientos, como en las de por la tarde: en los primeros ejercicios tampoco es preciso hacer las lecciones tan halagüeñas como en los últimos, y cuando se comienza cada una de las lecciones no conviene que el maestro haga uso de procedimientos tan placenteros como los que deben usarse en la segunda mitad del tiempo destinado á cada ejercicio. Por esto, como esplicaremos más tarde, se dividen en dos partes las lecciones; en la primera, principalmente educativa, se procura que la inteligencia de los niños actúe discurrendo; y en la segunda, principalmente instructiva, procuramos que, manteniéndose el espíritu de los discípulos en un estado semipasivo, reciba los conocimientos útiles que con la mayor claridad posible tratamos de inculcarle.

En muy pocas palabras podemos resumir todo cuanto sobre el uso de procedimientos podríamos decir para el sostenimiento de la atencion en las escuelas de párvulos: los experimentos, los ejercicios practicados por los niños, el uso de estampas y dibujos, los medios materiales más nuevos ó más agradables, y todo cuanto de suyo sea capaz de llamar extraordinariamente la atencion de los párvulos, se hace indispensable en dos casos, primero cuando los niños no tienen todavía costumbre de atender á su maestro, y segundo, cuando haya motivos suficientes para creer que la atencion está cansada.

A pesar de todo, hay circunstancias especiales que hacen imposible el sostenimiento de la atencion activa en la mayoría de los discípulos que frecuentan una escuela de párvulos.

Cuando la atmósfera se halla muy cargada de electricidad, como sucede en aquellos momentos que anteceden á las tempestades, se observa cierta especie de impacien-

cia y malestar irresistibles para los niños, quienes difícilmente prestan su atención como no sea á las ideas que les impresionen demasiado ó que versen sobre asuntos que requieran prácticas halagüeñas ó experimentos sorprendentes para ellos. Esto, el cántico ó las recitaciones, son las únicas causas que puedan sosegar (no siempre) la inquietud de los niños.

Quando la atmósfera se halla saturada de vapores, ó cuando reinan vientos cálidos, ó cuando la temperatura es muy elevada y el ambiente está tranquilo, entónces se adormece la inteligencia de los párvulos hasta el punto de que las recitaciones, ni el cántico, ni aun los procedimientos más halagüeños sirvan para excitar la actividad. En estos casos, para no exponerse en valde el profesor á perder su ascendiente ante los niños, lo que más conviene es hacerles cambiar de local, colocarlos en clase de lectura ó procurar que se paseen haciendo algunas marchas al rededor de la escuela.

Quando el maestro se halla ó enfermo ó impresionado desagradablemente por alguno de esos sucesos que de cuando en cuando vienen á turbar la tranquilidad del hombre, entónces no está, por lo general, en disposición de hacer agradables sus lecciones, circunstancia que, conocida muy pronto por los párvulos, excita en estos la desatención. Conviene en tales casos, ó suspender los ejercicios, ó hacerlos de tal naturaleza que no exija al maestro gran trabajo ni sacrificio alguno.

Quando los niños se hallan agradablemente impresionados con el recuerdo de alguna festividad, y cuando, próximos á ellas, ó proyectan lo que han de hacer ó piensan en lo que se les ha ofrecido y se lo cuentan unos á otros, entónces es muy difícil también conseguir su atención. Así en estos casos como en aquellos en que los párvulos se encuentren preocupados con algun hecho ó con algun objeto que haya excitado su curiosidad dentro ó fuera de la escuela, conviene ó hacer que verse útilmente el ejerci-

cio sobre los mismos hechos ú objetos que les preocupen, ó contar historietas que por su naturaleza puedan agradecerles mucho, ó recitar las oraciones del Catecismo, ó disponer alguna marcha simultaneando el cántico, ó hasta metodizar (digámoslo así) la distraccion por medio de ciertos ejercicios recreativos y provechosos á la vez, de los cuales llevamos ya indicados algunos en el tomo primero de esta obra.

Por último, cuando el profesor conozca que no se hace fácil el sostener la atencion de sus discípulos sin recurrir á medios violentos, prescriba los juegos en la sala de recreo; y tan solo persista en su propósito de hacerse atender y respetar cuando haya necesidad de que los párvulos se den cuenta del ascendiente que debe conservar.

A parte las consideraciones generales que acabamos de hacer sobre el sostenimiento de la atencion, bueno será que los maestros mediten algo sobre las siguientes reglas que con el mismo objeto presentamos:

1. Cuando el órden escolar se turbe, siquiera sea levemente, suspéndese el ejercicio.

2. El maestro deberá siempre colocarse en aquel sitio desde el cual pueda vigilar mejor á todos sus discípulos.

3. Procúrese que no haya niños en sitios que el maestro no pueda vigilar.

4. Mejor que corrigiendo individualmente, se consigue el órden mirando seria y significativamente á todos los discípulos.

5. Cuando algun niño falte descaradamente al órden, sepáresele de los demás.

6. No conviene subir á los sitios ocupados por los niños desatentos para corregir sus faltas, ni tampoco haber de nombrarlos para que atiendan: el silencio, la suspension del ejercicio ó cualquiera expresion debe bastar en estos casos.

7. Por regla general, ningun ejercicio debe durar más que de 15 á 20 minutos.

8. Si los niños se presentan agradablemente atentos, pueden prolongarse las lecciones hasta media hora.

9. Cuando ántes de concluir una leccion se observe que los discípulos no atienden y que para ello tienen algun motivo, es preciso distraerlos, aunque momentaneamente, con el fin de cautivar así su atencion.

10. Estas distracciones deben aprovecharse para recomponer el órden de colocacion de alumnos, si á ello han dado estos lugar.

11. Mientras se escriba, se dibuje ó se busque algun objeto, conviene que el maestro pronuncie palabras alusivas, para no dejar en suspenso la atencion de los niños.

12. Jamás debe permitirse que los alumnos respondan gritando ni sin moderacion.

13. Cuando algun niño sea muy respondon á las preguntas de su maestro, conténgale este, pero sin herir su amor propio.

14. Nunca deben satisfacer las respuestas de los niños más adelantados tan solo; pues cuando el maestro conversa casi exclusivamente con una parte de sus discípulos, se aburren y se cansan los demás, y por consiguiente desatienden.

15. Cuando se pregunte á un niño ó cuando se le ocupe en alguna práctica, el maestro deberá mirar á los otros.

16. El profesor debe presentarse ante sus discípulos en ademan resuelto, y bien dispuesto para el trabajo.

17. Su mirada ha de ser penetrante y ha de manifestar los buenos propósitos que para el trabajo han de animarle.

18. La tranquilidad de espíritu es preciosa circunstancia para el maestro; pues perdida aquella no es posible encontrar recursos para hacerse entender de los niños, ni poner en práctica medios hábiles para educarles, ni contenerse dentro de prudentes límites cuando los niños ponen á prueba la paciencia de sus mentores.

19. Aunque interiormente se esté tranquilo, exterior-

mente se ha de manifestar la autoridad que conviene al educador respecto de sus educandos.

20. Cuando por circunstancias invencibles se hallen los niños distraídos, se ordenarán, ó distrayéndoles forzosa y metódicamente, ó haciendo versar las lecciones sobre las ideas que hayan excitado la curiosidad de aquellos.

21. Cuidese mucho de hacer ver á los discípulos, que continuamente se les vigila.

22. Rara vez sirven para sostener el órden ni las amenazas, ni las reflexiones formales.

23. Mejor que las correcciones á guisa de sermon, sirven para restablecer el órden las palabras que, aun cuando nada signifiquen, lleven en el topo con que se pronuncien envuelto el pensamiento que se quiere manifestar.

24. Nunca debe manifestar el maestro ni que teme á sus discípulos, ni que tiene dificultades en el ejercicio de su profesion, ni que se cree rebajado al verse entre los párvulos, ni que deja de sentir una verdadera satisfaccion al verse entre ellos.

25. No deben acelerarse las lecciones temiendo que los niños desatiendan; ántes, por el contrario, conviene hacer algunas pequeñas pausas durante los ejercicios, con el objeto de aumentar paulatinamente la estabilidad de la atencion infantil.

26. El maestro, durante las lecciones, debe dirigir la vista á todos los niños y el oido á quienes hayan de responder, reflexionando al mismo tiempo para exponer bien las ideas.

27. Cuando no se tenga segura la atencion de los niños, entónces se debe proceder con mayor pausa en las lecciones.

28. Tratándose de párvulos, ni la enseñanza ni las maneras de difundir la han de tener un carácter de seria formalidad, escepcion hecha de los actos ó lecciones religiosas, en cuyos casos se necesita dar á los procedimientos la importancia é interés que les conviene por las ideas á cuya exposicion se aplican.

29. Con tal se procure el desenvolvimiento de la inteligencia, conviene hacer uso de medios materiales y de ejercicios prácticos aplicables al esclarecimiento de las ideas, lo cual hace más fácil el sostenimiento de la atención.

30. Para cambiar de ejercicios conviene no esperar á que los niños se hallen ya cansados del anterior.

Apesar de que en estos consejos hemos procurado sintetizar el fruto de nuestra experiencia, la observación atenta de las buenas prácticas, y la práctica misma de la enseñanza, son circunstancias muy recomendables para que quien aspire á dirigir escuelas de párvulos adquiriera costumbre de proceder convenientemente para lograr sostener la atención de sus discípulos.

LECCION XXII.

De otras facultades intelectuales.

Sumario.—Algunas consideraciones sobre el cultivo de la percepción.—Id. sobre la memoria.—Id. sobre el juicio.—Id. sobre la deducción y el raciocinio.—Id. sobre la imaginación.

Todo cuanto llevamos dicho en la lección precedente es muy provechoso para cultivar con fruto la facultad de percibir; pues para esto tiene mucho adelantado quien atiende bien.

Como de la seguridad con que se conciben las ideas depende siempre el éxito de las demás operaciones intelectuales que con ellas se hagan, indispensable es que el profesor ande muy despacio en la exposición de conocimientos: no obrar así, equivaldría á presentar instantáneamente á los niños mayores cantidades de nociones de las que pueden percibir, equivaldría á que nada percibiesen bien por querer obligarles á que concibieran demasiado.

Si el educador usa de un lenguaje claro y sencillo; si

materializa sus conceptos ó con un ademán propio y expresivo, ó con instrumentos que al efecto sirvan, ó con ambas cosas á la vez; si trata de que el espíritu de sus educandos reciba alternativamente impresiones por conducto de los tres órganos sensorios que con mayor frecuencia sirven para la transmisión de ideas; si procura que los discípulos comprendan estas ántes (si se quiere) de conocer las palabras con que se enuncian; si de los signos orales que pueden ser nuevos para los párvulos dá á estos una explicación capaz de aclarar bien la significación de aquellos; si huye de definiciones *á priori* y de todo cuanto pueda relevar á sus alumnos de la tarea de examinar para comprender por sí mismos lo que ignoren; y si de cuando en cuando contraría prudente é intencionadamente las observaciones que los niños hayan podido hacer, con el propósito de avivar más y más su deseo de examinar, y de conocer, por consiguiente, con mayor exactitud; si todo lo que acabamos de indicar practica el maestro de párvulos, logrará no solo que sus discípulos perciban bien las ideas, sino que se acostumbren á no depositarlas en la memoria sin aquella circunstancia, para lo cual pondrán en juego los medios necesarios.

Todos cuantos procedimientos analíticos se usen en los ejercicios escolares, ya sobre los objetos que se estudien, ya sobre las combinaciones alfabéticas que se desmenuen, ya sobre las cantidades numéricas que se descompongan, ya sobre las narraciones históricas que se comenten; todos tienden á avivar la fuerza perceptiva, así la que se basa en las impresiones transmitidas por los órganos sensorios, como la que reconoce por origen esa múltiple laboriosidad de la potencia inteligente. Medítese bien sobre los procedimientos que hemos indicado para las distintas asignaturas, y se conocerá que las formas materiales, las aclaraciones vulgarísimas y las prácticas que alternativamente afectan al órgano de la vista; al del oído y al del tacto, medios que sin la conveniente meditación parecen

simples futilidades, todo va dirigido á excitar progresiva y paulatinamente las fuerzas de la percepcion externa é interna de los párvulos.

Después de esta facultad, sin la cual no habria conocimientos, sigue en el órden de importancia la *memoria*, sin la cual las adquisiciones de la inteligencia serian fugaces en extremo é inestables de todo punto.

La memoria, segun dijimos al tratar de la inteligencia infantil, se halla en los párvulos mejor dispuesta á retener palabras y recordar emociones, que á recordar ideas: este carácter es, pues, el que conviene infundirle, para lo cual se hacen precisas dos circunstancias: 1.^a procurar la exactitud en las percepciones; y 2.^a sugetar aquella facultad á algunos ejercicios que directamente hagan preciso el uso de la potencia recordativa, sin que los niños vean en ello un trabajo insulso, pesado y desabrido.

Pocas asignaturas dejan de servir al efecto; pero entre las que se prestan á ejercicios más placenteros y eficaces citaremos la Historia Sagrada, los Cuentos morales, la Gramática, la lectura, y los ejercicios de Análisis y Síntesis que pueden practicarse sobre una variada y numerosa coleccion de objetos.

Sobre Historia Sagrada y sobre Cuentos morales puede ejercitarse la memoria de varias maneras, entre las cuales indicaremos las tres siguientes fórmulas: 1.^a Después de la recitacion histórica, se coloca próximo al Maestro uno de los niños más adelantados, el cual, no solo recuerda él mismo, sino que con su narracion obliga á que los demás recuerden tambien, ya afirmándose en lo que aquel diga bien, ya corrigiéndole lo que, por falta de buena memoria, pueda decir mal. 2.^a Cuando las narraciones históricas ó fabulosas se repiten, que sucede siempre que así conviene hacerlo, entónces se exponen por un procedimiento eliptico y lo que en otro caso sería proporcionar trabajo á la deduccion, en el de que hablamos se ocupa la memoria de los niños recordando lo que el profe-

sor aparenta no recordar. 3.^a Como todos los personajes que figuran en las narraciones representan ó la bondad ó la maldad, por via de exámen puede el Maestro poner á prueba la retentiva intelectual de sus educandos, colocándoles de dos en dos al frente de los demás, y obligando á aquellos á que, no solo recuerden personajes viciosos ó virtuosos, sino á que expongan con mayor ó menor extension los hechos en que se apoyen para calificarlos así.

Dando á conocer algunas ideas gramaticales se presentan ocasiones muy oportunas, las más á propósito quizá, para proporcionar trabajo á la facultad recordativa de los párvulos, quienes en tales casos han de rebuscar (digámoslo así) en el almacen de su inteligencia los signos lingüísticos que reunan tales ó cuales circunstancias entre el gran número de los que forman el diccionario de la infancia. Escrita una palabra monosílaba, bisílaba ó trisílaba, se piden otras que sean ó que no sean de la misma clase: escrito un nombre, un adjetivo, ó un verbo, se piden palabras que tambien sean verbos, adjetivos ó nombres, y de estos últimos pueden pedirse de los que denominan alimentos, bebidas, vestidos, objetos escolares, objetos caseiros, etc., etc., de modo que en cada caso puede hacerse muy vário y placentero el ejercicio de la memoria (1).

La lectura puede tender al mismo fin, ya en la enseñanza de letras cuando, analizando la forma y composicion de estas, se pidan otras que tengan igual composicion y semejante forma; con todos los procedimientos gramaticales aplicados á la enseñanza del arte de leer, y de los cuales nos hemos ocupado en el lugar correspondiente; y ya tambien cuando se leen palabras haciendo que los niños recuerden otras que espresen ideas semejantes. Por ejemplo: se escribe la palabra pantalon y hacien-

(1) Léanse los procedimientos gramaticales expuestos en la leccion correspondiente, y allí se hallan al ménos indicados los principales medios de que el profesor puede valerse para procurar la actividad de la memoria dando al mismo tiempo conocimiento de algunas ideas gramaticales.

do nombrar otras prendas de vestir cuyas letras iniciales van escribiéndose debajo de aquella palabra, se procura que los niños hagan un doble ejercicio de memoria recordando después lo que significa cada uno de los signos alfabéticos que se hayan escrito.

Del mismo modo trabaja la facultad nombrada durante los ejercicios analíticos ó sintéticos, como se comprende fácilmente reflexionando sobre la forma en que se exponen, y solo advertiremos que, procurando por tales medios excitar poco á poco la potencia recordativa de los párvulos se consigue, no solamente ensanchar sus límites, sino ensayarla en el cumplimiento de importantísimo y verdadero oficio que debe desempeñar en la inteligencia, muy distinto, por cierto, del que aislándola casi completamente se le pretenda hacer practicar recordando signos que nada digan al entendimiento.

Para poner en actividad la facultad que conocemos con el nombre de juicio pueden servir muy especialmente los ejercicios analíticos, los sintéticos y los de comparacion que se practiquen sobre toda clase de objetos reales ó figurados, los calculos aritméticos, y los comentarios morales que se hagan sobre los hechos comprendidos en las narraciones de esta índole. Con el fin de que los trabajos del educador no sean infructuosos, es indispensable que no juzgue por sus discípulos; pues en tal caso se priva á estos, ó se les excusa por lo ménos, de haber de averiguar por si mismos las relaciones que existan entre las ideas. Decirles que tal ó cual objeto que se examina es de esta ó de la otra manera; decirles que tantas ó cuantas unidas ó tantas ménos tantas otras dan tal ó cual resultado; y decirles que una afirmacion moral tuvo que suceder por este ó el otro motivo; decir á los párvulos todo cuanto sea semejante á lo que acabamos de apuntar, equivale á adormecer su juicio, á volverlo perezoso y á dejar en calma las fuerzas latentes de que dispone.

Conviene, pues, en los ejercicios de análisis, síntesis ó

de comparacion, hacer estas ó semejantes preguntas :
 ¿ Cómo es el objeto que hemos visto ó que yo guardo ?
 ¿ Decidme otros objetos que sean iguales á él ? Decidme otros que sean desiguales á él ? ¿ Qué haríais en el que es igual para que fuese desigual ? ¿ Qué haríais en el desigual para que fuese igual ?

Conviene en los cálculos aritméticos hacer estas ó semejantes preguntas : ¿ Si aquí teníamos 2 y ahora tenemos 6 en qué consiste ? ¿ Cuántas debia haber habido para que poniendo 3, 4, 5 ó 6 hubiesen resultado tambien 6 ? ¿ Cuántas debiera haber habido para que quitando 1, 2, 3, 4, 5 ó 6 hubiesen quedado tambien 6 ?

Si teniendo 2 quiero que haya ménos de 6 habré de poner 4 ? Si teniendo 2 quiero que haya ménos de 5 habré de poner 3 ? etc., etc. Cuando las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones se realicen de un modo ideal, exíjase el por qué de los resultados que apunten los discípulos y estos han de poner en actividad el juicio. Cuando se trate de pesas y medidas, especialmente de las de capacidad, pueden hacerse muy buenos trabajos de desarrollo del juicio con solo preguntar con relacion á las últimas qué pondrian dentro los párvulos y qué no pondrian, exigiéndoles al propio tiempo el motivo de sus afirmaciones ó negaciones. Agréguese á lo que acabamos de indicar el conjunto de reglas que se han de tener presentes para presentar siempre las ideas claras, inteligibles y perfectamente razonadas, y se conseguirá despertar poco á poco esa noble facultad del entendimiento que preside las operaciones de todas las demás cuando la percepcion presenta á su exámen nociones claras de las ideas.

Por último, tratando de hechos morales, exíjase á los párvulos la razon en que se apoyen para afirmar ó negar la bondad de las acciones, siguiendo un procedimiento semejante al que ya indicamos cuando en las primeras lecciones del tomo segundo nos ocupábamos de los medios de cultivar y aclarar la conciencia de los niños.

La *deduccion*, que para nosotros es una forma del raciocinio, puede ponerse en actividad en los niños que frecuentan las escuelas de párvulos, siempre que el profesor haga uso de procedimientos elípticos: para ello prestan gran auxilio la enseñanza de Lectura, la de Gramática, la de Aritmética, la de Historia sagrada y la de Moral cuando se dá por medio de cuentos á propósito.

Si se quiere dar á conocer el número ó género gramaticales de los nombres sustantivos, escríbase la palabra UN y diciendo el profesor:—Yo tenía un..... y también podía tener un..... y un..... etc., los niños deducirán nombres que, á su calidad de masculinos y de hallarse en número singular, reúnan la circunstancia de poder ser poseidos por el maestro. (1)

Cuando la lectura sirva de tema á los ejercicios escolares, procédase de un modo igual ó semejante á como llevamos ya indicado en las lecciones, correspondientes á la enseñanza de aquella asignatura; y, ya escribiendo las letras iniciales ó finales de las palabras, ya escribiendo tan solo las vocales ó las consonantes de que consten, ya escribiendo una ó más sílabas de que se compongan, ya haciendo que los niños recuerden y deduzcan las dicciones que tratamos de darles á conocer cuando se les presentan aisladamente los signos alfabéticos, se excita la potencia inteligente y con especialidad la facultad de la deduccion.

Igualmente deducen los niños cuando observando los resultados de las operaciones aritméticas y alguno ó algunos de los datos, se les obliga á conocer los demás.—Si tengo ocho bolas (dice el maestro) y las he puesto en cuatro veces, consiste en que cada vez he puesto.....—Si antes habia ocho y ahora seis, he debido quitar.....—Si las ocho las he repartido y á cada niño han tocado dos, debia haber de estos..... etc.

(1) Lo mismo se aplica este procedimiento en la enseñanza de los verbos y adjetivos cuando nombrando, por ejemplo las palabras *correr* y *blanco*, dice el maestro: en vez de correr, podía....., ó en vez de ser blanco, podía ser..... etc.

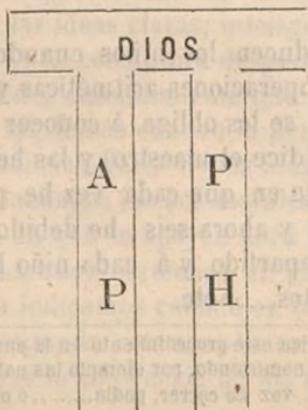
Las narraciones se prestan muchísimo al cultivo de la deducción, como puede verse en el ejemplo que indicamos para dar á conocer las formas elípticas, debiendo advertir que siempre que el profesor aparente no recordar la idea que trate de emitir y suspenda la narracion, sus discípulos deducirán: esto, que tiene su principal aplicacion en la narracion de historietas y cuentos, es preciso practicarlo con prudencia, pues un ejercicio de índole puramente educativa podría convertirse en motivo de indisciplina y de desórden.

El raciocinio, segun dijimos, se encuentra en los párvulos amortecido todavía: deber del maestro es darle vida poco á poco, valiéndose al efecto de ciertos ejercicios que á la vez que despierten aquella noble facultad lleven á la inteligencia de los niños ideas provechosas.

No pueden serlo más las referentes á Dios y á sus principales atributos; y estas son muy á propósito para que raciocinen los párvulos, quienes lo hacen tambien siempre que comprenden lo que verbalmente se espresa en forma silogística.

Para excitar la actividad del raciocinio valiéndonos de las ideas que acabamos de enunciar hemos procedido muchas veces del siguiente modo:

Trazamos sobre la pizarra una figura semejante á esta; escribimos en los extremos



zapatos. pañuelos.

de las líneas tantos nombres de objetos de uso comun cuantas casillas irradien, y en las casillas mismas escribimos tambien las letras iniciales de las materias que los producen y las de las que producen estas.

Hecha esta preparacion, y aplicando el ejercicio á la figura antecedente, se dice :

Los zapatos se hacen de pieles ; luego si no hubiera pieles, no habría zapatos.

Los zapatos se hacen de pieles ; y las pieles se sacan de los animales : luego si no hubiese animales, no habría pieles ni zapatos.

Los zapatos se hacen de pieles ; las pieles se sacan de los animales ; y los animales fueron criados por Dios : luego si Dios no hubiera criado los animales , no habría pieles ni zapatos.

A Dios debemos, pues, los zapatos con que nos calzamos.

Semejantes racionios se pueden hacer con todos cuantos objetos contribuyen á nuestras comodidades y bienestar, racionios que deberá dirigir el Maestro, y que, aclarando y fortificando poco á poco esta forma inteligente en la infancia, contribuyen á darle simultáneamente un conjunto de conocimientos tan provechosos como interesantes.

La *imaginacion* puede adquirir poco á poco algun desarrollo en los párvulos segun la preferencia que se dé á cierta clase de enseñanzas sobre algunas otras, y segun los procedimientos que se usen en la exposicion de las ideas.

Las que más contribuyen al desarrollo de la imaginacion pertenecen á las asignaturas históricas , á la Geografía y á las enseñanzas que, como las de que se echa mano en la parte instructiva de las lecciones de análisis y de síntesis sobre objetos pertenecientes á los tres reinos de la naturaleza , necesitan descripciones más ó ménos largas con el fin de que los niños comprendan bien los hechos de que se trate , las acciones á que el maestro se refiera, y todo cuánto tenga conexion con los pasajes y otras circunstancias anexas á las ideas que se viertan.

Cuando en un cuento moral ó historieta se describe el sitio de las ocurrencias ; cuando se trata de inculcar alguna idea geográfica y se hacen de ella las aclaraciones y comparaciones precisas ; cuando al dar á conocer el mecanismo de un arte ú oficio se explica, se hace practicar ó se describen las figuras de las láminas que se muestran á los niños ; cuando por medio de estampas , de dibujos, de descripciones ó de hechos comparados, se trata de que los discípulos adquieran un conocimiento exacto de las funciones , organismo, constitucion y costumbres (segun los casos) de muchos de los seres naturales, en todas estas ocasiones la fuerza imaginativa del que aprende tiene que dar forma real y positiva á todo cuanto se la presenta de un modo figurado ó abstracto.

La escritura y el dibujo pueden servir para dar los primeros pasos en el camino del desenvolvimiento de la imaginacion. La primera de las asignaturas mencionadas puede contribuir á ello si el maestro, después de que sus discípulos conozcan los signos alfabéticos , introduce en la formacion de estos ciertas modificaciones que los aparten más ó ménos de su forma primitiva, y si venciendo poco á poco las dificultades que se presentan llega á conseguir que los niños lean lo que se les escriba al revés. El dibujo puede contribuir tambien mucho á vigorizar la facultad de que nos ocupamos, presentando á los niños grandes cartelones en los cuales estén figurados varios objetos materiales, y entregándoles piezas de madera ó de otra materia para que realicen lo que observan figurado en perspectiva ; de todo lo cual daremos alguna idea más adelante.

Mucho deberíamos decir sobre el asunto que acabamos de tratar ; pero las indicaciones hechas servirán ya para abrir paso á los profesores con el fin de que puedan entrar sin obstáculo en el espinoso camino de la enseñanza ; una celosa experiencia les ha de proporcionar luz y prudencia bastantes para recorrerlo con acierto.

LECCION XXIII.

Del método en general.

Sumario.—Qué es el método.—En qué sentido no puede seguirse un método riguroso en las enseñanzas propias de las escuelas de párvulos.—En qué sentido debe seguirse el método instructivo.—A qué debe atenderse para exponer provechosamente las ideas.—Resúmen.

Llábase método de enseñanza el orden que se sigue en la exposicion de las ideas pertenecientes á una misma asignatura.

Si un maestro al tiempo de formar y distribuir convenientemente el programa de Gramática, por ejemplo, se propone enseñar en primer lugar los nombres sustantivos, después los adjetivos, luego los verbos y más tarde los pronombres; y si otro maestro da comienzo á la enseñanza de la misma asignatura por los artículos y sigue con los nombres, pronombres y verbos, ambos siguen un método distinto, y, aun cuando los procedimientos con que cada cual exponga sus ideas á los niños sean igualmente acertados, no conseguirán iguales frutos: por esto ha dicho Monsieur De Gerando, y muy acertadamente, por cierto, que «el método decide del éxito de la enseñanza.»

Aun cuando el buen método es indispensable para que la inteligencia de los niños se dé exacta cuenta de las ideas por el orden que parezca más natural y lógico cuando estas han de formar un todo conexo de doctrina, como quiera que en las escuelas de párvulos no se procura en primer término que los alumnos adquieran una instruccion más ó menos lata, debiendo darse por el contrario, la conveniente preferencia al despejo intelectual y á la perfeccion moral, que se consiguen en virtud de un prudente ejercicio del entendimiento y de la conciencia, de aquí el que las ideas no se expongan en las mencionadas escuelas con aquella rigurosa concatenacion científica ó

histórica (segun los casos) que la instruccion propiamente dicha requiere.

Segun digimos en una de las lecciones del primer tomo (*página 46*), tratándose de enseñanzas históricas no se relatan los hechos siguiendo en ello un orden exactamente cronológico, sino que se eligen atendiendo á su importancia y bondad educativa, y como sucesos aislados se exponen cuando la oportunidad pueda hacerlos ventajosos. Y esta misma falta de orden con que, en cierto aspecto, se esplican las ideas históricas, existe tambien en la esplicacion de las que constituyen otras asignaturas. En las lecciones de Gramática, por ejemplo, después de haber ejercitado la inteligencia infantil sirviendo de medio la enseñanza de los verbos, puede ejercitarse sirviendo de medio la enseñanza de los nombres, y más tarde puede ser ventajoso un ejercicio sobre las distinciones ortológicas de las palabras. En las lecciones zoológicas se hablará hoy de un mamífero, mañana se servirá el maestro de la enseñanza de un reptil, y al día siguiente tomará como á medio de educacion el estudio de otro mamífero, sin que este aparente desorden influya sobre los resultados educativo-intelectuales de los párvulos (como seguramente influiria sobre su instruccion si á esta se diera una esclusiva preferencia), pues lo ménos importante es lo que pueden aprender, y lo que más conviene es hacerles ocurrir, lográndose esto, no obstante de que con relacion á lo primero están muy léjos de perder inútilmente el tiempo.

Las reflexiones que acabamos de apuntar harán comprender á los maestros, que en las escuelas de párvulos, como de cada idea principal se hace un especial ejercicio dirigido al triple desenvolvimiento de las facultades del discípulo, no hay necesidad de exponer los principios científicos con ese riguroso orden metódico en que los libros los presentan y en que quien instruye ha de presentarlos al que aprende; y hé aquí el sentido en que, á veces, ni

se puede ni se debe seguir un método riguroso para la es-
plicacion de las ideas pertenecientes á las enseñanzas pro-
pias de las escuelas de párvulos. Cuanto hemos indicado
sobre Historia Sagrada y Zoología es aplicable á todas las
asignaturas, y únicamente se deben respetar los principios
inherentes á todo buen método de enseñanza, bajo cuyo
aspecto jamás puede faltarse á él sin perjudicar mucho al
discípulo y sin hacer infructuosas las tareas del Maestro.

En efecto: ni en las escuelas de párvulos ni en ninguna
otra debe hacerse uso de las ideas más difíciles ántes de
las que puedan comprender fácilmente los niños, pues
como la inteligencia de un alumno va adquiriendo mayor
potencia conforme se ejercita, y por consiguiente en un
principio se presenta débil, sería una locura el pretender
que entendiése lo que exige un grado de entendimiento
como á dos aquel que no lo poseyera sino como á uno. ¿No
constituiría una temeraria imprudencia el querer que los
párvulos contasen de dos en dos ántes de que supieran ha-
cerlo de uno en uno, el querer que calcularan ántes de
que supieran numerar bien, el querer que restasen ántes de
sumar, y que dividiesen ántes de haber hecho cálculos de
multiplicaciones? Pues esto es lo que conviene tener pre-
sente respecto al principio metódico que nos ocupa, y
segun el cual, teniendo en cuenta la inteligencia de los
niños y las dificultades que ofrezca la concepcion de las
ideas, se han de exponer estas por el orden de mayor á
menor facilidad.

Observe, pues, el profesor á sus alumnos; recuerde
siempre qué era lo que más trabajo le costaba compren-
der á él mismo durante su niñez, y con el fruto de su
observacion, de sus recuerdos y de su reflexion sabrá
servirse de la instruccion como medio educativo sin ante-
poner nunca la exposicion de las ideas dificultosas á la
de las que fácilmente puedan ser comprendidas.

Tampoco ha de olvidar jamás que los conocimientos que
puedan poseer con más ó ménos claridad los párvulos han

de servir de punto de partida para emprender la marcha que ha de conducir á estos por el camino de las nuevas adquisiciones. Debe ir, como afirman todos los pedagogos, de lo conocido á lo desconocido ó de lo inmediato á lo mediato ; y nunca procederá el educador con arreglo á estos sabios principios si no estudia perfectamente á sus discípulos , y las circunstancias de que se hallan rodeados á fin de apreciar por este medio qué es lo que ha podido impresionarles y qué no, y en consecuencia qué es lo que puede hacerseles más asequible y provechoso sin haber de transportar repentinamente su inteligencia á regiones estrañas y desconocidas.

¿ Se observa que la desobediencia es un vicio más generalizado entre los niños que la envidia ? Dese la preferencia á las lecciones que tengan por objeto corregir aquel , sobre las que habian de dirigirse á la correccion de otro.

¿ Viven los párvulos en una Ciudad ? Párlase de la idea de esta para hacerles comprender lo que es una aldea ; y si sucede lo contrario , procédase tambien de un modo inverso.

¿ Han visto los niños ciertos animales , metales ó plantas ? Pues comiéncese el estudio de estas clases de seres por los que hayan podido observar , y conclúyase por el de los que sean desconocidos para los discípulos.

El maestro , una vez estudiadas las circunstancias de la poblacion en donde viva y las de los niños á quienes eduque , podrá conocer qué ideas deben merecer un lugar preferente en la enseñanza , y qué otras han de ocupar un lugar posterior en el orden con que las de una misma asignatura se expongan.

No ménos importante y necesario es el tener presente la relacion con que entre sí se enlazan los conocimientos , y la dependencia que unos tienen con respecto á otros. Las ideas que sean como consecuencia de otras , y las que en su explicacion necesiten del auxilio de algunas sin cuya

comprension se haria imposible la de aquellas , será preciso que sucedan á las que pudiéramos llamar originarias.

Así como un niño no puede darse cuenta exacta de lo que es una palabra bisílaba , por ejemplo , sin haber comprendido ántes lo que es una sílaba , así tampoco podrá darse cuenta del fenómeno de la lluvia , si ántes no se le ha enseñado algo sobre la formacion de las nubes , y esto tampoco lo comprenderá bien si ántes no se le ha hablado sobre la evaporacion del agua , sobre la transparencia del aire y sobre el modo como este pierde la mencionada cualidad.

Así como estudiando Geometría se echa mano de verdades anteriormente demostradas para patentizar la certeza de cuanto en un teorema se dice , así tambien en los demás estudios la concepcion de una idea requiere el haber comprendido ántes algunas otras.

En cuanto estos y otros interesantes principios no puede faltar nunca el maestro de párvulos sin perjudicar la educacion de sus alumnos y sin hacer infructuosas sus tareas: veamos ahora que es lo que ha de decidirle á la eleccion de asuntos para sus lecciones , con tal no contrarie en ello las bases fundamentales del buen método.

Bien sabido es que no solamente los niños sino tambien los hombres estudian con mayor ahinco , analizan con mayor atencion y observan con mayor afan aquello que ha excitado su curiosidad , aquello que satisface sus caprichos ó aquello , en fin , que más interés les inspira segun el estado de su espíritu , pues ni á los niños ni á los hombres inspira siempre interés todo lo que es de suyo interesante.

Cuando el maestro adivina la idea que preocupa la atencion de sus discípulos , y cuando con sus esplicaciones satisface los deseos de estos dándoles una leccion sobre lo que está excitando su curiosidad , entónces podemos decir que el profesor hace oportunos los ejercicios , y

la oportunidad es lo que le ha de servir de guía para elegir los temas de sus lecciones siempre que, como hemos encarecido ántes, no falte á los principios metódicos.

Si nuestra intencion es hablar á los discípulos sobre el hecho ocurrido entre Cain y Abel; y un momento ántes de comenzar el ejercicio un niño nos falta abiertamente al respeto llamando con esto la atencion de sus compañeros, seríamos inoportunos si no cambiásemos por otro más á propósito el tema que pensábamos desarrollar. Será igualmente inoportuno el hablar á los niños sobre la lluvia cuando haga viento; sobre el viento cuando llueva, sobre la nieve en verano y sobre las tempestades en invierno: y hasta tal punto debe el maestro de párvulos dar importancia á la oportunidad, que muchas veces conviene alterar el órden de la distribucion de tiempo para satisfacer los justos deseos de los educandos, siempre que con esto ni se perjudique la enseñanza, ni se prostituya la disciplina escolar, ni se rebaje la autoridad y ascendiente de que siempre ha de estar rodeado el profesor.

Resumiendo: con tal no se falte á los principios racionales de todo buen método de enseñanza, pueden exponerse las ideas de cada una de las asignaturas como formando todos aislados, sin atender á otra cosa que á su importancia y provecho, y á la oportunidad que presenten, segun las circunstancias, deseos y justas exigencias de los niños.

LECCION XXIV.

De las lecciones.

Sumario.—Duracion de las lecciones.—Partes de que debe componerse cada leccion.—Modo de dar principio á las lecciones.—Fondo de las lecciones.—Conclusion de las lecciones.

Aunque la observacion de una escuela bien dirigida es

el mejor medio de poder aprender la manera de conducirse el maestro en todas las lecciones dadas á los párvulos, no queremos dejar de describir las formas en que conviene dar aquellas, cumpliendo así con uno de los principales deberes que nos impusimos al comenzar esta parte de nuestra obra.

Segun la experiencia nos ha manifestado, y segun han podido observar los profesores que se han ocupado en la educacion de los párvulos, no pueden estos prestar voluntariamente su atencion para ocuparse en el estudio de un mismo género de ideas sino durante quince ó veinte minutos; y aun esto, haciendo uso de procedimientos halagüeños y no faltando á las principales reglas que se deben tener presentes para tener pendiente siempre la curiosidad infantil.

Sólo es dado prolongar los ejercicios en ocasiones dadas, cuando los niños se muestran visiblemente atentos á las palabras de su maestro, lo cual sucede cuando se explican historietas, se narran cuentos, ó se practican experimentos curiosos; pero la higiene y la prudencia aconsejan que aun cuando se tenga segura la atencion de la mayoría de los alumnos, nunca deben prolongarse las lecciones sino hasta media hora cuando más; pues de lo contrario, ó se perjudicaria la salud de los párvulos, ó se les cansaria de manera que no fuese fácil tenerles atentos durante los siguientes ejercicios.

Estos podrán prolongarse tambien forzosamente algunos minutos más sobre los quince ó veinte que hemos señalado para los casos generales, cuando haya necesidad de hacer sentir moralmente á los niños la autoridad que el maestro debe ejercer siempre sobre ellos; pero en cambio es muy conveniente para la conservacion de esta autoridad el disminuir la duracion de las lecciones cuando circunstancias especiales hagan casi imposible el sostenimiento de la atencion de los niños, segun hemos indicado en una de las lecciones precedentes.

Resulta, pues, que cada ejercicio escolar ha de durar quince ó veinte minutos; que en los casos de que hemos hecho mención puede prolongarse hasta media hora, y que cuando las circunstancias lo aconsejen ha de disminuirse la duración de cada clase sin que con esto se acceda á caprichosas exigencias de los niños.

Por regla general, toda lección dada á los párvulos debe constar de dos partes esencialmente distintas: educativa la primera, é instructiva la segunda.

La una ha de tener por objeto excitar la actividad intelectual y orgánica á fin de percibir las ideas expuestas por el maestro y pensar sobre ellas; la otra debe dirigirse á que las ideas sobre que hayan pensado los alumnos tomen asiento en su entendimiento y pasen á ocupar un sitio determinado en la memoria, aumentando así el catálogo de las nociones encomendadas á su custodia.

De índole diferente el objeto final de cada una de las partes que vienen á constituir cada lección, el maestro se propone con la primera de aquellas vigorizar por medio del ejercicio la facultad ó facultades intelectuales á cuyo desenvolvimiento haya pretendido dirigirse; al paso que en la segunda parte de la lección expone las ideas con la mayor claridad posible, las materializa y hace de ellas las provechosas aplicaciones á que den lugar.

Mientras dura la parte esencialmente educativa de las lecciones, la inteligencia de los párvulos se mueve y actúa con el fin de descubrir lo que de una manera intencionada se expone á su consideración y exámen bajo un velo más ó menos denso; mientras dura la parte esencialmente instructiva de las lecciones la inteligencia de los párvulos permanece en un estado que podríamos llamar pasivo, y no hace más que asimilarse los conocimientos que con la mayor claridad posible se le comunican.

Durante la parte educativa existe entre maestros y discípulos un movimiento armónico de facultades intelectuales, movimiento dirigido por la prudente iniciativa de los

educadores; durante la parte instructiva existe un comercio de ideas entre los que enseñan y los que aprenden.

Por medio del primero se ha de procurar el aumento de la capacidad intelectual del niño; por medio del segundo ejercicio se ha de procurar el aumento número de las ideas que posea.

La una, en fin, ha de ser principalmente educativa, y la otra ha de ser principalmente instructiva.

Pero al leer lo que antecede hémonos referido solamente á la inteligencia, y podría creerse que las lecciones sobre asuntos morales ó religiosos estaban excluidas de los principios anteriormente sentados, lo cual no es cierto.

En las lecciones sobre Religion y Moral no siempre se puede deslindar tan perfecta y claramente como en las que pertenecen á otras asignaturas el terreno que ha de corresponder á cada una de las partes en que debe dividirse el ejercicio, es decir, que con dificultad se observará en la práctica enseñanza esa diferencia marcadísima y casi material en los procedimientos empleados para cada una de las partes de que consta cada leccion, diferencia que se palpa en las pertenecientes á las asignaturas profanas. Mas aun cuando sea difícil percibir marcadamente las diferencias de que acabamos de hacer mérito, no es porque no existan, sino por que se mezclan en amigable consorcio, y por que el maestro durante las lecciones sobre Religion ó sobre Moral trata de instruir y de educar simultáneamente, formando de ambos ejercicios, que en las demás enseñanzas aparecen distintos y en orden sucesivo, un todo homogéneo dirigido ora á la ilustracion del entendimiento, ora á la perfeccion del corazon y de la conciencia.

Y así es: la parte educativa de las lecciones morales se halla constituida por aquel conjunto de preguntas que sirven para que los niños juzguen sobre los actos de que se les habla apreciando la bondad ó malicia de las acciones, así como tambien por aquellos procedimientos ó maneras de en-

señar que tienden á infundir en los discípulos amor hácia lo bueno y aversion hácia lo malo: la parte educativa de las lecciones sobre asuntos religiosos se halla constituida por aquellos medios y aquella actitud con que el maestro expone las ideas dogmáticas á fin de que sus alumnos no solo crean cuanto se les diga, sino que lleguen á sentir un verdadero amor hácia lo que con relacion á Dios, á sus divinos atributos, y á las máximas sacrosantas del Evangelio se les manifieste.

La parte instructiva de la enseñanza moral estriba en la comprension de los preceptos que la constituyen, y la parte instructiva de la Religion consiste en el conocimiento de las ideas que se hallen al alcance de la inteligencia de los niños. Segun lo que acabamos de manifestar en las enseñanzas de que hablamos es instructivo lo que al entendimiento se dirige, y es educativo lo que tiene por objeto aclarar la conciencia, suavizar la sensibilidad moral y fomentar el sentimiento religioso.

Como se ve, en todas las lecciones dadas á los párvulos hay dos partes, una esencialmente educativa, y otra principalmente instructiva, las cuales no deben faltar nunca presentándolas siempre sucesiva ó simultáneamente.

Hecha abstraccion de las divisiones que acabamos de explicar, conviene saber la manera más propia de dar comienzo á los ejercicios, la manera de desarrollarlos y el modo de concluirlos.

El comienzo de toda leccion ha de ser oportuno; y la oportunidad puede presentarse naturalmente ó puede ser artificialmente buscada. La oportunidad es natural cuando la atencion de los niños se halla en relacion con las ideas de que se va á hacer uso en las lecciones. Así, por ejemplo, se presenta naturalmente la oportunidad para los ejercicios de cálculo aritmético cuando se concluye de cantar alguna de las tablas de numeracion; se presenta oportunidad para hablar sobre la lluvia cuando llueve etc.; y cuando las circunstancias del momento han excitado la atencion de los

niños haciéndola fijar en determinadas ideas, nada tiene que hacer el profesor para conducir suave y gradualmente la inteligencia de sus discípulos á la consideracion de aquellas, puesto que el espíritu se encuentra ya aplicado y fijo al objeto sobre el cual han de versar sus investigaciones.

Pero esto, que se hace indispensable para que los ejercicios sean eficaces desde el momento en que comienzan, y que rara vez se consigue tratando de que en el ánimo infantil se operen cambios bruscos, se presenta muy pocas veces de un modo natural, y es preciso que el maestro haga artificialmente oportunos los ejercicios.

Es muy sencillo para quien tiene costumbre de hacerlo; pero á primera vista parece imposible conducir en pocos instantes el entendimiento de los párvulos desde el objeto ideal que les ocupe al que han de considerar durante el ejercicio á que se da comienzo. Un conjunto de razonamientos bien eslabonados que, partiendo del hecho que absorva la atencion del niño, concluya en aquel sobre el cual se ha de ocupar despues, es suficiente para preparar la atencion del educando. Suponiendo que uno habla, de este hecho podemos partir para hacer oportunos ejercicios de diferentes clases. Diga el maestro: « Veo que habla *uno* y así como habla *uno* podrian hablar *dos, tres, etc.* », y con esto tiene ocasion buscada para comenzar un ejercicio aritmético. Diga, « si tu, que estás hablando, fueses igual que lo que yo voy á traer, » y tiene ocasion buscada para un ejercicio de Historia Natural ó para una leccion de Análisis ó de Síntesis sobre cualquier objeto inanimado. Diga el maestro: « mira esé que habla como está pronunciando palabras », y ya puede entrar en un ejercicio gramatical. Y conforme hémos partido de un mismo hecho (que en el caso de no presentarse podemos suponerlo siempre que para los niños haya podido pasar desapercibido) con el fin de hacer oportunos ejercicios de Aritmética, de Historia Natural y de Gramática, así se pueden tambien hacer oportunos todos

por medios parecidos, siempre que no existan motivos bastantes para excitar sobradamente la atención de los discípulos arrastrándola á la contemplación de otras ideas, en cuyo caso debe darse á las circunstancias del momento la preferencia que de justicia les corresponda.

Para desarrollar toda lección, una vez buscada la oportunidad si no la había, se necesita mayor habilidad. Es preciso, en primer lugar, tener siempre muy presente que sin atención por parte de los niños no se consigue otra cosa sino rebajar la autoridad moral del maestro; y esto hace indispensable el atender simultánea y continuamente al sostenimiento del orden y al cumplimiento exacto de los deberes que pesan sobre el educador; es decir que, teniendo siempre excitada la atención infantil, se ha de proporcionar á la inteligencia un trabajo halagüeño que la eduque y un conjunto mayor ó menor de ideas que la instruyen.

Con este objeto el Maestro, en vista de las observaciones que tenga hechas, habrá de proponerse en cada lección hacer actuar á aquellas facultades cuya vigorización y robustecimiento exijan mayor ejercicio, y á aquellos órganos sensorios cuya habilitación haya de prestar más ventajas á la inteligencia, no olvidando para esto la índole pedagógica de cada materia de enseñanza.

Y cuanto acabamos de indicar, que dice relación con la educación del entendimiento y del organismo, debe aplicarse también á las lecciones que por su naturaleza puedan ser educativo-morales: en todas las de esta especie ha de proponerse el maestro despertar algún buen sentimiento, infundir alguna creencia provechosa ó excitar el amor hácia algún hecho laudable, sin lo cual tan solo se conseguiría amontonar ideas sobre ideas dejando vacío el corazón.

Lo hasta ahora dicho acerca la manera de desarrollar las lecciones explica la naturaleza y objeto de estas; pero para que produzcan los efectos apetecibles es indispensable que

el profesor sepa no solo ajustarse á los consejos que tenemos dados para dar á la enseñanza el carácter halagüeño que necesita, sino ordenar bien las partes de que debe constar todo ejercicio educativo y dar á cada una el tiempo que le corresponda.

Con relacion á lo primero ya hemos dicho que en la enseñanza moral y religiosa se proceda de manera que alternativamente se eduque y se instruya. En las demás enseñanzas la parte principalmente educativa debe anteceder á la principalmente instructiva. La razon lo aconseja así; pues se hace ménos pesado el haber de discurrir cuando la inteligencia ó se halla descansada ó tiene excitada su atencion, que cuando aquella está satisfecha ó la segunda se ha aburrido por el cansancio.

Sobre la duracion de cada una de las partes á que venimos haciendo referencia, nada podemos decir con seguridad; muchas veces puede ocuparse el maestro la mitad del tiempo destinado al ejercicio en educar y la otra mitad en instruir; pero con frecuencia tiene necesidad de introducir alteraciones en esta distribucion, ya alargando el procedimiento educativo cuando los niños se muestran bien atentos (que lo hacen pocas veces) ya dando mayor duracion al procedimiento instructivo cuando los niños se muestran poco dispuestos á ejercitar su facultad inteligente.

Pocos momentos ántes de concluir la leccion conviene hacer un pequeño pero compendioso resúmen de todas las ideas provechosas que se hayan vertido durante aquella; y esto, que no tiene otro objeto que el recapitular la instruccion que ha servido de medio á la educacion, lleva consigo grandes ventajas, no solo porque de tal manera se excitan las buenas disposiciones de los alumnos para que presten gustosamente su atencion al educador cuando con el pretexto de darles nuevas nociones trate de habilitar la inteligencia de sus educandos y de suavizar, despertar y perfeccionar sus sentimientos, sino tambien por que los padres, que suelen

fijarse únicamente en los adelantos instructivos de sus hijos para quilatar el mérito de los maestros y la bondad de las escuelas, conocen así que no es inútil, ántes por el contrario muy bien empleado, el tiempo que los niños permanecen en las de párvulos.

Resumiendo: cada lección debe durar de 15 á 30 minutos cuando más; ha de constar de dos partes, esencialmente educativa la una, y principalmente instructiva la otra; en las enseñanzas morales y religiosas alternan y se simultanean los procedimientos educativos y los instructivos, pero en las demás estos deben suceder á aquellos: todas las lecciones han de hacerse oportunas cuando los sucesos del momento no les impriman aquel carácter, han de tener por objeto un fin determinado así respecto al desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales de los niños como con respecto á la instrucción de estos, y han de resumirse ó compendiarse en un pequeño epílogo que favorece el desarrollo de las buenas disposiciones de los alumnos, y secunda hasta cierto punto los deseos de sus padres con notables ventajas para el crédito de las escuelas y para el buen nombre de los maestros que las dirijen.

LECCION XXV.

Dones de Froebel.

Sumario.—Apuntes biográficos de Monsieur Federico Froebel.—Descripción de los objetos que Froebel aplicó á la educación de la infancia.—Objetos cuyo uso puede generalizarse en las escuelas de párvulos.—Dónde y cuándo puede hacerse uso de estos objetos.—Menage necesario para aplicar los dones de Froebel á la educación de los niños que concurran á las escuelas de párvulos.

Monsieur Federico Froebel, segun afirma la Sra. Baronesa de Masenholtz, nació en Oberweisbach, el año de 1782, habiendo sido educado por su padre segun los principios del cristianismo.

Muy jóven todavía, perdió Froebel su madre, viéndose así privado de los desvelos y afecciones cariñosas de que la infancia tiene tan gran necesidad. Esta circunstancia infundiría, quizá, en aquel sabio pedagogo los deseos de estudiar todo lo referente á la influencia maternal en la educacion de la familia.

El padre de Federico Froebel era guarda rural; y en las visitas que este hizo en compañía de aquel á todas las chozas ó albergues esparramados dentro de los límites de la feligresía donde habitaban, presentáronle ocasiones de conocer los sufrimientos y necesidades de las familias á que asistían, cuyas circunstancias acabaron de disponer el alma del jóven no solo para amar á la humanidad sino para desear remediar en lo posible los males que, segun pudo observar, la aquejaban de continuo.

Dedicóse especialmente al estudio de las ciencias naturales, al de las matemáticas y al de la economía rural; y despues de haber permanecido en Suiza por espacio de algunos años en compañía del célebre Pestalozzi, hubo de tomar parte en la guerra de la independencia Alemana. Nombrado más tarde inspector del museo mineralógico de Berlin, hizo renuncia de este empleo lucrativo para poder realizar, aun á fuerza de grandes privaciones y trabajos, la idea que le dominaba sobre los medios de perfeccionar la educacion de la niñez.

Con éste objeto fundó su primera escuela en una pequeña aldea llamada Keilhan, establecimiento que todavía subsiste en el dia costeadó por las poblaciones vecinas. Allí permaneció Froebel durante mucho tiempo, retirado del mundo, entusiasmado en la realizacion de sus nobles propósitos, olvidándose hasta de su cuidado personal y pasando una vida tan fatigosa como llena de privaciones.

En los viajes que Froebel hizo para propagar su sistema, pasaba muy á menudo las noches al aire libre, economizando así lo que habia de gastarse en las posadas para

emplearlo en la educacion de algun niño pobre, hecho que prueba cuanto le interesaba el porvenir de las criaturas.

Después de bastantes años de experiencia reconoció la necesidad de aplicar sus procedimientos á niños de menor edad que la de los que habia recibido en la escuela de Keilhan; dejó esta á cargo de un pariente suyo, quiso llevar al terreno práctico la idea que le ocupaba sobre establecimiento de *Jardines de niños*, esplicó en varias ocasiones la manera de plantearlos, y logró al fin, fundarlos por si mismo en muchas ciudades de Alemania y Suiza.

Sorprendióle la muerte cuando ya habia vencido cuantos obstáculos le estorbaban su marcha de sacrificios en bien de la humanidad, habiendo acaecido tan infausto suceso el 21 de Junio de 1852 en Marienthal, donde Froebel habia fundado un establecimiento para instruir jóvenes que se dedicaron más tarde á dirigir los institutos creados ó que en lo sucesivo se crearan.

Como todos los innovadores de alguna valía, Froebel hubo de vencer grandes obstáculos, porque sus ideas no eran bien comprendidas; mas al presente los *Jardines de niños*, muy generalizados en Alemania, y extendidos en Inglaterra, Francia, Suiza, Bélgica y en casi todas las demás naciones de Europa, van abriéndose paso y venciendo la oposicion que, como toda institucion nueva, habian encontrado durante los primeros años de su existencia.

Dados estos antecedentes, que nos muestran el origen de los medios educativos que bajo el título de *Dones de Froebel* se conocen, describiremos ahora los objetos de que se valía el insigne autor de *L' education de l' homme*, para que los maestros de párvulos sepan mandar construir los que consideren aplicables á la buena direccion física é intelectual de sus discípulos.

PRIMER DON.

Consiste en seis pelotas de cuatro á cinco centímetros

de diámetro, puestas, cuando no se usan, dentro de una caja de madera. Todas las pelotas son de un mismo grandor, todas se hallan forradas por cierto tegido muy semejante al de los talones de las alpargatas ordinarias, pero cada una tiene un color distinto. En cada juego de pelotas estas representan el color encarnado, el anaranjado, el amarillo, el verde, el azul y el violado, lo cual puede conseguirse forrando cada uno de los objetos de que hablamos con bayetas de los colores que acabamos de nombrar.

Cada pelota debe tener en un punto de su superficie una pequeña presilla donde se ata un hilo ó cordon cuando la clase de ejercicios á que se destina así lo requiere.

SEGUNDO DON.

Tres objetos distintos constituyen este ingenioso medio de excitar la curiosidad infantil. Una esfera, un cubo y un cilindro, todos de madera cuya superficie se halla bien pulimentada. La esfera tiene de tres á cuatro centímetros de diámetro; el cubo tiene de esta misma longitud sus aristas; y el cilindro presenta igual diámetro en sus bases, pero es un doble su altura.

La esfera lleva una pequeña asa de metal para que cuando sea necesario pueda suspenderse á un cordon ó hilo; el cilindro debe llevarla en el centro de una de sus bases; y el cubo tambien conviene que la tenga en el centro de dos de sus facetas y en el vértice de dos de sus ángulos sólidos, que serán unas y otros los diametralmente opuestos.

TERCER DON.

Forman este don ocho cubos de madera, exactamente iguales, cuyo conjunto viene á componer otra figura igual encerrada en su correspondiente caja. Las dimensiones de cada uno de los cubos pueden ser de cinco centímetros de lado, y así forma el conjunto un decímetro cubo exacto, lo

cual da mayor número de aplicaciones al objeto en cuestion.

CUARTO DON.

Es un cubo dividido en ocho prismas rectangulares é iguales entre sí, cuyas dimensiones, para que aquellos puedan ser bien manejados por los niños, conviene que sean tales que el conjunto forme un volúmen de igual grandor, poco más ó ménos que el del cubo del tercer don.

QUINTO DON.

Consiste en un cubo de madera, con iguales dimensiones que los anteriores. Divídese en 27 cubos iguales entre sí; pero con la circunstancia de que, debiendo considerarse el cuerpo primitivo dividido por dos diagonales además de las secciones ordinarias, han de resultar los cubos parciales dispuestos del siguiente modo: veinte y uno de ellos enteros; tres, divididos en dos mitades cada uno por medio de una diagonal; y otros tres, divididos en cuatro cuartos cada uno por dos secciones diagonales. Resulta que el sólido que constituye el quinto don se halla dividido en 39 piezas, à saber 21 cubos, 6 prismas triangulares que cada uno es una mitad de cubo, y otros 12 prismas triangulares que son la mitad de los anteriores.

SEXTO DON.

El sexto don consiste tambien en un cubo de madera que se divide primeramente en veinte y siete prismas rectangulares é iguales entre sí. Diez y ocho de estos no se dividen; pero los nueve restantes sufren la siguiente subdivision: seis, por mitad de su mayor longitud, y tres por mitad de su latitud, dejándoles su primitiva altura. De manera que el sólido que constituye este don se halla com-

puesto de treinta y seis piezas de tres formas geométricamente iguales pero de dimensiones diferentes.

SÉPTIMO DON.

En dos cajas se colocan los objetos que constituyen este don. En la primera hay cuarenta cuadrados de madera, figuras que se consideran como superficiales, y que tienen unos tres centímetros de lado por cinco milímetros de espesor, aunque somos de parecer que con el fin de hacerlos más duraderos, convendría aumentar algo estas dimensiones en las escuelas de párvulos.

La otra caja contiene sesenta y cuatro triángulos, rectángulos, iguales entre sí, que representan mitades de los cuadrados de que hemos hecho mencion, y que, por consiguiente, sus catetos han de tener igual longitud que los lados de aquellos, y sus hipotenusas han de representar las diagonales imaginarias de los paralelógramos nombrados.

OCTAVO DON.

Los triángulos equiláteros compone el octavo don. Con dimensiones proporcionales á las de los objetos anteriores se tienen dispuestos en una ó más cajas ochenta y dos triángulos de madera, iguales entre sí.

NOVENO DON.

Consiste en una coleccion de triángulos rectángulos escalenos. Constrúyense sesenta y cuatro, dando á todos las dimensiones que llevamos apuntadas, y colocándolos dentro de una caja.

DÉCIMO DON.

De dimensiones proporcionadas á los objetos anteriores,

constrúyanse sesenta triángulos obtusángulos isósceles, que se conservan dentro de su caja correspondiente.

A los objetos descritos hay que agregar ahora otros varios no ménos interesantes, y que, segun hemos podido ver, tienen grandes y muy buenas aplicaciones en las escuelas de párvulos siguiendo procedimientos semejantes á los de que Froebel hacia uso en sus *Jardines de niños*.

Entre los de mayor importancia y fácil aplicacion se hallan los LISTONES.

Para que puedan aplicarse mayor número de ejercicios conviene que la coleccion de listones de madera conste de unas doscientas piezas. Todas tienen un espesor de un centímetro, poco menos y dos centímetros de anchura; pero la longitud varia entre cinco y veinte y cinco centímetros. Constrúyanse, pues, de 5, 10, 15, 20 y 25 centímetros de largo, y pónganse dentro de una caja seccionada bien clasificados para poder usarlos con ménos trabajo.

Además de estos listones, Monsieur Federico Froebel aconseja que se tenga dispuesto un conjunto de pedacitos semicilíndricos de madera, en los cuales se observa una sola faceta plana para que, colocados sobre el suelo ó mesa en donde se practiquen ejercicios, no se muevan fácilmente.

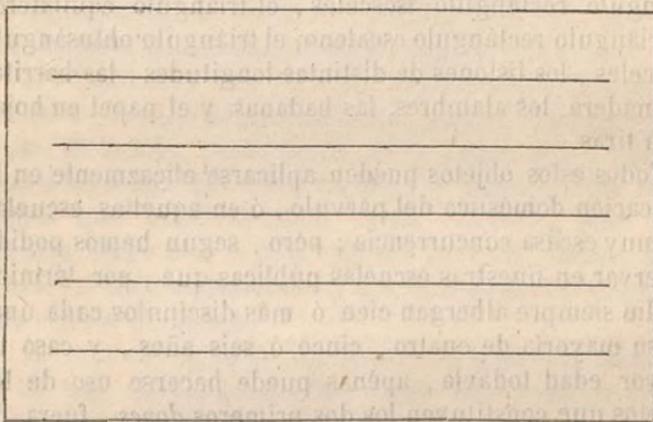
La longitud de estas barritas de madera es de dos á cinco centímetros, y se tienen dispuestas en paquetes de diez cada uno, y segun sus dimensiones.

Todos los objetos descritos hasta ahora representan líneas rectas, y con el fin de hacer aplicaciones con las líneas curvas, la Señora Viuda de Froebel dió á conocer en Hambourg un nuevo procedimiento. Consiste en una coleccion de alambres curvos que representan circunferencias, cuadrantes y semicuatrantes, y que en número de cien piezas se conservan clasificados en cuatro cajas diferentes, cuyo conjunto viene á formar la coleccion. La cur-

vatura de estos alambres debe corresponder á la de una circunferencia de tres ó cuatro centímetros de diámetro.

Por último, y como muy á propósito para las niñas, se hace uso del tejido, del plegado y del entrelazado, para lo cual se hacen necesarias varias piezas de badanas, de papel y de cintas, dispuesto todo del siguiente modo.

Para el tegido se dispone una pieza de badana, que forma un rectángulo de 20 centímetros de longitud por 12 de latitud, cortada por su interior formando bandas en esta forma.



Prepárese después un conjunto de tiras de badana también, que tengan la misma anchura que las fajas en que se ha dividido la superficie que hemos delineado, pero de distinto color que esta. Agréguese una aguja de madera por cuyo ojo puedan pasar las tiras de que hemos hecho mención, y un bastidor á donde se pueda sugetar bien y fácilmente la badana, como se colocan los velos y pañuelos que se han de bordar á mano, y se tendrá dispuesto el material necesario para el tegido, material que se duplica ó triplica según que sean dos ó tres las secciones en que se distribuyan las niñas para practicar las operaciones.

La práctica del plegado no requiere sino varias hojas de papel fuerte; y la del entrelazado, un conjunto de tiras de la misma materia, de una anchura de nueve centímetros, y que se doblan en tres pliegues iguales y superpuestos.

Resulta, pues, que para la educación de sus discípulos, echó mano Froebel, entre otros ménos interesantes, de los siguientes medios: la pelota, la esfera, el cubo, el cilindro, el cubo dividido en ocho, el cubo dividido en ocho prismas, el cubo dividido en treinta y nueve piezas; el cubo dividido en treinta y seis piezas, el cuadrado y el triángulo rectángulo isósceles, el triángulo equilátero, el triángulo rectángulo escaleno, el triángulo obtusángulo isósceles, los listones de distintas longitudes, las barritas de madera, los alambres, las badanas, y el papel en hojas y en tiras.

Todos estos objetos pueden aplicarse eficazmente en la educación doméstica del párvulo, ó en aquellas escuelas de muy escasa concurrencia; pero, segun hemos podido observar en nuestras escuelas públicas que, por término medio siempre albergan cien ó más discípulos cada una, en su mayoría de cuatro, cinco ó seis años, y caso de mayor edad todavía, apénas puede hacerse uso de los objetos que constituyen los dos primeros *dones*, fuera de los ejercicios puramente escolares á que se prestan, pudiéndose en cambio hacerse de los demás objetos una aplicación muy ventajosa, ya para dar á conocer á los niños las figuras geométricas, ya tambien para entrete-nerles placentera y ventajosamente durante muchos ratos de los que al recreo se dediquen.

En la sala destinada á este es donde conviene que los niños practiquen los ejercicios á que nos referimos: así se hace en todos los establecimientos donde se han adoptado los dones de Froebel, y así creemos que debe hacerse; pues destinado á ello el salon de clases, este se prostituiría hasta cierto punto por la libertad que se debe permitir á

los niños mientras se entregan á sus juegos y entretenimientos, por más que estos lleven en sí mismos una intención marcadamente educativa.

Las mejores horas para que los niños se ocupen en los ejercicios á que da lugar el uso de los objetos enumerados, es después de las clases de la mañana y ántes de las de la tarde en aquellas escuelas cuyos discípulos no coman en el establecimiento; y después del reposo que ha de suceder al acto de la comida, cuando todos ó la mayor parte de los niños coman en la escuela.

El menaje que se hace necesario en el departamento donde se hayan de practicar los ejercicios con los dones de Froebel, debe consistir en los objetos siguientes:

1.º Una mesa con su correspondiente asiento para el profesor, la cual deberá colocarse junto á una de las paredes de la sala, desde donde mejor pueda aquel vigilar á todos los niños que haya en ella, y darse cuenta de los niños que sucesivamente vayan entrando. Esta mesa deberá tener uno ó más cajones grandes, dentro de los cuales se hallen guardados y convenientemente dispuestos los objetos del juego.

2.º Al rededor de la sala se colocan unos piés movibles, y de una altura prudente, sobre los cuales corre una tabla en forma de mesa de unos tres palmos de anchura. Esta tabla lleva grabada ó delineada en la superficie superior una cuadrícula, formada por líneas horizontales y paralelas entre sí, cortadas perpendicularmente por otras equidistantes, y que forma con las primeras cuadrados cuyo lado es de igual longitud que la de las aristas de los cubos parciales que constituyen el primer don. Figurando esta cuadrícula sobre las mesas del comedor, si este departamento reunia circunstancias á propósito, también sobre ellas podrían practicarse los ejercicios.

3.º En unos grandes cartelones se han de mostrar á los párvulos, bien dibujadas, las figuras cuya composición han de intentar con los objetos que al efecto se les entreguen;

y esto no solo evita trabajo al profesor, que en tal caso se ocupa solamente en vigilar y dirigir los diferentes grupos que haya formado con sus discipulos, sino que facilita la práctica de los ejercicios por cuanto los niños tienen delante constantemente representada la figura que han de materializar.

Si la sala de recreo estuviese entarimada, haciéndose así más fácil la limpieza, tambien podrian los párvulos sentarse en el suelo y practicar sobre él los ejercicios hasta que la escuela tuviera fondos disponibles con que atender al menaje necesario.

LECCION XXVI.

Dones de Froebel.

(CONTINUACION.)

Sumario. — Ejercicios á que se presta el cubo dividido en ocho cubos.—Id. el cubo dividido en ocho prismas.—Id. el cubo dividido en treinta y nueve piezas.—Id. el cubo dividido en treinta y seis piezas.—Id. el cuadrado y el triángulo rectángulo isósceles.—Id. el triángulo equilátero, el triángulo rectángulo escaleno y el triángulo obtusángulo isósceles.—Id. los listones de madera y las barritas semicilíndricas.—Id. los alambres.—Práctica del tejido, del plegado y del entrelazado.

I.

Con los ocho cubos en que se halla dividido el que constituye el *don* tercero, se pueden presentar los objetos siguientes:

1.º El cubo total formado por la reunion de los ocho parciales, representa unos *hornillos de cocina*.

2.º Formando una base con cuatro cubos, y superponiendo dos á cada uno de los posteriores de la base, resulta un *gran sillón*.

3.º Dividiendo verticalmente y por su mitad la forma anterior, resultan *dos sillas*.

4.º Colocando cuatro cubos en línea horizontal, dos sobre la union de los del centro, y uno sobre cada uno de los extremos resulta *un fuerte con dos troneras*.

5.º Poniendo cuatro cubos en línea horizontal, y sobre estos cuatro los demás, resulta *un muro*.

6.º Con los ocho cubos superpuestos se forma *una gran columna*.

7.º Dos cubos juntos en sentido horizontal; tres en sentido vertical y sobre la línea de union de los dos primeros; dos en sentido horizontal, y el restante sobre estos últimos forman *una cruz*: con el mismo número de piezas se puede construir *dos cruces*, y otra ménos alta que la primera, pero con mayor base.

8.º Cuatro cubos juntos en sentido horizontal, y otros cuatro colocados verticalmente sobre el centro del pedestal, forman *una columna conmemorativa*.

9.º Dos cubos superpuestos verticalmente; otros dos que cubran la abertura posterior, y otros dos que cubran la parte superior, forman *una garita*.

10.º Cuatro columnas de dos cubos cada una, colocadas de manera que dejen en su interior un prisma cuadrangular vacío, forman *un pozo*.

11.º Tres columnas de dos cubos cada una, y dos de estos para cubrir el espacio superior que aquellas dejan forman *un portal de ciudad, ó dos alcantarillas*.

12.º Seis cubos juntos y en línea horizontal, con dos superpuestos á los de cualquier extremo, aparentan una iglesia con su campanario.

13.º Si se colocan cuatro cubos juntos por una de sus caras, y en línea horizontal, tres superpuestos al de un extremo y en sentido vertical, y otro sobre el contiguo al del extremo opuesto, resulta la forma de *una locomotora*.

14.º Tres cubos separados convenientemente uno de otro, y en línea recta; cuatro sobre estos, y uno separado de todos, aparentan la forma de *un puente de dos arcadas con la casilla para el guarda*.

15. Dos hileras de cubos separados entre sí y en líneas paralelas, representan *un paseo con árboles ó asientos á ambos lados*.

16. Superpuestos dos á dos los cubos, pero retirando el 2.º, 3.º y 4.º par un poquito hácia atrás, resulta *un escaparate ó una escalera*.

17. Colóquense dos cubos convenientemente separados; y, sobreponiendo á cada uno de ellos dos más, de modo que formen escalones á derecha é izquierda y que los terceros de cada lado se junten por una de sus caras, resultará una escalera de dos tramos.

18. Dos líneas horizontales y entre sí paralelas, formadas por tres cubos cada una, y cubiertos los vacíos de entre sus extremos por los dos cubos restantes, aparentan, ó el *tazon de un surtidor*, ó *un baño*, ó *un lavadero*.

19. Cuatro cubos juntos y en línea horizontal, y otros cuatro sobre la mitad posterior de ellos, forman *un banco*.

20. Pónganse tres cubos juntos y formando línea; tangente á una de las superficies laterales del que está en el medio, colóquese otro cubo; sobrepónganse á este en sentido vertical dos más, y á cada uno de los extremos otro más, y resulta un sillón con brazos.

A estas formas de objetos usuales, pueden agregarse otras muchas puramente geométricas que se pueden figurar con los ocho cubos, considerándolos como superficies cuadradas; y así en la sala de recreo como en la de clases puede el maestro hacer uso de aquellos para dar á sus discípulos una idea exacta del sólido, del cuadrado, de los ángulos y de la mitad, cuarto y octavo de un entero.

Pueden aplicarse también á los ejercicios de sumas rectas y multiplicaciones de la manera que fácilmente se comprende.

II.

Con los ocho prismas rectangulares en que se divide el cubo del cuarto don, se pueden componer hasta cincuenta formas de otros tantos objetos; pero por no hacernos tan prolijos solo haremos mencion de las siguientes:

Un entarimado.—Dos medias libras de chocolate.—Cuatro dobles porciones de id.—Ocho ladrillos.—Un muro de huerta ó jardin.—Dos puertas de ciudad, con distinta forma.—Un edificio con seis aberturas verticales y paralelógramas, que representan un colmenar.—Una gran arcada cuyas pilas están formadas por tres prismas yustapuestos cada una.—Un pasaje cubierto.—Un campanario.—Un pozo de mina.—Un pozo con arco y escalera.—Una fuente con bancos en sus cuatro costados.—Un pequeño circuito de jardin.—Otro idem abierto por uno de sus lados.—Un abrevadero.—Un callejon sin salida.—Un arco de triunfo.—Una encrucijada de calles.—Un banco con respaldo.—Otro id. con asiento por ambos lados.—Un gran sofá.—Un banco de cocina.—Dos butacas.—Una mesa de jardin con dos asientos adjuntos.—Una mesa como la que sirve para practicar los juegos.—Una piedra monumental con su pedestal correspondiente.—Cruces con pedestal.—Una escalera en espiral.—Una caballeriza.—Una plaza donde desembocan cuatro calles.—Un túnel.—Una pirámide conmemorativa.—Una fachada de casa construida con piedra sillaría.—Una gran poltrona con banco para los piés.—Un trono.—Un campo con ladrillos que se secan al sol, etc., etc.

Si superponiendo y combinando los ocho prismas como cuerpos sólidos resulta una tan variada coleccion de formas de objetos usuales, no resultan en menor número las figuras geométricas, combinando aquellos como si fuesen superficies planas. Pasan de treinta las combinaciones di-

rentes que Froebel presenta en su *Manual* práctico; y claro está que dirigiendo en esto á los niños, y animándoles en sus ejercicios, hacen un trabajo tan placentero como ventajoso al desarrollo de su inteligencia.

Al mismo fin se dirigen las operaciones aritméticas á que pueden aplicarse los objetos de que hablamos, ya considerándolos como unidades numéricas, ya considerándolos como cuerpos sólidos ó como superficies.

La idea de la mitad del cuarto y del octavo de un entero; y las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones entre los números de las partes ó de los objetos mismos, así como la distincion de las formas geométricas que aisladamente ó en conjunto representan, son cosas de que con gran facilidad se dan cuenta los niños cuando el profesor sabe dar pábulo á la natural curiosidad de sus discípulos.

III.

El cubo dividido en treinta y nueve piezas, que viene á constituir el quinto don de Froebel, sobre prestarse á mayor número de combinaciones que afectan las formas de objetos usuales, viene á dar conocimientos nuevos á los niños acerca de las líneas que marcan las secciones del cubo primitivo y de las figuras que resultan.

Las principales formas que hemos visto representadas son las siguientes:

Un gran fardo.—Una escalinata.—Un banco con respaldo.—Una gran poltrona con tarima para los piés.—Una cama.—Un sofá.—Un pozo.—Una casa de obrero.—Otra id. de labrador.—Una iglesia.—Una ermita con casita para el ermitaño.—Dos casitas de jardin con asientos al rededor.—Un gran portal con tres pasajes.—Un portal con un pasaje y dos ventanas.—Fachada de una fortificacion.—Una gran cruz con su zócalo correspondiente.

Los niños pueden formar por sí mismos otros objetos, si

el profesor, teniendo en cuenta la corta potencia intelectual de aquellos, les da libertad para que en las combinaciones dejen de colocar alguna pieza de las que se les entregue, siempre que así convenga á la realizacion del propósito que hayan concebido.

Considerando ahora como superficies planas los sólidos en que se halla dividido el cubo, pueden combinarse sobre la mesa formando figuras á cual más caprichosas y elegantes.

Cuadrados, orlas, estrellas poligonales, polígonos de distintas clases, cruces, figuras inscritas y circunscritas, pavimentos, etc., pueden formarse con tanta variedad, que no puede uno ménos de sorprenderse cuando considera las múltiples combinaciones á que se prestan las piezas que constituyen el objeto de que hablamos.

Así como los demás, tambien este se presta á dar conocimiento exacto de las formas geométricas que en él se hallan, y á que los niños hagan cálculos aritméticos. La mitad, el tercio y el cuarto de un entero se puede dar á conocer; las sumas y restas se practican fácilmente ya por medio de las aristas, ya por medio de los ángulos, ya por medio de las superficies que se hallan en las diferentes partes que se han hecho del cubo; y las multiplicaciones del dos, del tres y del cuatro por todos números dígitos se pueden hacer sin dificultad alguna (1).

IV.

Cuando el cubo se halla dividido en treinta y seis piezas, los niños que lo manejan podrán aplicarlo no solamente á los ejercicios que llevamos indicados, sino tam-

(1) Cuando hemos tratado de estas operaciones aritméticas, hemos dicho ya la manera de proceder sobre el particular.

bien á otros muchos que, si bien semejantes, sirven para dar nuevo impulso al trabajo intelectual por la forma en que se propone. Esta última circunstancia hará comprender al lector que no es de fácil ejecución para los párvulos en general el componer figuras de objetos usuales de la manera que Mr. Froebel lo propone; sino que, al contrario, serán aplicables tales operaciones entre los alumnos de mayor edad y mejor dispuestos.

Para convencerse de ello, basta fijarse en los siguientes ejercicios que propone el mencionado pedagogo en estas formas:

1.º Con un cubo y un prisma figurar una columna con su pedestal.—2.º Con ocho piezas, figurar un pozo que tenga la longitud de tres cubos, la anchura de dos, y la profundidad de uno y medio.—3.º Con nueve piezas, construir una fachada que, presentando la longitud de seis cubos y la altura de tres, contenga una puerta y dos ventanas.

Y por medio de problemas de este género se mandan construir portales, galerías, órdenes de columnas, fachadas de grandes edificios, monumentos y otros objetos que no solo por la complicación que presentan sino por las circunstancias de exactitud matemática que en su formación se exigen, dudamos mucho que en las escuelas de párvulos puedan ser construidos, siendo esto, á nuestro modo de ver, más propio de los niños que frecuentan las escuelas elementales. Para aquellas se deben aplicar las partes del objeto en cuestión de una manera semejante á como hemos dicho anteriormente ya, es decir, dejando á los alumnos libertad con el fin de que, en vista de los dibujos que se les presente y de las piezas que se les entregue, pongan ellos á prueba las fuerzas de su naciente ingenio.

En los ejercicios de formas geométricas, considerando como superficies planas las partes en que el cubo se divide, ya pueden hacer los párvulos cosas de más provecho. Construir un cuadrado con rectángulos y viceversa, trazar or-

las diferentes, cruces y pavimentos, ejercitando así la fuerza de su imaginación, son otras tantas prácticas á cual más ventajosas y placenteras.

Y, por último, así en los juegos recreativos como en algunos de los que tienen lugar en la sala de clases pueden aplicarse las piezas que constituyen este don á las operaciones aritméticas, del modo que llevamos indicado en esta lección misma.

V.

Con el cuadrado y con el triángulo rectángulo isósceles, que debe ser la mitad de aquel, pueden formarse en perspectiva todas las figuras que se hayan formado con los sólidos de que hemos hablado hasta aquí. Pero si las superficies de las planchas triangulares y cuadrangulares que ahora nos ocupan, se hallan coloreadas, los ejercicios se hacen más halagüeños para los niños, circunstancia muy apreciable y que nunca debe desaparecer en los medios de que se eche mano para dirigir la educación de los párvulos.

Seríamos excesivamente prolijos si nos entretuviéramos en describir las variadas combinaciones, á cual más caprichosas, que se puedan hacer con el cuadrado y con los triángulos rectangulares.

Perspectiva de edificios, de arcos ojivales, de monumentos y de objetos de uso común; embaldosados de muchas clases, estrellas poligonales, orlas de distintos gustos, mosaicos caprichosos, figuras geométricas de diferentes clases, todo puede obtenerse con mayor ó menor número de piezas, cuya determinación aumenta siempre la dificultad para quien ha combinado con un fin también determinado.

Aparte los modelos que con este objeto presenta Mr. Jacobs en su *Education nouvelle*, pueden los maestros de pár-

vulos enterarse de los que acompañan á los juegos de niños que, con el título de *Moderne jeu de parquet de mosaïque*, encontrarán en las buenas tiendas de bisutería. Además, que su prudencia les dictará medios suficientes para no comprar caro lo que por muy poco dinero pueden ellos mismos mandar construir.

Las operaciones aritméticas á que se presta el uso de los objetos de que hablamos, son muchas, y dicho está que, alternando con otros medios materiales, pueden los profesores echar mano de aquellos para los ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones, ó divisiones que diariamente se practican en las escuelas de párvulos.

VI.

El triángulo equilátero se presta también á la práctica de la mayor parte de los ejercicios anteriormente mencionados. Con triángulos combinados forman los niños otros triángulos mayores, rombos y exágonos de distintas dimensiones, escaleras en perspectiva, pirámides, polígonos inscritos y circunscritos, estrellas de puntas con las mismas condiciones que los polígonos, figuras irregulares y semi-regulares, orlas, pavimentos y mosaicos de diferentes gustos.

Las ideas geométricas se adquieren así con muy poco trabajo, y muchas operaciones aritméticas pueden practicarse de una manera placentera para los niños.

De mayores aplicaciones para la combinacion, son los triángulos rectángulos escalenos, y con estos y con los obtusángulos isósceles, se pueden poner en perspectiva muchos y muy caprichosos mosaicos, estrellas, coronas, ruedas dentadas, puentes, cruces, portadas, edificios, polígonos inscritos y circunscritos, y otro mayor número de objetos en cuya representacion trabajan convenientemente las fuerzas intelectuales del alumno.

Para dar conocimiento de algunos números fraccionarios, y para hacer que el cálculo infantil se entretenga buscando relaciones aritméticas entre aquellos y los números enteros, se prestan mucho estos objetos. Si el maestro dice, por ejemplo, aquí tengo esta figura que, como vosotros veis esta compuesta de dos mitades; ó de cuatro cuartos deseo que me deis las mitades ó los cuartos que se necesitan para formar tres figuras como esta, tienen que calcular los niños sobre estos números fraccionarios; y mucho más si les dice, que para componer las formas de que se trate tiene ya tantas ó cuantas mitades, tantos ó cuantos cuartos, y que desea que le entreguen los que de estos ó de aquellas faltan para completar el todo que se había propuesto componer.

Iguales aplicaciones se hacen á las operaciones de números enteros; y por lo que dice relación á la composición de figuras, Mr. Jacobs presenta en sus láminas muchos y variados ejemplos, de los cuales se hallan algunos delineados en las colecciones de juguetes que, con el título de *Divertissement mathématique pour la jeunesse*, se importan del extranjero y que los mismos maestros pueden trazarse por sí mismos, en vista de las combinaciones que ejecuten con los objetos de que hablamos.

VII.

Lo que hasta ahora han podido representar los niños ya con cuerpos sólidos, ya con superficies, eso mismo pueden hacer también con los listones de madera: en el primer caso formaban ó representaban los objetos con sus tres dimensiones; en el segundo los representaban con dos de ellas, y en el presente caso delinean sus contornos. Como fácilmente se ve, Mr. Froebel hace cada vez más abstractas las operaciones, y esto se halla muy en armonía con el progresivo desarrollo que paulatinamente va adqui-

riendo la inteligencia de los niños, quienes, comenzando por el conocimiento de los cuerpos matemáticos, descienden al estudio intuitivo de las superficies y concluyen por el de las líneas, de la manera que ellos pueden comprender estas interesantes ideas.

Con los listones pueden trazar toda clase de ángulos rectilíneos, y todas las figuras geométricas ya regulares, ya irregulares, sea cual fuere el número de lados que entren en su composición.

Pueden delinear construcciones rurales ó agrícolas, edificios, pavimentos, estrellas poligonales, balastradas, escaleras, sillas, cuadros y otro gran número de objetos usuales que seria prolijo enumerar.

Como cada orden de listones tiene diferente longitud, pueden practicarse con ellos las operaciones de sumas y restas de un modo semejante ó como se hace con toda clase de líneas rectas, diciendo: Aquí tengo yo dos listones y desearia que me trajeras uno que fuese tan largo como entre los dos; aquí tengo un liston largo y otro corto, quitando el menor del mayor desearia saber que longitud quedaria á este.

La numeracion hablada puede darse á conocer, así por medio de los listones como por medio de las barritas semicilíndricas, mucho mejor si aquellos y estas se tienen dispuestas en paquetes de diez objetos cada uno. Fórmanse tambien las letras de nuestro alfabeto, segun las dimos á conocer en su lugar; y claro está que ya aisladamente, ya en conjunto, son estos procedimientos intuitivos muy á propósito para dar á conocer ideas provechosas.

VIII.

Los alambres curvos pueden usarse solos ó en combinación con otros que representen líneas rectas. En el pri-

mer caso se aplican á la representacion de orlas, estrellas, rosetones y circunferencias de distintas clases; en el segundo pueden aplicarse á la representacion de muchas molduras que, aisladamente ó en union con otras formas de objetos usuales, sirven para despertar y dar vida á la naciente imaginacion de los discípulos.

IX.

El tegido, el plegado y el entrelazado son distracciones más propias de las niñas que de los niños: se hallan en armonía con el carácter é inclinaciones peculiares de aquellas, y disponen el ánimo de la párvula en favor de las operaciones á que se ha de dedicar cuando llegue á mayor edad.

La ayudante debe encargarse de dirigir estos ejercicios. Pone las discípulas en grupos de diez ó doce cada uno; entrega el objeto que sirva para ocuparlas, y ó señala en el cartelón las formas de la labor, ó practica ella misma (y esto es mejor) las operaciones á la vista de las niñas para que estas la imiten en lo que les sea posible.

Con el tegido se imitan juegos de damas, enladrillados, embaldosados, y combinaciones de cuadros y rectángulos en todas direcciones. Con el plegado se acostumbran las niñas á practicar esta operacion para cuando hayan de hacerla en sus labores de costura ó con la ropa de sus casas.

Y, por último, con el entrelazado figuran trenzados de distintas clases, figuras geométricas solas ó combinadas, lazos y otros caprichos que, por via de adorno, suelen ostentarse en los vestidos de las niñas mismas.

Con lo que llevamos apuntado, que no es más que una ligera indicacion sobre los *Dones de Froebel*, habrán podido los encargados de educar á la infancia formarse una idea de los procedimientos de aquel reputado pedagogo,

procedimientos que, bien aplicados, sirven para amenizar las prácticas de nuestras escuelas de párvulos y para facilitar la enseñanza de muchas ideas provechosas.

XI

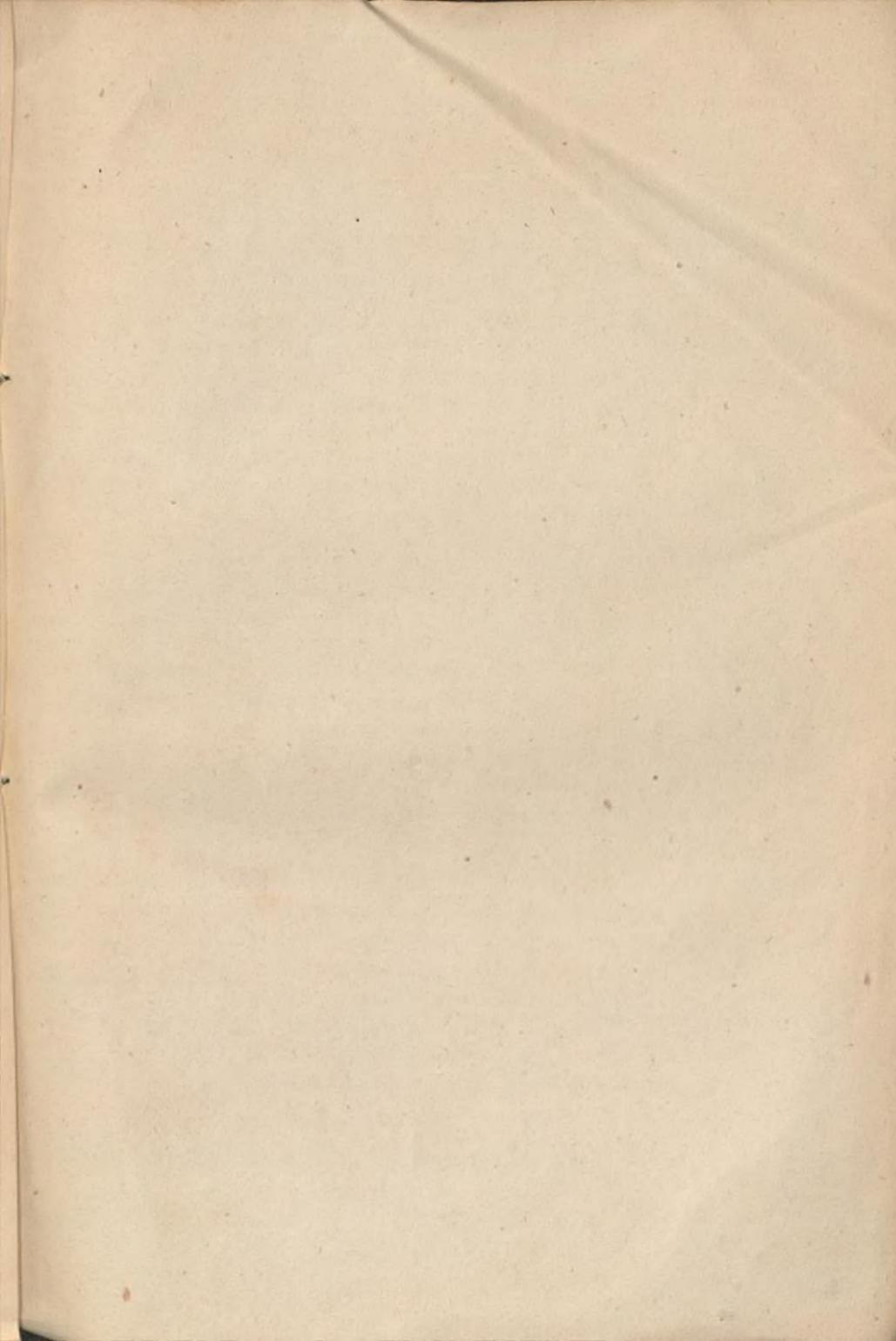
FIN DEL TOMO TERCERO.

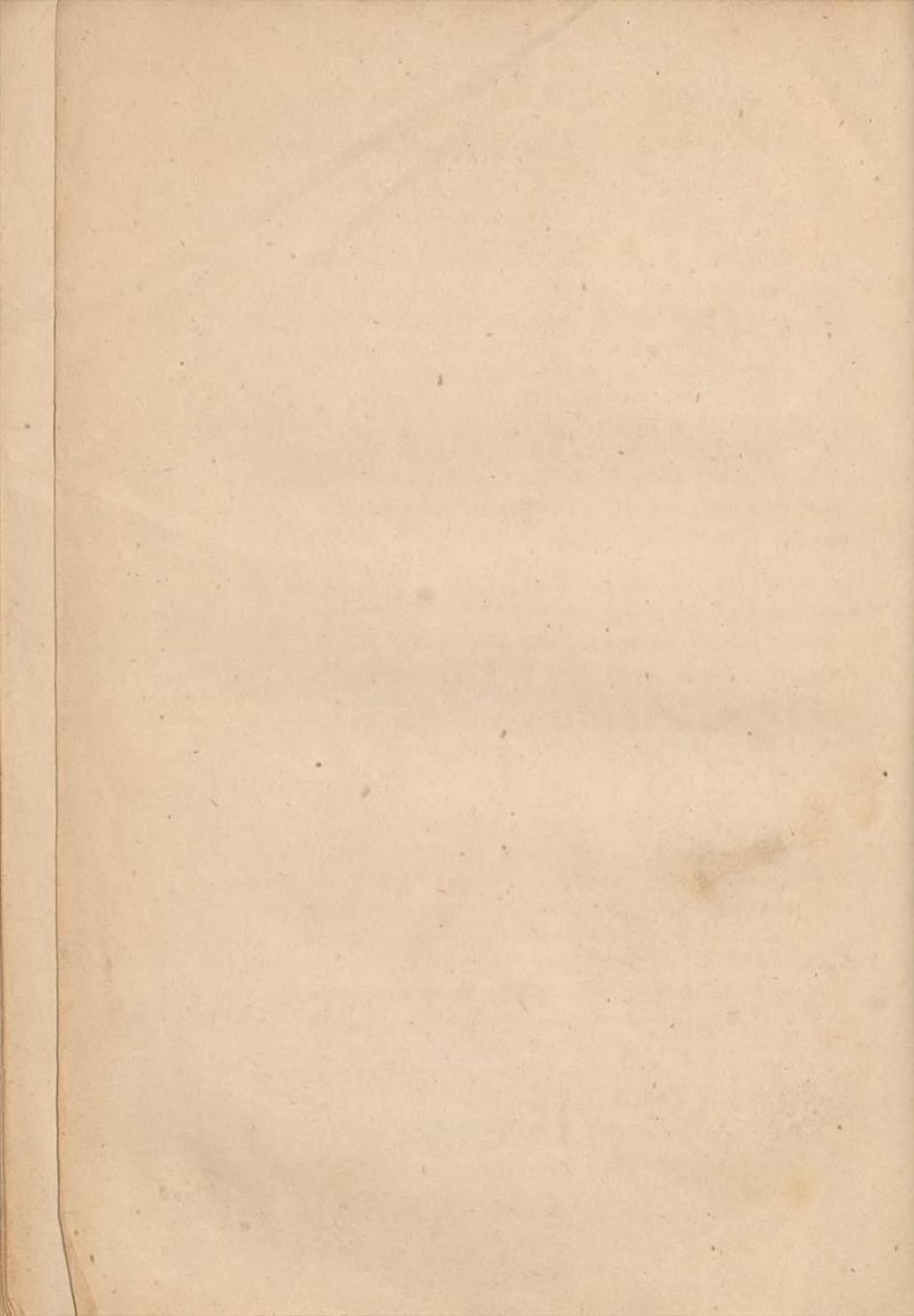
ÍNDICE

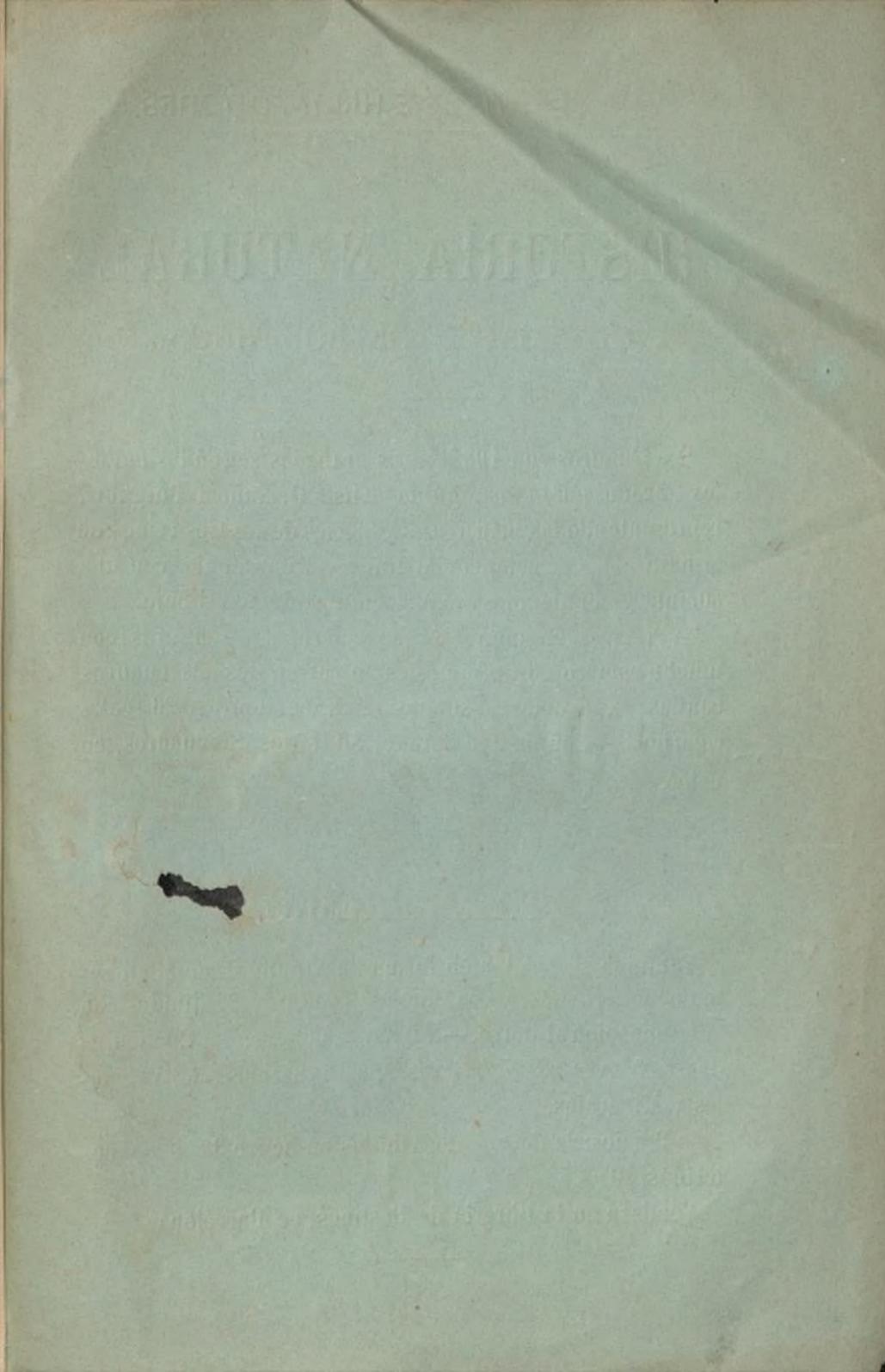
de las materias contenidas en este tomo.

	Pag.
PRÓLOGO.	5
LECCION PRIMERA.—DE LA INTELIGENCIA.. . . .	9
LECCION II.—DE LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA.	24
LECCION III.—ENSEÑANZA DE LA RELIGION.	32
LECCION IV.—DE LA ENSEÑANZA DE MORAL.	48
LECCION V.—DE LA HISTORIA SAGRADA.	60
LECCION VI.—DE LA HISTORIA SAGRADA. (<i>Continuacion.</i>)	73
LECCION VII.—DE LAS MÁXIMAS MORALES Y RELIGIOSAS.	91
LECCION VIII.—DE LA ENSEÑANZA DE LECTURA.	103
LECCION IX.—PROCEDIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA.	114
LECCION X.—PROCEDIMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA. (<i>Continuacion.</i>)	128
LECCION XI.—DE LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA.	148
LECCION XII.—DE LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA.. . . .	157
LECCION XIII.—DE LA ENSEÑANZA DE FÍSICA.	173
LECCION XIV.—DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA NATURAL.	194
LECCION XV.—DE LA ENSEÑANZA DE AGRICULTURA.	211
LECCION XVI.—DE LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA.. . . .	219
LECCION XVII.—DE LA ENSEÑANZA DE INDUSTRIA.	234
LECCION XVIII.—DE LA ENSEÑANZA DE ARITMÉTICA.	243
LECCION XIX.—DE LA ENSEÑANZA DE ARITMÉTICA. (<i>Con-</i> <i>tinuacion.</i>)	253
LECCION XX.—DE LA ENSEÑANZA DE DIBUJO GEOMÉTRICO.	276
LECCION XXI.—DE LA ATENCION.	284
LECCION XXII.—DE OTRAS FACULTADES INTELLECTUALES.	295
LECCION XXIII.—DEL MÉTODO EN GENERAL.. . . .	305
LECCION XXIV.—DE LAS LECCIONES.	310
LECCION XXV.—DONES DE FROEBEL.	318
LECCION XXVI.—DONES DE FROEBEL. (<i>Continuacion.</i>).. . . .	328

FIN DEL ÍNDICE .







JUAN BASTINOS É HIJO, EDITORES.

LA

HISTORIA NATURAL

AL ALCANCE DE LOS NIÑOS.

Dos Cuadros con 108 figuras grabadas segun los modelos trazados por el distinguido artista D. Ramon Puiggari, representando las principales especies de los tres reinos de la naturaleza, Zoología, Botánica y Mineralogía, con una sucinta y compendiosa explicacion para cada dibujo.

—Precios: en negro 6 rs. y coloridas las figuras con mucho esmero 20 rs.; puestos en carton los dos cuadros con las explicaciones sueltas 12 rs. en negro y 26 reales coloridos.—Con marco dorado, 80 rs. los dos cuadros, en color.

PARA PREMIO.

Tambien se venden en forma de Album, esmeradamente encuadernados y conteniendo cada uno 27 dibujos con la explicacion al dorso.—Hay cuatro clases: 1.º Cuadrúpedos, 2.º Aves, 3.º Reptiles, Peces é Insectos, 4.º Vegetales y Minerales.

—Precios: la docena de Albums en negro 30 rs., y coloridos 40.

Véndese en la libreria de Bastinos. en Barcelona.
