

LIBRO III

DEL GOBIERNO ESCOLAR

INTRODUCCION

621. Lo que se ha tratado. Lo que falta tratar. Ciencias á que corresponde lo relativo á edificios y utensilios escolares. Materia de este libro tercero.

621 — Me aproximo al fin en la ejecucion de mi plan. ¿Qué he hecho hasta ahora? Estudiar la naturaleza humana, investigar en ella las leyes pedagógicas y aplicarlas una por una á la instruccion y á la educacion. ¿Qué falta? Se instruye y se educa principalmente en la escuela; es necesario aplicarle las mismas leyes pedagógicas, en cuanto le sean aplicables. Se distinguen en la escuela: el domicilio, los utensilios, el personal y la administracion. No todo es del dominio de la pedagogía. En el domicilio hay que considerar su situacion, el terreno, el edificio, y hay que consultar en todo esto las necesidades de la enseñanza, pero su tratamiento corresponde á los arquitectos é higienistas escolares. Los utensilios comprenden los muebles, los aparatos é instrumentos destinados al servicio de la escuela, y atañe tambien á los higienistas, arquitectos, mecánicos, etc. escolares, el discutir cuáles son las condiciones que deben tener. Todas estas cosas deben adaptarse, en general, al órden administrativo y disciplinario de la escuela, á las prescripciones de la higiene y al fin especial á que van destinadas. Los objetos de la enseñanza, que se comprenden entre los utensilios, han sido tratados, en cuanto á la pedagogía interesan, en los dos libros anteriores. Lo que falta, pues, tratar y corresponde á la ciencia de la enseñanza, es lo que se relaciona con el personal de la escuela y con la administracion. El personal se compone de alumnos y maestros, y la administracion abraza principalmente la organizacion de las clases, el horario y la disciplina. Estas son, por consiguiente, las materias de que me ocuparé en el presente libro, destinando un capítulo á cada una.

CAPÍTULO PRIMERO

EL ALUMNO DE ESCUELA

I

Segun la ley de universalidad

622. Lo que debe ser el alumno en virtud de la ley de universalidad.

622 — Sabe ya el lector qué trascendencia tienen las leyes pedagógicas desde que se aplican á la enseñanza. No será inútil que le haga yo notar cómo determinan el papel que debe desempeñar el alumno en las funciones escolares. Desde luego, la ley de la universalidad, que extiende la enseñanza á todas las clases de personas (§§ 269-272) reúne en la escuela indiferentemente á los varones y á las mujeres, al pobre y al rico, al blanco y al negro, al nacional y al extranjero, como iguales entre sí, con el mismo derecho de aprender, sujetos á las mismas leyes escolares, y alentados por la esperanza de alcanzar iguales fines. Las clases desaparecen en la escuela, aunque existan fuera de ella, nace y se robustece el sentimiento de la dignidad, se crean vínculos afectuosos entre todos los condiscípulos, se prepara el imperio de la democracia y aprenden á conocerse y á respetarse los individuos correspondientes á todas las condiciones sociales, y especialmente el hombre y la mujer, destinados por la naturaleza para realizar en comunidad de vida los más nobles ideales del sér humano.

II

Segun las leyes de conformidad, de adaptacion, de ejercitacion propia

623. Lo que debe ser el alumno en virtud de las leyes de conformidad, de adaptacion, de ejercitacion propia.

623 — La ley de conformidad dispone que deben estudiarse las cosas y operarse los ejercicios de la educacion con las facultades que naturalmente les corresponden; la ley de adaptacion prescribe que esas facultades, sean corporales ó mentales, y ya se instruyan ó se eduquen, han de funcionar en cada caso segun el método con que se adapten á la naturaleza del objeto; y la de ejercitacion, que quien ha de aplicar esas facultades y emplear esos métodos ha de ser el mismo alumno (§§ 274-289). Por manera que viene á ser éste el sugeto principal, el verdadero sugeto de la instruccion y de la educacion. Cuando se trata de

conocer, él es quien observa, quien juzga, quien abstrae y generaliza, quien raciocina, en una palabra: quien aprende todo cuanto se quiere que sepa. Cuando se trata de educar, él es asimismo quien ejercita su cuerpo y su cerebro, quien opera el desenvolvimiento de sus fuerzas y forma los hábitos que han de facilitarle las acciones de todas clases que concurren á hacer felices, dignos y apreciables á los hombres. El cumplimiento de esas leyes le revela su personalidad, le da la conciencia de lo que puede y lo habilita para emprender el camino de la vida con extensos propósitos, libre de preocupaciones y con valientes esperanzas.

III

Segun las leyes de integridad, de suficiencia, de repeticion, de continuidad, de alternacion

624. Lo que debe ser el alumno en virtud de las leyes de integridad, de suficiencia, de repeticion, de continuidad, alternacion.

624 — La ley de integridad requiere que el alumno curse todas las materias de instruccion y de educacion; y, la ley de suficiencia, que las curse desde que se inicia la enseñanza, hasta que haya alcanzado el grado de saber, de vigor y de hábitos que baste para satisfacer las necesidades ordinarias de la vida civilizada (§§ 235-266). Por otra parte, las leyes de repeticion, de continuidad y de alternacion imponen el deber de no poner fin á los ejercicios mientras no se hayan alcanzado los fines de la enseñanza, de no suspenderlos en términos capaces de frustrar los esfuerzos y de no insistir en ellos sino hasta que el estado de cansancio denuncie la necesidad del descanso (§§ 290-299). Todos estos preceptos concurren á caracterizar más y más la personalidad del alumno, á determinar las condiciones segun las cuales ha de poner en accion sus fuerzas. El sugeto no es tal respecto de ciertas materias, ni en determinadas circunstancias: lo es siempre, desde que empiece hasta que termine el papel que desempeña en la escuela: ni es tan ilimitada su autonomía, ni tan omnipotente, que pueda manifestarse con la extension y la fuerza que se quiera. El alumno se acostumbra así á ejercer su personalidad dentro de límites naturales y á dirigir su propia conducta segun la regla de la prudencia y á impulsos de una voluntad perseverante y enérgica. De ahí que, á la vez de conocerse mejor á sí mismo, asuma en el curso de su vida escolar la actitud más aparente para que la enseñanza produzca todos los frutos deseables, y para que el sugeto de las tareas escolares se prepare convenientemente á ser un miembro esforzado de la humanidad.

IV

Segun las leyes de coordinacion, de ordenacion lógica, de unidad, de los objetos, de atencion

625. Lo que debe ser el alumno en virtud de las leyes de coordinacion, de ordenacion lógica, de unidad, de los objetos, de atencion.

625 — Las leyes de coordinacion, de ordenacion lógica y de unidad le obligan á hallar en sus conocimientos y en sus hechos educativos las afinidades naturales que tienen, á ordenarlos segun sus derivaciones propias y á correlacionarlos de modo que todos se enlacen en una concepcion general armónica (§ § 267, 268, 300-307); la ley de los objetos lo acostumbra á buscar toda su ciencia en la naturaleza y á subordinar á las leyes naturales sus obras, así como la ley de la atencion lo somete á una de las condiciones más generales y necesarias de la labor humana (§ § 312, 313, 323-326). Obrando estas leyes constantemente en el niño y en el jóven que frecuentan á la escuela, proceden estos como sugetos reflexivos y se familiarizan con las relaciones intelectuales que deben existir entre el hombre y la naturaleza. No sólo adquieren por este medio el hábito de observar y de pensar con la profundidad compatible con el vigor de la mente, sino que, acostumbrándose á tomar el mundo como fuente de todos los conocimientos y á obrar ellos personalmente como exploradores de la naturaleza, adquieren confianza en sus propias fuerzas y se emancipan de todas los sentimientos, costumbres y preocupaciones que separan al hombre del camino de la verdad, que es el camino de la ciencia.

V

Segun las leyes de progresion, de los motivos, de las formas

626. Lo que debe ser el alumno en virtud de las leyes de progresion, de los motivos, de las formas.

626 — Por último: la ley de progresion, haciéndole extender gradualmente el círculo de su accion física y mental, y la ley de los motivos empujándole á los más altos grados del progreso por el poder de móviles sucesivamente más nobles, (§ § 308-311 y 314-322) hacen del alumno un sér perfectible, una fuerza capaz de evolucion, sujeta desde los primeros días de su existencia escolar á las múltiples influencias que tan poderosamente obran en la vida real de las colectividades humanas, pero habituado á la vez á seguir los sanos impulsos del corazon y de la mente, sean cuales fueren las luchas que se libren entre sí las distintas fuerzas eficientes de la conducta individual.

La ley de las formas, que es la que regula el modo exterior como el maestro ha de dirigir la enseñanza (§ 327-330) viene á caracterizar al alumno como sugeto incapaz de dirigirse á sí mismo, y subordinado á la autoridad del maestro en la labor que ha de emanciparlo de su propia incapacidad, para transformarlo paulatinamente en un sugeto racional, dotado de autonomía. Tal es la personalidad del alumno de las escuelas primarias, apénas bosquejada á grandes rasgos, segun las leyes en que se condensa la ciencia pedagógica. Conózcanla los maestros, y respétenla con veneracion.

CAPÍTULO SEGUNDO

EL MAESTRO DE ESCUELA

I

Segun la ley de integridad

627. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de integridad.

627 — Así como he hecho notar en el capítulo anterior cómo determinan las leyes pedagógicas la personalidad del alumno, indicaré en el presente los rasgos que caracterizan la personalidad del maestro, segun las mismas leyes. La primera que me ocurre es la de integridad, cuya disposicion es que se enseñen en la escuela primaria todas las materias instructivas y educativas que son necesarias para que la persona se desenvuelva libremente en el seno de la civilizacion (§ § 235-251). Esta ley impone al maestro la obligacion de conocer todo lo que ha de enseñar; es decir, la teoría y la práctica de las asignaturas de instruccion, por cuanto tiene que dirigir la enseñanza instructiva y la educativa especial, y el cuerpo y la mente humanas (particularmente del niño), en cuanto son objetos de instruccion y de la educacion general; pues no se concibe la posibilidad de dirigir la enseñanza de cualquiera materia si el director la ignora, hoy que la enseñanza no consiste, como en otros tiempos, en tomar el libro de texto en la mano para ver si el alumno recita punto por punto su contenido. Como las materias de instruccion progresan todos los días, el maestro debe estar al corriente de estos progresos, á fin de no enseñar cosas que ya han sido desechadas por erróneas, y de no omitir enseñanzas útiles que pueden motivar los últimos descubrimientos. El maestro debe tambien conocer los adelantos que se hagan en lo que ha de llamarse la *fisiología* y la *psicología educativas*, es decir, en los conocimientos de estas ciencias que particularmente interesan á la educacion, pues esta será necesariamente incompleta mientras aquellos lo son tambien. Debe cuidar igualmente de conocer los progresos que se realicen

en la parte práctica ó aplicada de las ciencias, como medio de satisfacer los fines de la educacion especial. Toda escuela debe poseer una biblioteca en que se hallen las obras más modernas, así como las revistas y los anuarios que mejor dan á conocer el estado actual de las ciencias, las industrias y las artes. Los maestros deben tener la facilidad de consultar bibliografías acreditadas, sin cuyo auxilio no les es posible tener noticia de las nuevas publicaciones que podrían utilizar con fruto. Finalmente, jamás debe presentarse el maestro en su clase sin que haya hecho previamente el inventario de lo que ha de enseñar en el día y sin haber rectificado y completado sus recuerdos en la parte que las lecciones han de comprender.

II

Segun la ley de suficiencia

628. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de suficiencia.

628. — La ley de suficiencia requiere que la instruccion y la educacion sean bastantes para que la persona se expida fácilmente en los negocios comunes de la vida civilizada (§§ 252-266). Bien se comprende que si el maestro debe conocer todas las materias porque ha de dirigir su enseñanza, debe conocerlas suficientemente por la misma razon. Es más difícil de lo que á primera vista parece el cumplimiento de esta ley. Dos causas obstan á ello principalmente. Es la primera la suma dificultad de conocer bien tantas asignaturas en el grado exigido por la enseñanza primaria. Si un solo maestro quisiera dirigir la enseñanza completa, debería ser próximamente un sabio, y no es para todos, ni para los más, tal esfuerzo de inteligencia. Pues que es difícil enseñarlo todo bien, el maestro puede cumplir la ley de dos modos: ó enseñando sólo algunas asignaturas en todo su curso, ó enseñándolas todas sólo desde y hasta cierto grado. No es indiferente el adoptar cualquiera de estos caminos, como se verá en el capítulo que destinaré á la organizacion escolar; pero ámbos implican la condicion de que el maestro complete su instruccion y su pericia no solo en los límites de lo que se propone enseñar, sino en límites más comprensivos, porque es muy frecuente que la posesion perfecta de un conocimiento que se quiere transmitir requiera multitud de otros conocimientos, y que el alumno haga preguntas tales, que no serían satisfechas si el maestro no supiese bastante más que lo que se hubiese propuesto enseñar. Esas preguntas no deben quedar nunca sin respuesta satisfactoria, so pena de que el maestro falte á su deber con mengua de su prestigio personal. Si por no perjudicar su autoridad contestase el maestro sin estar seguro de que sea verdad lo que dice, abusaría de la buena fé del niño y atentaría á la vez contra la verdad de la ciencia y contra la conciencia del magisterio. Si eludiese

la respuesta diciendo: "Eso no corresponde á la leccion de hoy" ó cosa equivalente, se frustraría una curiosidad legítima del alumno, y no se evitaría quizás que éste concibiese dudas acerca del verdadero motivo de la negacion. La segunda causa porque se infringe muchas veces la ley que me ocupa, es la vocacion del maestro, la tendencia natural de sus facultades, que lo induce á estudiar lijeramente las materias que ménos le agradan y á detenerse con exceso en las que obtienen su predileccion. Y no se manifiesta su influjo solamente en el estudio que hace el maestro, sino tambien en lo que enseña, pues se contrae más á enseñar lo que más sabe, de lo que resultan esas desigualdades chocantes que se notan en el estado de las más de las escuelas: mientras los niños sorprenden por el adelanto extraordinario que han hecho en unas asignaturas, dejan mal impresionado al observador por el sumo atraso en que están respecto de otras. Una de las virtudes que debe tener el maestro es la abnegacion; y una de las cosas en que más debe ejercerla, es en la suficiencia de lo que sepa y de lo que enseñe. No se exceda en lo que es de su agrado, ni se limite por demás en lo que no sea de su gusto; no imponga á la escuela la ley de sus propensiones personales. Tenga presente sin cesar el fin de la enseñanza, y empéñese por satisfacerlo, aunque le cueste sacrificios de sentimiento. Llegada la hora de abrir la escuela, debe estar ya preparado para cumplir este precepto. Revisadas las materias que ha de enseñar en el día, es indispensable que calcule cuánto ha de enseñar de cada una, en relacion con lo que debe enseñar en todo el año ó en todo el curso. No entienda, empero, que esta proporcionalidad le obliga á dar lecciones truncas, si han de alargarse excepcionalmente para completarlas. No debe pasar en ningun caso el alumno á otra leccion, sea instructiva ó educativa, sin haber integrado una experimentacion, un razonamiento, la solucion de un problema, un ejercicio. Si hoy ha empleado en una materia más tiempo que el señalado, otro día será más corta la leccion, y así se compensarán los excesos y los defectos, de modo que el promedio resultante sea el necesario.

III

Segun la ley de unidad

629. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de unidad.

629 — La ley de la unidad reclama que no haya contradicciones, ni inconexiones, y sí la más perfecta armonía entre todas las nociones que se comunican y los ejercicios que se ejecutan (§§ 267-268). Es obvio que si esta unidad ha de haber en la enseñanza, es indispensable que la haya en las nociones teóricas y prácticas del maestro. Nunca será exagerada la vigilancia que éste ejerza sobre sus ideas, sus prác-

ticas y sus hábitos personales, porque, oponiéndose á la unidad de las doctrinas y de las prácticas el estado imperfecto de las ciencias, la natural falibilidad de la razon y las pasiones é intereses de todas clases que inclinan al hombre á prestar la adhesion de sus sentimientos en sentidos que pugnan con la verdad, há menester constantes precauciones para triunfar de estos obstáculos. Bien que no es dado al hombre muchas veces sobreponerse á sí mismo, el maestro debe recurrir á toda la energía de su inteligencia y de su voluntad para ver sus propios extravíos, debilitar ó anular los impulsos insanos que coartan la independendencia de su mente y seguir sin fluctuaciones el camino que recorren los adelantos científicos. Aparte del exámen que constantemente debe hacer de sus ideas generales, conviene que revise ántes de entrar en clase las nociones y hechos que han de ser materia de la enseñanza del día, á fin de corregir las discordancias que pueda haber entre ellos.

IV

Segun la ley de coordinacion

630. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de coordinacion.

630 — La ley de coordinacion se dirige á hacer valer en la enseñanza ese género de relaciones en virtud de los cuales son más eficaces unos esfuerzos instructivos ó educativos cuando se hacen simultáneamente con otros que cuando se hacen aislados (§ § 306-307). Estas afinidades se revelan en el curso de la experiencia escolar. El maestro debe tratar de conocer y aplicar las que otros han descubierto, y tender á descubrir otras nuevas, lo que conseguirá observando atentamente el efecto que produce en sus discípulos la aproximacion de varias materias instructivas, educativas, ó instructivas y educativas. Á medida que las vaya conociendo, deben servirle para la preparacion de sus tareas diarias, por manera que no se ha de presentar á sus discípulos sin que haya pensado qué materia ha de coordinar con cuál y de qué manera, pues se frustrarían seguramente sus tentativas si esperara al momento de dar la leccion para pensar en este asunto.

V

Segun la ley de los objetos

631. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de los objetos.

631 — La ley de los objetos prescribe que se empleen ante todo los objetos originarios; y que cuando no sea posible este empleo, se recurra á las imitaciones, las representaciones gráficas y las descripciones, unas

en defecto de las otras (§§ 323-326). Claro está que el maestro debe cumplir esta ley tanto como le sea posible, y que debe realizar por su parte las condiciones favorables á ese cumplimiento. Entre las más importantes está la de conocer del modo más completo los objetos originarios y las principales circunstancias que con ellos se relacionen, tales como la sustancia de que se componen, lugar en que comunmente se hallan ó forman, modo de su conservacion, usos para que sirven en su estado originario ó modificados por la industria del hombre, etc., etc. Debe conocer tambien el maestro qué objetos imitativos ó representativos se han inventado y puesto en el comercio y en dónde pueden adquirirse. Es menester que sepa conocer las calidades de los objetos originarios y supletorios, qué variedades son más adaptables dentro de la misma clase de objetos, cómo se usan y conservan, en qué condiciones pueden adquirirse y qué ventajas se reportan de cada variedad ó clase bajo el punto de vista del precio, la duracion y el servicio. Como no siempre es posible adquirir los objetos, ya porque son caros ó porque no están en venta, el maestro debe tener el suficiente conocimiento é ingénio para proporcionárselos por sí mismo en cuanto sea esto posible, como sucede, por ejemplo, con vegetales y minerales, ó para construirlos, si nó perfectos, de modo que puedan suplir la falta de otros mejores. Como debe cuidar por la conservacion de todos los objetos, bueno es que sepa cómo han de repararse las descomposturas ó fracturas que ocurran, cuando estas no sean tales que requieran la intervencion de un perito especial. Estas aptitudes no son muy requeridas en las ciudades, porque abundan en ellas los medios de todas clases; pero son indispensables en los pueblos pequeños, en las aldeas, en que faltan comunmente las personas que pudieran atender á tales necesidades. Ahora, en cuanto al servicio diario, el maestro debe tomar en cuenta ántes de abrir las clases, cuáles son los objetos que han de servir para dar las lecciones que se propone, y debe prepararlos de modo que, llegado el momento de su uso, pueda emplearlos sin perder tiempo y sin inconveniencia.

VI

Segun la ley de ejercitacion propia

632. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de ejercitacion propia.

632 — La ley de la ejercitacion propia del alumno hace de éste una persona activa, el principal sugeto de la enseñanza, cualquiera que sea su rama (§§ 274-276). El papel del maestro está reducido, pues, en la generalidad de los casos, á dirigir la accion de sus discípulos, ya que estos no pueden dirigirla por sí mismos. De aquí que deba abstenerse de sustituirse á sus discípulos en ningun caso. Nunca debe imponerles opiniones, ni enunciarlas ántes que los niños hayan for-

mado la suya, ni sugerirles por medios más ó ménos indirectos la solución de las cuestiones que les proponga, ni trabar en lo más mínimo la libertad amplísima que deben gozar en sus juicios respecto de las cosas, las personas y los hechos. Cuando incurran en error, no debe revelar el maestro en qué consiste, ni corregirlo, sino que ha de averiguar la causa ó el origen del error, y ha de encaminar al alumno de modo que por sí mismo lo reconozca y lo corrija. Cuando el error no es de conocimiento y sí de apreciación, de esos en que caben disidencias, sin que estas constituyan ignorancia ó se funden en la ignorancia, el maestro debe respetar el error, si el alumno insiste en su juicio á pesar de las tentativas reiteradas que aquel haya hecho porque este se aperciba de su falta. No le imponga autoritativamente su pensamiento; confíe en que los progresos del estudio y el desenvolvimiento de las facultades mentales han de bastar para que el alumno vea la verdad espontáneamente ántes de mucho. Lo que el maestro debe hacer en tales casos es acumular como al acaso hechos ó antecedentes lógicos que den evidencia á la conclusión que reputa verdadera. Los niños no resisten largo tiempo á la evidencia de los hechos, ni á la fuerza de la lógica. Cuando ocurran casos en que, por no tener á la vista los objetos materiales originarios, ni su imitación, ni su representación gráfica, sea necesario recurrir á la expresión oral, debe el maestro limitarse en cuanto pueda á enunciar los fenómenos sensibles, á fin de que sean los niños quienes perciban por sí las relaciones, sean directas ó indirectas. La enunciación debe suplir el trabajo de los sentidos, pero nó el de la inteligencia, á no ser que ámbos sean absolutamente inseparables. Solo así es como los maestros cumplirán por su parte la obligación que la ley pedagógica les impone. Como no es así como hasta ahora han procedido; como á nadie le ha ocurrido otra cosa que describir los objetos y referir los hechos, enunciando todas sus relaciones, generalizaciones, clases y leyes, como si se propusieran evitar al alumno todo trabajo propio, esta costumbre viciosa dificultará la observancia de la ley durante algún tiempo, hasta que se adquiriera el hábito de separar los *datos* sensuales de las percepciones intelectuales. Esa dificultad requiere que el maestro prepare diariamente sus lecciones ántes de las horas de clase, con el propósito de separar los datos sensuales que él ha de comunicar, de las operaciones mentales que con ocasión de esos datos deberán verificar los alumnos.

VII

Segun la ley de conformidad

633. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de conformidad.

633 — Los modos cómo el alumno ha de ejercer su actividad determinan diferentes deberes de los maestros. Á uno de esos modos se refiere la ley de conformidad, segun la cual se ha de aplicar á los objetos de la instruccion y de la educacion la facultad que les conviene (§ § 277-279). No podría el maestro cumplir esta prescripcion, si no conociera perfectamente cuáles son las facultades físicas y psíquicas de la persona, cuáles son las clases de ideas que se pueden adquirir y de ejercicios que se pueden hacer, y con cuáles de esas ideas y de esos hechos se relaciona cada facultad ó poder. Es deber suyo, por consecuencia, conocer del modo más completo las fuerzas humanas, así como las clases de ideas que componen cada materia, las que en general puede el hombre adquirir y los demás hechos que la persona pueda ejecutar. Es deber suyo poner en relacion cada facultad ó fuerza con cada clase de ideas ó de hechos que le corresponda, y dirigir la enseñanza de tal manera, que el alumno observe esas relaciones en la instruccion y en la educacion. Es tan necesaria, tan invariable esta correspondencia, que cualquiera error en la nocion y clasificacion de las aptitudes y de las ideas y hechos humanos, ó en la aplicacion de aquellas á estos, produciría tanto en una como en la otra rama de la enseñanza perturbaciones graves de muy difícil reparacion. El interés de evitar estos males aconseja que el maestro no se conforme con haber estudiado las facultades y las materias á manera de preparacion general, sino que además revise las ideas y hechos que han de ser materia de las lecciones del día, y piense cuáles son las facultades que le corresponden, ó vice-versa.

VIII

Segun la ley de adaptacion

634. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de adaptacion.

634 — Á otro de los modos de la ejercitacion propia se refiere la ley de adaptacion, en virtud de la cual la facultad se ha de aplicar á tal conocimiento ó ejercicio segun el método que convenga á la clase de ideas que se quiere adquirir ó al ejercicio educativo que se quiere ejecutar (§ § 280-289). Esta ley obliga al maestro á conocer de qué manera ó maneras funciona cada aptitud, ó sea cuáles son sus meto-

dos naturales y con qué clases de ideas ó de ejercicios se relaciona cada método. No tiene que hacer nuevas clasificaciones de ideas, ni de hechos, pero sí un nuevo estudio de los poderes humanos con el fin de conocer sus métodos de acción, y que relacionar estos métodos con las clases de acción mental ó corporal, á fin de dirigir la enseñanza de modo que se cumplan estrictamente esas relaciones. Si importante es conocer y observar las que existen con las facultades, no lo es menos conocer y observar las que existen con los métodos propios de cada facultad, pues de esto depende en gran manera el éxito de la instrucción y de la educación. Se infiere cuánto debe ser el escrúpulo con que el maestro debe dedicarse á los estudios fisiológicos, psicológicos é ideológicos y á hacer cumplir en las tareas de la escuela las conclusiones á que esos estudios lo conduzcan. La falta de hábito y la impaciencia son dos de los obstáculos con que suelen encontrarse los principiantes. No pueden contar con vencerlos, si no tienen un completo dominio de sí mismos y la bastante abnegación para sacrificar las vanidades de un día al propósito de seguir honradamente las indicaciones, acaso lentas, pero seguras de la ciencia. Todos los días de la semana deben proponerse este problema dos horas ántes de comenzar las lecciones: "Debo enseñar hoy tales cosas y que ejercitar tales facultades de mis discípulos: ¿cuál de los métodos de esta facultad debe emplearse para alcanzar aquel resultado? ¿cuál para alcanzar aquel otro resultado?" La ciencia adquirida le proporcionará las leyes que ha de aplicar en cada caso.

IX

Segun la ley de atencion

635. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de atencion.

635 — El éxito de las recomendaciones precedentes depende de algunas condiciones, una de las cuales está contenida en la ley de la atención. En efecto: ni la elección de los mejores objetos, ni la determinación más acertada de la facultad y del método que deben emplearse serían eficaces, si no concurriese la atención del alumno; es decir, la concentración de sus facultades en la materia actual del estudio ó del ejercicio educativo (§§ 312-313). Para conseguirla le es necesario al maestro estudiar una por una las disposiciones, el carácter, el temperamento, la constitución, los hábitos, la educación, las ideas de cada uno de sus discípulos, porque en todo esto hay causas que influyen en el grado de la atención que se presta á las tareas escolares. Este conocimiento servirá para regular la conducta general del maestro; pero como no todas las causas han de obrar en cada caso, debe aquel mantener constantemente su mirada sobre cada discípulo para descubrir en qué momentos empieza á distraerse y cuál es la causa que

determina la distraccion, á fin de removerla á tiempo y evitar que los esfuerzos se frustren.

X

Segun la ley de repeticion

636. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de repeticion.

636 — Por la ley de repeticion deben durar los ejercicios destinados á un fin dado todo el tiempo que se tarde en conseguir satisfactoriamente ese fin (§§ 290-293). Se sigue que el maestro necesita tener, por un lado, una idea clara y precisa del fin general á que se dirigen la instruccion y la educacion y del fin especial de cada clase de ejercicios; y, por otro lado, el conocimiento perfecto del estado físico-mental de cada discípulo, del grado de esfuerzo que requieren su instruccion y su educacion, y de los efectos que en él producen día á día los ejercicios instructivos y educativos. La duracion de la enseñanza dependerá de la correlacion de estos hechos con aquellos fines. El maestro debe desplegar en estos estudios fisio-psicológicos mucha sagacidad y un criterio seguro; debe someterse absolutamente á las exigencias del fin de la enseñanza y de los estados sucesivos del alumno; y por lo mismo cometería una de las más graves faltas si por impaciencia ú otros motivos ménos excusables precipitase sus cursos, terminando á medio camino la duracion de cada clase de ejercicios. El escollo que se presenta comunmente á los maestros noveles es el cansancio que produce en los niños la larga repeticion de las mismas tareas. Esto acusa falta de variedad en las formas. Puede repetirse muchas veces el mismo ejercicio sin que el niño lo advierta, si se tiene el cuidado de variar constantemente su apariencia. El ingenio es, pues, una de las dotes que deben poseer los que enseñan, hermanado con la paciencia, la constancia y con ese sentido práctico que indica cuáles tareas son suficientes, cuáles deben prolongarse y cuáles son las modalidades que más se conforman con la naturaleza particular de cada niño ó jóven. Se comprende que no puede prescindir de preceder sus lecciones de cada día con una preparacion en que considere el estado instructivo y educativo de sus discípulos y piense acerca de las tareas que han de repetirse, del tiempo que han de durar y de la forma que han de tener.

XI

Segun la ley de continuidad

637. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de continuidad.

637. — La ley de continuidad es un complemento de la anterior, pues que en su virtud no basta que los ejercicios duren más ó ménos tiempo, sino que es necesario que se sucedan con tal proximidad, que se enlacen y acumulen sus efectos (§§ 294-296). Lo que principalmente requiere esta ley del maestro, es que sepa calcular, mediante observaciones cuidadosas, qué cantidad de efecto produce cada lección, sea corporal ó mental, y cuánto dura. Las conclusiones pueden ser generales ó relativas á la mayoría de los alumnos, y particulares ó relativas á cada uno. El maestro debe llegar á ámbas: á las primeras, porque le facilitan la dirección general de la enseñanza; á las segundas, porque le permiten modificar las reglas generales para adaptarlas á las que excepcionalmente se apartan de ellas. Ya en posesión de estas nociones, debe aplicarlas estrictamente á su conducta de modo que sus esfuerzos no se malogren, es decir, en la medida que requiere el estado general y el particular de los alumnos.

XII

Segun la ley de alternacion

638. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de alternacion.

638. — La ley de alternacion viene á determinar una condicion higiénica á la vez que pedagógica de la continuidad; y es que esta no sea tanta que fatigue, ni tan poca que relaje las fuerzas. El ejercicio y el descanso deben alternarse en términos que el alumno se entregue á sus tareas con comodidad, sin caer en la inaccion (§§ 297-299). Desde luego, el maestro no puede satisfacer esta ley, si su observacion no se dirige constantemente á conocer cuándo empiezan á cansarse los niños y cuándo llega el descanso á satisfacer las necesidades del organismo. El conocimiento de estos hechos en general y en particular, lo habilitará para tomar medidas respecto de la mayoría de la clase, ó sólomente respecto de algunos de sus miembros. Como se consigue el descanso suspendiendo el trabajo de las facultades ú órganos cansados, bien se puede conseguir el efecto poniendo en ejercicio otras facultades ú órganos, lo que dará por resultado la conciliacion de la ley con la continuidad de las tareas. Esto obliga al maestro á conocer cuáles son las aptitudes que principalmente funcionan en cada clase de ejercicio, y cuáles son las que pueden funcionar mientras aquellos

descansan. Su conducta debe ajustarse cuanto sea posible al estado de la clase. Es general la costumbre de infringir esta ley entre nosotros. Es tan viva la emulacion que se ha apoderado de muchos maestros, (del uno y del otro sexo) que prolongan el tiempo reglamentario de las tareas una, dos, tres, cuatro y más horas por día, por tal de que sobresalga su escuela en los exámenes anuales. Hay maestras que obligan á sus discípulos en los últimos tiempos del año á asistir á las clases desde las 6 ó 7 de la mañana hasta las 9 ó las 10 de la noche, sin permitirles otro descanso que el del muy poco tiempo que se necesita para almorzar y comer precipitadamente y á deshoras. Aún cuando el móvil de estos maestros sea plausible, su conducta raya en lo criminal, porque no solo infringen una ley pedagógica con mengua de los intereses de la enseñanza, sino que atentan temerariamente contra los preceptos más elementales de la higiene, condenando á sus alumnos á padecer graves enfermedades y aún á sufrir la muerte. No faltan casos de esta última consecuencia, y son numerosos los que pueden citarse de aquella.

XIII

Segun la ley de ordenacion lógica

639. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de ordenacion lógica.

639 — La ley de ordenacion lógica, como que prohíbe ejercitar al alumno en la adquisicion de conocimientos, en la vigorizacion de las fuerzas y en la formacion de hábitos, sin que ántes se le haya sometido á ejercicios sin los cuales serían aquellas tareas imposibles ó ineficaces, (§ § 300-305) impone á los maestros la obligacion de estudiar en la naturaleza humana cuál es la lógica segun la cual se suceden unos á otros los conocimientos y los hechos del organismo ó se derivan unas de otras las ideas y las funciones. Y como esta ley lo es de clases de ideas y de hechos, claro está que requiere tambien nociones fisiológicas, psicológicas é ideológicas, y una exacta clasificacion de los actos que se comprenden en estas ciencias. Nada conseguiría el maestro con sólo tener estas nociones generales: necesita aplicarlas; es decir, clasificar las ideas y los hechos de cada materia, ordenarlos segun sus relaciones lógicas y ajustar su enseñanza á ese ordenamiento. De aquí que al prepararse para las tareas de cada día deba tomar en cuenta qué es lo que ántes enseñó para correlacionar convenientemente lo que vá á enseñar, y que deba asimismo someter á un órden lógico el plan de las lecciones instructivas y educativas que se propone dar.

XIV

Segun la ley de progresion

640. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de progresion.

640 — La ley de progresion es universal, pero se cumple diferentes mente en cada persona, porque no crecen uniformemente, coincidiendo con la misma edad en todas, la facultad de adquirir normalmente nuevas clases de ideas, ni el valor de las aptitudes físicas y psíquicas (§§ 308-311). Por esta razon no debe conformarse el maestro con ideas generales acerca de cómo progresan las fuerzas del niño y del jóven, sino que debe observar diariamente la marcha que llevan los poderes de cada uno de sus alumnos, á fin de adaptar á esa marcha particular los ejercicios teóricos y prácticos á que se le someta. La ignorancia ha impedido á muchos maestros el cumplir los deberes que esta ley les imponía, á otros les ha impedido la negligencia, pero no son pocos los que con la influencia de alguno de estos motivos ó de ámbos sienten el de la impaciencia. Quieren generalmente adelantar mucho camino en poco tiempo, y no reparan en forzar la naturaleza de sus discípulos, imponiéndoles tareas incompatibles con su edad. Esto dá lugar casi siempre á resultados frustráneos y con frecuencia debilita la constitucion de los niños, conspirando contra los fines de la educacion y hasta exponiéndolos á graves lesiones orgánicas. El maestro que así procede contrae responsabilidades morales y jurídicas que debieran caer bajo la accion de la legislacion penal, tanto más, cuanto no siempre podría excusarse con el anhelo de corresponder excesivamente á la confianza de los padres. Bien está que el maestro tenga el noble interés de aprovechar el tiempo y las fuerzas; pero ese interés debe tener por límite la posibilidad del discípulo. El que enseña debe tener la virtud de reconocerse que no es omnipotente y de someterse de un modo absoluto á la naturaleza del niño. Su poder depende precisamente del grado en que se someta.

XV

Segun la ley de los motivos

641. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de los motivos.

641 — La ley de los motivos, que señala el influjo que los motivos ejercen en la instruccion y en la educacion de la juventud (§§ 314-322) requiere de los maestros el cumplimiento de algunos de sus deberes á la vez más difíciles y más delicados. Segun el uso que haga de los

motivos, puede impedir la comision de actos inconvenientes, ó provocar la de hechos favorables al fin de la enseñanza; y como no todos los motivos influyen del mismo modo en todas las personas, ni en todas las situaciones de la misma persona, se sigue que el maestro debe conocer en general los móviles y sus condiciones, y en particular los que ordinariamente deciden de la conducta de cada alumno, y los que han influido en la comision ú omision del hecho que llama en un momento dado la atencion del maestro. Debe, pues, éste, tener un conocimiento perfecto del corazon humano y suma perspicacia para observarlo. Sin estas dotes no podrá prevenir, ni corregir convenientemente los males, como no podrá tampoco estimular la actividad y la moralidad de los niños en términos favorables á los fines permanentes de la enseñanza. Por lo demás, no debe abusar de los motivos en ningun caso; la mayor circunspeccion debe presidir sus decisiones, porque los motivos se gastan por el abuso, como todos los resortes. Sea siempre justo y cuide de que sus alumnos lo tengan en el concepto de tal, porque nada es más contrario á la eficacia de los motivos, que la creencia de que se los usa con parcialidad. El maestro debe hablar siempre al criterio moral de su clase, debe aparecer ante ella noble, digno, bondadoso, equitativo; debe inspirar respeto y cariño; y es necesario para esto que recurra á los móviles con igualdad y con constancia, que sea inexorable en sus juicios, que aprecie bien los hechos y las circunstancias que los rodean y que busque para sus decisiones disciplinarias el reconocimiento de la clase, pues la conviccion de un acto justo aprovecha no solo al que es objeto de él, sino tambien á todos los que lo conocen y lo juzgan razonable.

XVI

Segun la ley de las formas

642. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de las formas.

642 — Por la ley de las formas se rige el maestro cuando se comunica con sus discipulos (§§ 327-330) y las formas de la conversacion constituyen el medio por el cual dirige toda su enseñanza y provee al cumplimiento de todas las leyes pedagógicas (§ 377). Basta la sola enunciacion que acabo de hacer para que se comprenda cuánta destreza, cuánto ingénio, cuánta propiedad de lenguaje y claridad de concepcion necesita el maestro para desempeñarse en esta tarea. Ya recurra á la forma expositiva, ya á la provocativa para enseñar, debe hacer concurrir en lo que dice ó en lo que provoca todas las condiciones de la enseñanza. Nada es, por esta razon, más imprudente que improvisar el plan de las comunicaciones en el mismo instante destinado á la leccion; nada requiere con más imperio una preparacion

prévia. Una vez que el maestro ha fijado las materias que han de tratarse durante el día, que las ha repasado y que ha meditado acerca del modo cómo han de cumplirse en el curso de su enseñanza todas las leyes pedagógicas srelativas al asunto y al alumno, debe detenerse á pensar cómo ha de iniciar las exposiciones ó los diálogos y cómo ha de continuarlos para que el cumplimiento de las leyes se efectúe. Debe tener presente el carácter general y particular de sus alumnos, y prever los accidentes que pueden sobrevenir por razon de ese carácter y de la naturaleza de las materias, y preparar los medios de que se ha de valer para prevenirlos ó para reprimirlos y los giros que ha de dar á su conversacion para que se consigan estos efectos sin interrumpir el curso de las lecciones y sin perjudicarlas con digresiones ó apartes razonablemente evitables. No se entienda, empero, que el maestro debe llevar estudiados los detalles secundarios de su plan, y mucho ménos las palabras conque ha de expresar su pensamiento. Precisamente porque debe acomodarse á las particularidades de cada niño y á los accidentes imprevistos que pueden ocurrir, y aún á los diferentes modos conque se pueden presentar ó complicar los mismos accidentes previstos, el maestro debe reservarse toda la libertad posible, y no gozaría de ninguna si se presentara en la escuela con planes completamente elaborados y con discursos destinados á una mecánica recitacion. La preparacion debe contenerse dentro de grandes líneas perfectamente trazadas. Todo lo demás debe ser materia de improvisaciones instantáneas, y por esto debe estar dotado el que enseña de claras ideas fundamentales, de criterio seguro, de vivacidad y de una grande movilidad de la mente y de la palabra.

XVII

Segun la ley de universalidad

643. Lo que debe ser el maestro en virtud de la ley de universalidad.

643 — Recordaré por último la ley de universalidad. Por ella deben extenderse la instruccion y la educacion por igual á todas las personas, sea cual se quiera su sexo, su color, su nacionalidad y su condicion (§§ 269-272). Por consecuencia, no debe ver el maestro en sus discípulos nada que se parezca á clases sociales. Hombres y mujeres; blancos, mestizos, cobrizos y negros; pobres y ricos, nacionales y extranjeros, deben recibir de él la misma atencion; á todos debe dar la misma instruccion y la misma educacion, á todos debe consagrar iguales esfuerzos é iguales consideraciones, propendiendo á que se miren entre sí como individuos de una misma familia.

CAPÍTULO TERCERO

ORGANIZACION DE LA ESCUELA

I

Segun las leyes de ejercitacion propia y de continuidad, especialmente

644. Leyes de que se deriva el *sistema* que ha de regir en la escuela.—645 *Sistemas* simultáneo, individual, mútuo y mixto: en qué consisten. El llamado sistema mútuo no difiere de los otros. Cualidades de cada *sistema*.

644 — La escuela, dada la acepcion en que se usa esta palabra, se compone siempre de un número más ó ménos crecido de alumnos. Esta pluralidad dá motivo á cuestiones como esta. ¿Se debe enseñar á cada alumno individualmente, ó á todos á la vez? Esta, como todas las cuestiones escolares, debe resolverse consultando lo que disponen las leyes que he enunciado, expuesto y aplicado hasta ahora. Ellas, y principalmente la de ejercitacion propia (§§ 274-276) hacen del alumno un sér eminentemente activo, como que es el principal sugeto de las tareas de la escuela. Él es quien se instruye y quien se educa, aplicando sus facultades psíquicas y físicas y acomodándolas al objeto con arreglo á las leyes de conformidad y de adaptacion. Es menester, por tanto, que la solucion del problema enunciado sea tal que no perjudique esa personalidad del alumno así determinada. Por otra parte, los ejercicios deben ser contínuos, tanto si se dirigen á instruir, como si se les destina á educar, no sólo por razon de economía de tiempo, sino en virtud de la ley de continuidad; lo que equivale á decir que todos los alumnos deben trabajar continuamente, cualquiera que sea su número. Pero, ¿trabajar cómo? ¿como á ellos les place? Nó; como lo prescriben las leyes pedagógicas, bajo la direccion inmediata del maestro. Debe tomarse en cuenta, pues, la intervencion del maestro; y este no puede intervenir sino á condicion de ejercer su oficio como la ciencia de la enseñanza se lo prescribe. Su personalidad, bosquejada en el capítulo precedente, es tan sagrada como la del alumno, é interesa igualmente su respeto á la existencia y al progreso de la escuela. Ahora bien: pues que los alumnos han de conservar íntegra su personalidad en la escuela, desempeñando el papel activo que les corresponde; pues que su accion ha de ser contínua y que ha de ser dirigida por el maestro de modo que se cumplan todas las prescripciones de la ciencia de enseñar, fluye claramente que todos los alumnos han de ejercitarse á la vez, bajo la accion directa y constante del que los instruye y educa.

645 — He sentado que el maestro debe enseñar *simultáneamente*

á todos sus discípulos; pero esto no es más que uno de los malamente llamados *sistemas de enseñanza*, entre los cuales se enumeran también el *individual*, el *mútuo* y el *mixto*. La enseñanza individual consiste en que el maestro enseña uno por uno á sus alumnos cuantas asignaturas quiera enseñarles; la mixta consiste en que el maestro recurre alternativamente, según su arbitrio, á la enseñanza individual y á la simultánea; y la mútua consiste en que los alumnos más adelantados enseñan, bajo la dirección del maestro, á los más atrasados, tomando cada uno de aquellos un grupo de estos á su cargo. Debe entenderse que hay enseñanza individual, cuando el maestro enseña las asignaturas individualmente á cada uno de sus alumnos, aún cuando por excepción haga indicaciones ó explicaciones generales á la clase. Así también será simultánea la enseñanza, cuando el maestro dá sus lecciones á un tiempo á toda la clase, aunque se particularice excepcionalmente con los alumnos cuando los corrige, cuando les hace repetir, ó cuando les propone algun otro ejercicio. La enseñanza será mixta sólo cuando unas asignaturas son enseñadas simultáneamente y otras individualmente en todo ó en parte, como regla general y constante del plan adoptado por el maestro. No hay, en verdad, más que dos "sistemas" elementales y uno compuesto. Los elementales son el individual y el simultáneo; el compuesto es el llamado mixto. En este concurren aquellos dos, y ningun otro. El llamado sistema mútuo no difiere de alguno de los tres. El maestro enseña á los alumnos superiores: ¿cómo? Simultáneamente, ó individualmente, ó de ámbos modos. Los alumnos superiores enseñan á sus grupos respectivos: ¿cómo? Individualmente, simultáneamente, ó de una y otra manera. No hay, pues, en esta disposición, nada nuevo: toda la escuela se rige por uno de los dos "sistemas" elementales, ó por el mixto. La particularidad que presenta es que unos alumnos hacen de maestros de los demás; pero esto no afecta á las relaciones entre maestro y discípulos, que son las que caracterizan el "sistema" de enseñanza. Ahora bien: ha halagado á muchos la enseñanza individual, porque se ha creído que como el maestro se consagra enteramente á un discípulo á la vez, debería éste aprovechar mucho más que si aquel dividiese su atención entre varios. Este fundamento es erróneo, porque cuando el maestro enseña lo mismo á varios igualmente adelantados, es como si les enseñara uno por uno, en el sentido de que cada uno aprovecha la lección como si estuviese solo. Entretanto, la simultaneidad tiene ventajas que le pertenecen de un modo exclusivo. Despierta la emulación, empeñando el amor propio de todos en tareas comunes; provoca con más energía la aplicación del alumno, como efecto de la emulación; dá motivo á que los niños entiendan mejor lo que el maestro les dice, y á que comprueben y rectifiquen sus propias percepciones, por la necesidad de variar las explicaciones para adaptarlas á la diferente comprensión de los alumnos y por la repetición que resulta de hacer entre varios de estos el estudio de las cosas; impide la pérdida de tiempo,

tan considerable en la enseñanza individual; es causa de que el maestro esté constantemente ocupado con todos y cada uno de los que componen la clase, lo que no es posible con el otro modo de enseñanza; y, como consecuencia de todo esto, favorece extraordinariamente el adelanto instructivo y educativo, consolida el orden, facilita la disciplina, y aclara y fortifica en el alumno la conciencia de su personalidad. El "sistema" mixto participa de las desventajas del individual, en cuanto entra éste como elemento de su composición. El llamado mútuo tendrá las conveniencias ó inconveniencias del modo cómo enseñe el maestro á los monitores y estos á sus discípulos; pues como ya he dicho, no se diferencia en nada de la enseñanza individual, ó de la simultánea ó de la mixta, empleando, como emplea, una de las tres. Su carácter distintivo está en que son alumnos los que enseñan en la escuela, en vez de ser maestros de profesion; y, en esta parte, la enseñanza mútua es pésima, precisamente porque los enseñantes de que se sirve no saben su oficio; porque no han sido preparados para ejercerlo; porque los que hacen de maestros no son maestros. Se comprende que en los tiempos de Lancaster y Bell haya inspirado entusiasmo, porque, siendo como era mecánica la enseñanza en la mayor parte del mundo civilizado, tanto podían servir de maestros los jóvenes estudiantes como los hombres que se habían dedicado especialmente á la carrera del magisterio; pero en los tiempos actuales, en que la ciencia de enseñar ha hecho tantos progresos, y en que la pericia del maestro es reputada una de las más difíciles y delicadas, la enseñanza mútua es un anacronismo que sólo puede tener disculpa donde haya carencia absoluta de maestros. Puede emplearse como recurso extremo impuesto por la necesidad, como se emplea todo lo malo que es necesario en circunstancias excepcionales, pero nó como plan ideado para situaciones normales.

II

Segun la ley de progresion, especialmente

646. Necesidad de graduar los alumnos, segun su adelanto.—647. Cómo se han de graduar cuando no se corresponden el adelanto educativo y el instructivo.—648. Qué procede cuando correspondiendo los grados de educacion y de instruccion, hay notable diferencia en las edades de los alumnos. Escuelas de niños, de jóvenes, de adultos.—649. En qué número de grados ha de dividirse toda la enseñanza primaria. — 650. Graduacion del programa. — 651. Distribucion de los grados entre los maestros.—652. Agrupacion de los grados en tres clases de escuelas. Los grados deben funcionar separadamente.—653 Los grados con relacion á los edificios. Union de los grados, Grados aislados, Union incompleta de grados.

646 — Pero surge una dificultad. Progresan las facultades del niño según van pasando los años, y ese progreso es más acelerado en unos que en otros, lo que dá lugar á que sea diferente el estado de todos los alumnos en un momento dado. Por otra parte, no ingresan en la escuela á la vez todos los niños, ni á una misma edad, sino que van

entrando sucesivamente, y tan pronto un niño como un joven, cuyos hechos aumentan las desigualdades. Y como la instrucción y la educación han de progresar según vayan progresando las fuerzas del alumno, (§§ 308-311) se deduce que, por poco numerosa que sea una escuela, debe haber en ella necesariamente diversos grados de progreso instructivo y educativo. ¿Cómo, pues, siendo esto así, puede enseñar un maestro á la vez á todos? Se concibe la imposibilidad, porque, no pudiendo dar á un tiempo más que una lección, acomodándola á cierto grado determinado, la aprovecharán los alumnos que estén en ese grado, pero no los demás que estén en grado superior ó inferior; y si el maestro quisiera salvar esta inconveniencia enseñando ahora á unos, luego á otros, y más tarde á los demás, caería en la no menos grave de la falta de simultaneidad, con mengua de la ley de continuidad. No hay otro modo de remediarlas, sin impedir el cumplimiento de ninguna ley pedagógica, que el de dividir todos los alumnos de la escuela en tantos grupos como son los grados de instrucción y de educación, y confiar cada grupo al cuidado de un maestro, por manera que habrá tantos de estos como de aquellos.

647 — Reconocida la necesidad de clasificar los alumnos según su grado de educación é instrucción, ocurren varios problemas de carácter práctico. Uno de ellos es este: Si el grado de instrucción correspondiera siempre al de educación, sería fácil, relativamente, clasificar los alumnos; pero sucede con frecuencia que los dos estados no se corresponden: ¿cómo procederá el maestro en tales casos? No presentaría dificultades graves este punto si pudieran hacerse separadamente la enseñanza educativa y la instructiva, porque, examinando al alumno en sus dos estados, se le clasificaría en ámbos y seguiría la enseñanza en cada uno el curso que conviniese; pero esa independencia es contraria á las leyes pedagógicas, y, por lo mismo, es menester tomar en cuenta el grado de instrucción y de educación para llegar á una clasificación única. Es notorio desde luego que esto sería imposible si no se sacrificase la instrucción á la educación, ó la educación á la instrucción, ó las dos recíprocamente, sea tomando por base el estado educativo solo, ó sólo el instructivo, ó el promedio de la distancia que haya entre ámbos. Es aplicable la última solución, cuando es poca la diferencia entre el grado de la educación y el de la instrucción, porque puede el maestro igualarlos particularizando un poco su enseñanza; pero cuando la diferencia es considerable, deberá tomarse como base en la generalidad de los casos la educación ó la instrucción, según sea la una ó la otra la más atrasada, porque solo así es posible la marcha regular de la escuela: si la más adelantada es la educación y se clasifica al alumno fundándose en ella, será imposible instruirlo á la par de los demás; si, al contrario, es la instrucción la más adelantada, y se la toma por base, será imposible seguir instruyéndolo convenientemente por falta de desarrollo y hábitos mentales, y más aún educarlo juntamente con los otros alumnos bien clasificados. Cau-

sará pena hacerlo retroceder en la rama en que está más adelantado; pero la desigualdad acusa un vicio, de que son responsables los que hasta entónces han dirigido la enseñanza, y nadie debe continuar una línea de conducta que compromete tan gravemente la responsabilidad del magisterio.

648 — La edad del alumno dá motivo á otro problema de igual índole. Pueden ingresar en la escuela dos que no hayan recibido ninguna enseñanza escolar, y es de presumirse que sus grados de instrucción y de educación difieren muy poco; pero el uno tiene 6 años de edad y el otro 12: ¿deben cursar juntos? Es indudable que por lo que respecta á su estado educativo é instructivo corresponden á la misma clase; pero el niño necesitará todo el tiempo señalado por los reglamentos para cursar las materias del primer grado de enseñanza, en razón de la debilidad de sus fuerzas, mientras que el jóven, naturalmente más vigoroso, puede cursar las materias del mismo grado en la mitad del tiempo, ó en ménos. Como no puede pretenderse que el maestro se acomode al poder del uno y del otro, puesto que debe enseñar simultáneamente á todos los del primer grado, resultará que, si se adapta al niño, perjudicará al jóven, obligándole á marchar con demasiada lentitud, y si se adapta al jóven, perjudicará al niño, forzando extraordinaria, y acaso brutalmente, sus facultades corporales y mentales. Esta es ya una dificultad insuperable para que aprendan juntas personas de edad tan diferente; pero hay otras no ménos atendibles. Se recordará que al exponer la ley de los motivos hice notar que cada edad tiene sus motivos de acción peculiares (§§ 317 y 319). Este hecho, que es de una importancia capital en el gobierno de la escuela, como se verá pronto, obliga á los maestros á emplear ya estos medios disciplinarios, ya aquellos, segun sea la edad de los alumnos; lo que equivale á decir que la disciplina del niño no puede ni debe ser la del jóven, ni vice-versa. Y como es condición necesaria de buen gobierno que haya unidad en las reglas disciplinarias de cada grado, resulta que no es compatible con esta condición la concurrencia de niños y jóvenes á una misma clase. La conclusión que fluye de todo esto es que los niños, los jóvenes, los adultos, deben asistir á escuelas separadas, aunque en esas escuelas se enseñen los mismos grados de instrucción y de educación. Estas son, entre otras, las razones que justifican la existencia de *escuelas de niños* y *escuelas de adultos*, y que reclaman la división de las primeras en escuelas propiamente de niños y *escuelas de jóvenes*, entendiéndose por tales, nó las escuelas de grado superior, frecuentadas, como es natural, por personas que han pasado la edad de la infancia, sino aquellas en cuyos grados elementales no se admiten sino jóvenes, y á cuyos grados superiores pueden estos llegar siendo adultos, si continúan asistiendo hasta terminar el programa de la enseñanza primaria.

649 — Otra de las cuestiones importantes es la relativa al número de grados en que se ha de dividir toda la enseñanza primaria, quiero

decir: al número de grados que se pueden contar en el progreso que hagan los alumnos desde que principian el curso de la enseñanza primaria hasta que lo completan. Ese número, en rigor, es indefinido: cada lección, cada momento de la lección, determina un nuevo grado, porque hace progresar algo en la educación ó en la instrucción, según sea la materia; y como el progreso se realiza por momentos, es insensible, ó, por lo ménos, muy difícil de apreciar. No es esa la graduación que requiere la escuela. Su fin es hacer posible la enseñanza simultánea, y como esta puede dirigirse perfectamente aunque haya pequeñas diferencias en el estado de los alumnos, se sigue que los varios grados han de distinguirse entre sí por diferencias tales que hagan necesaria la intervención de diferentes maestros. Esta regla no es muy precisa, pero es, en mi concepto, de las mejores que pueden darse al maestro, porque como relaciona el hecho con el fin, pone á cualquiera en aptitud de juzgar cuáles son los límites que separan lo que es cómodamente posible de lo que no lo es. El número de grados depende además de la comprensión que se dá á la enseñanza primaria. Si esta es poco comprensiva, se la recorrerá en poco tiempo y serán pocos los pasos que conduzcan del principio al fin; mientras que si es muy comprensiva, necesitará por fuerza más tiempo, y serán más numerosas las graduaciones. Depende también el número de grados, hasta cierto punto, de la pericia del maestro, de los materiales de que dispone, de los métodos que emplee y de otras circunstancias que dán al problema un carácter relativo. Dado el plan de estudios que he adoptado en estos APUNTES, podría dividirse todo el curso de la enseñanza en 12 á 15 grados. En ningún caso deberían ser ménos que 10.

650 — La graduación de los alumnos implica la graduación de los programas de educación y de instrucción, y es óbvio que cada clase de alumnos ha de tener su programa particular; por manera que la escuela tendrá tantos programas parciales como grados. Esos programas deben estar estrictamente regidos por la ley de progresión y deben ser tan bien calculados, que la sucesión de unos grados á otros se verifique insensiblemente, sin esas lentitudes ó precipitaciones que resultan de correlacionar imperfectamente la marcha de todas las materias de la enseñanza. Debe consultarse con la mayor atención la experiencia acerca del tiempo que la generalidad de las personas emplean en todos los pasos que constituyen la enseñanza de cada materia educativa é instructiva, á fin de no incluir en cada grado, sino la cantidad de materia necesaria para que empiece y termine al mismo tiempo la enseñanza del grado correspondiente de todas las asignaturas. No es posible determinar este tiempo de un modo general, porque es variable en todos los países y aún en la extensión de un mismo país, debido á la diversidad de aptitudes predominantes que distingue á la juventud, y á la variedad de los medios en que se desenvuelve su existencia, y de los recursos con que cuentan las escuelas para enseñar. Supérfluo parece decir que una de las causas que mayores diferencias

determinan en los programas es el fin general que domina en un plan de estudios, y los fines particulares en virtud de los cuales se dá mayor ó menor comprension á una ó á otra rama de la enseñanza, ó á una ú otra materia de cualquiera de las dos ramas.

651 — Segun la doctrina que he expuesto, cada grado debe tener un maestro particular. No es esto lo que se acostumbra. Lo común es que un sólo maestro enseñe á los alumnos de varios grados, los cuales suelen ser dos, tres, cuatro y aún más. Resulta siempre que, como no puede una sola persona enseñar á la vez á todos, mientras está ocupada con un grado desatiende por fuerza á los otros, confiándolos á lo sumo á la vigilancia de un comisario ó monitor que se encarga de mantener el silencio. De este modo se pierde tanto más tiempo, cuanto más son los grados que carecen de maestro particular; y en proporcion del tiempo malgastado se retarda la enseñanza y se fomenta la holgazanería de los niños, cuya consecuencia inmediata es el desórden, la indisciplina. Puede explicarse el hecho, y se explica efectivamente en muchos parajes, por la escasez de maestros. Donde no los hay en suficiente número, es indispensable que uno solo se encargue de varios grados; pero si esto es inevitable como hecho, no se justifica en nombre de la ciencia pedagógica en ningun caso: es siempre una infraccion de las leyes de la enseñanza impuesta por circunstancias más poderosas que la voluntad actual del hombre; y, por lo mismo que es una infraccion, debe tenderse constantemente á remediarla, poniendo para el efecto todos los medios que estén al alcance de los encargados de dirigir la enseñanza.

652 — Háse generalizado la costumbre de dividir los grados de que es susceptible la enseñanza primaria en tres secciones, denominadas respectivamente: en unos países, como en la República del Uruguay, *escuela de primer grado, escuela de segundo grado, escuela de tercer grado*; en otros países, como los Estados-unidos, *escuela primaria, escuela de gramática, escuela superior*; y con otros nombres en otros Estados. Esta division es completamente arbitraria, (y lo sería asimismo cualquiera otra que se hiciera) pero responde al propósito de conciliar las soluciones extremas que pueden darse á esta cuestion: ¿Deben enseñarse todos los grados en cada escuela, ó nó? Pues que cada grado ha de tener un maestro, y ha de regirse por un programa distinto, es indispensable que esté completamente separado de los otros, so pena de que, si se aproximasen varios grados, se perjudicáran recíprocamente en su régimen disciplinario. Cada grado debe constituir, pues, una escuela por sí solo, con independenciam de los otros.

653 — Pero ¿requiere esta separacion que cada grado ó escuela ocupe una casa distinta? No hay una razon de necesidad para optar por la afirmativa ó por la negativa, porque de los dos modos puede enseñarse perfectamente. El instalar todos los grados en un solo edificio, (á cuya disposicion podría llamarse *Union de los grados*) ahorra

á veces gastos de casa; permite que sea más efectiva la unidad de la disciplina y que los pases de un grado á otro se verifiquen con mayor acierto, siempre que haya un Director general del establecimiento, encargado exclusivamente de vigilar y de armonizar en todos los grados el cumplimiento de las leyes pedagógicas; y se acomoda á las circunstancias de las poblaciones pequeñas, en donde escasean las casas y los alumnos; pero tiene á la vez el grave inconveniente de que, siendo necesario hacer las instalaciones á mayores distancias, á fin de que sean concurridos todos los grados por un número suficiente de alumnos, esas distancias son demasiado largas para los niños que han de asistir á los grados inferiores, lo que dificulta la asistencia, reduce el número de educandos y perjudica seriamente el progreso general del pueblo. Si por evitar estos inconvenientes se aproximan los establecimientos, resultan casi desiertas las clases superiores, lo que se resuelve en un aumento excesivo de gastos, tanto por razón de casas, como por razón del número de maestros y de utensilios que sin necesidad se emplean. La instalación de cada grado en una casa distinta (á cuya disposición podría llamarse *Grados aislados*) es impracticable en poblaciones pequeñas, demanda en ciertas circunstancias algún gasto en edificios, y no es tan favorable á la armonía del orden disciplinario, ni al estricto cumplimiento de la ley de progresión, por lo mismo que es deficiente y más laxa la intervención de la autoridad superior; pero, en cambio, permite que cada grado busque el lugar más conveniente, dados la densidad de la población, la edad media de los alumnos que pueden asistir y el número mínimo de estos que es indispensable para fundar una escuela. Permite también hallar con mucha más facilidad casas apropiadas ó apropiables en las poblaciones en que, por no tenerlas propias, es necesario alquilarlas. De aquí se sigue que no solamente están mejor servidos los intereses escolares del pueblo, sino también que ese servicio es por regla general más económico en las ciudades extensas, debido á que no se emplean más casas, más maestros, ni más materiales que los proporcionados al número de los que cursan cada grado. Balanceadas las conveniencias é inconveniencias de ámbas soluciones extremas, me parece preferible la última. Entrando en el terreno de las conciliaciones, podría adoptarse como regla que se junten varios grados en un mismo edificio, siempre que esta reunión no prive al pueblo de las ventajas de los *Grados aislados*, y sea susceptible de las ventajas propias de la *Unión de grados*, que, como se recordará, dependen de la existencia de un Director común. Estas agregaciones constituirían Uniones parciales, que podrían distinguirse con el nombre de *Unión incompleta de grados*. Como su formación tiene que subordinarse á las circunstancias especiales de cada localidad y de cada tiempo, es por fuerza variable el número y clase de los grados que la compongan. Convendrá á veces que los grados unidos sean dos; otras veces que sean tres, cuatro, cinco, seis ó más. Ya habrá que formar una *Unión incompleta* con varios grados infe-

riores, ya con varios superiores, ya con varios grados médios. Lo esencial será en todos los casos que cada grado de la union, sea esta total ó parcial, funcione independientemente de los demás, cada uno con su maestro, y bajo la autoridad de un Director común.

III

Resúmen

654. Reglas que se deducen de la doctrina de este capítulo.

654 — Resumiendo lo dicho en este capítulo, se tiene: 1.º Que se ha de enseñar simultáneamente á todos los alumnos de cada escuela (§ 644); 2.º Que los alumnos se han de graduar segun su grado de instruccion y de educacion, y que debe haber un maestro al frente de cada grado (§ 645); 3.º Que para determinar el grado á que corresponde el alumno, cuando no se correlacionan su educacion y su instruccion, hay que tomar por base: si la diferencia no es considerable, el promedio; y, si es considerable, la rama ménos adelantada (§646); 4.º Que la edad de los alumnos que asisten á un mismo grado debe ser aproximadamente igual, de lo que surge la necesidad de fundar escuelas de niños, escuelas de jóvenes y escuelas de adultos (§ 647); 5.º Que el número de grados en que ha de dividirse la enseñanza es indeterminable por lo relativo, pero que debe oscilar entre 10 y 15 (§ 648); 6.º Que el programa general de la enseñanza debe graduarse de modo que corresponda cada grado del programa á cada grado escolar (§ 649); 7.º Que los grados de enseñanza deben separarse entre sí de modo que funcionen con independenciam (§ 650); y 8.º Que pueden instalarse los grados: ó uno en cada edificio escolar (Grados aislados), ó todos en un sólo edificio (Union de los grados), ó varios en un edificio (Union incompleta) y los demás en otro ú otros, segun convenga en las circunstancias actuales de cada localidad (§ 651).

CAPÍTULO CUARTO

HORARIO DE LA ESCUELA

I

Segun las leyes de universalidad, de integridad, de suficiencia, de alternacion

655. Leyes que imponen la necesidad de distribuir el tiempo. Lo que es el horario. Condiciones generales del horario.—656. Reglas principales que se dirivan de la ley de alternacion.

655 — La ley de universalidad requiere que se enseñe igualmente á todas las personas; la ley de integridad exige que se les enseñe todas las materias de instruccion y de educacion; y la ley de suficiencia prescribe que se enseñen las materias en el grado indispensable para satisfacer las necesidades del progreso general (§ § 235-266, 269-272). Luego, es preciso distribuir el tiempo de modo que puedan estudiar todos los alumnos todas las materias en la cantidad correspondiente. ¿Cómo se ha de distribuir el tiempo? Este es el objeto del *horario*. Los tratados de pedagogía suelen traer indicaciones muy detalladas á este respecto; pero hay que tener presente tantas circunstancias para construir un buen horario: es esta materia tan relativa á cada localidad, tan variable, que el determinar datos es tarea no solo inútil, sino perjudicial, porque induce á hacer creer que un horario es algo general y absoluto, adaptable á todos los lugares, tiempos y situaciones. Nada más erróneo y perjudicial que esta creencia; nada más inútil que los modelos de horarios prolijamente concluidos. El pedagogo debe limitarse á investigar cuáles son las reglas generales á que hay que someter todo horario, porque este trabajo es el único que podrán aprovechar sus lectores sin el peligro de incurrir en faltas cuyos efectos serían deplorables.

656 — Desde luego se impone la ley de alternacion, segun la cual debe el alumno trabajar hasta que se canse y suspender el trabajo hasta que descanse (§ § 297-299). Salvo el sueño, en que reposan más ó ménos completamente todos los órganos, el descanso se verifica suspendiéndose ó disminuyendo considerablemente la accion del órgano ú órganos cansados. De aquí que se pueda descansar sin que cese completamente la actividad del alumno, con sólo poner en accion alternativamente las diversas facultades físicas y psíquicas. Se infiere tambien de la misma ley, por una extension lógica de su doctrina, que como la temperatura obra por sí sola en el organismo, ya vigorizándolo, ya relajándolo ó cansándolo, segun sea baja ó elevada, debe combinarse esa accion con las de las tareas escolares de modo que se alternen. Surgen de estas premisas varias consecuencias importantes, que son

otras tantas reglas: 1.^a Debe medirse de tal modo el tiempo de cada leccion, sea educativa ó instructiva, que no llegue á cansar á la mayoría de los alumnos. Si alguno se cansa, el maestro debe modificar la leccion respecto de él, ó suspender su tarea. 2.^a Las materias de las lecciones deben sucederse de modo que ejerciten facultades distintas, á fin de que, mientras estén en accion unas aptitudes, descansen las otras. Una variedad de esta regla es la alternacion del trabajo provocado con el trabajo espontáneo. 3.^a Las tareas que más fatiguen el organismo, especialmente el cerebro, deben desempeñarse durante las temperaturas frescas; y, al contrario, durante las temperaturas cálidas, las que requieren una actividad ménos enérgica.

II

Segun las leyes de ejercitacion propia, de progresion, de conformidad, de adaptacion, de los objetos, de repeticion, de continuidad, de los motivos, de las formas.

657. Determinaciones de que es susceptible la primera regla en virtud de las leyes de ejercitacion propia, de progresion, de conformidad, de adaptacion, de los objetos, de repeticion, de continuidad, de los motivos, de las formas.

657 — No deben aplicarse las reglas que preceden uniformemente á todos los alumnos, y sí segun lo permitan las otras leyes pedagógicas aplicables á estos casos. Así, por ejemplo, hay que tener en cuenta, al aplicarse la primera regla, las leyes de ejercitacion propia y de progresion; porque, como segun ellas es el alumno el sugeto principal de la escuela, y ha de seguirse en la enseñanza el desenvolvimiento del vigor de sus fuerzas, el tiempo que dure cada leccion ha de ser proporcionado al hábito y al vigor físico y mental de los alumnos; y, por lo mismo, será tanto más largo aquel, cuanto mayor edad tengan estos, y cuanto más adelantada esté su educacion, que es como decir que, en esta parte, han de tener horarios diferentes todos los grados en que se divide la enseñanza. Las leyes de conformidad y de adaptacion deben influir considerablemente en la determinacion del tiempo, porque las materias cansan más ó ménos pronto, segun sea la facultad que emplean y el método con que en ellas se procede. Las materias que ejercitan la inteligencia cansan más que las que ejercitan los sentidos, y estas más que las que ejercitan alguna fuerza física. Así tambien es más fatigoso el trabajo intelectual en que se procede por inducciones ó deducciones, que el en que se procede por simples juicios. Cuanto más cansa una materia por razon de la facultad ó del método cuya aplicacion requiere, tanto más corta debe ser la tarea. Aún en el supuesto de que se ejerciten las mismas aptitudes y los mismos métodos, la materia puede ser fácil ó difícil, por razon de su naturaleza, de su complejidad; y como las más difíciles son las que más cansan, son asimismo las que ménos deben ocupar al alumno en cada leccion. Mucho

importa tener en cuenta, sobre todo en la instrucción, con qué objeto se la enseña. Si es verdadero, originario, el trabajo del alumno es relativamente fácil; si es imitativo, disminuye la facilidad, porque hay que suplir por medio de la inteligencia los elementos que no perciben los sentidos; si es representativo, la dificultad es mayor, porque interviene más el esfuerzo intelectual; y es suma si el objeto es literario, porque se reemplaza todo el trabajo de los sentidos por el del pensamiento. Por tanto, debe disminuir el tiempo de cada lección según se vá pasando de los objetos reales á los literarios. Las leyes de repetición y de continuidad exigen que el maestro se detenga considerablemente en ciertas materias, como son, v. gr., la lectura, la caligrafía y el dibujo, y muchos, por atender á esta exigencia, desatienden las otras, dando lecciones excesivamente largas. El modo de conciliarlas todas es dividir la lección en dos ó tres tiempos. En vez de hacer leer ó escribir durante una hora seguida, se puede hacer leer ó escribir dos veces al día, durante media hora cada vez, interpolando otras materias entre estas dos secciones de la lección. Por fin, otra de las leyes que debe tenerse muy presente al formarse un horario es la de los motivos. Según el uso que haga de ellos el maestro, cansa más ó ménos la tarea. Unos tienen más talento que otros, más inventiva, mejor voluntad, disposiciones naturales más apropiadas á la profesión de la enseñanza; de donde se deriva que no todos pueden dar á las lecciones la mayor suma de interés, de amenidad, de facilidad de que son susceptibles; y, por lo mismo, que una misma lección fatigará más, si es dada por un maestro, que si es dada por otro. Á estas diferencias personales se agrega el diverso grado de acierto con que se cumple la ley de las formas y que tan decisivo influjo ejerce en la resistencia del organismo humano, precisamente porque por su medio se cumplen todas las leyes pedagógicas. La duración de los ejercicios debe relacionarse, pues, con estas cualidades del que enseña; y, como varían tanto de maestro á maestro, si bien no debe el horario dejar completamente á su arbitrio el tiempo de cada lección, tampoco debe precisárselo tanto que no le deje la menor libertad para acortarlo ó alargarlo, según lo juzgue conveniente. Habría prudencia en señalar un máximo y un mínimo de tiempo á cada lección, pues de este modo se obligaría á los maestros á motivar su enseñanza de modo que tuviese interés durante el menor tiempo señalado, se le impediría que abusase de las buenas disposiciones propias ó del alumno, y se le permitiría suspender la lección, dentro de los dos límites, en cuanto notara el cansancio de la clase. Conviene, en general, que el maestro no continúe los ejercicios hasta que se haya producido el cansancio: si los suspendiera cuando aún trabajan con gusto sus discípulos, conseguiría que estos recomenzaran más tarde la tarea con verdadera ánsia, y ¡cuánto no ganarían por este medio la instrucción, la educación y la disciplina!

III

Segun la ley de alternacion

658. Determinaciones de que es susceptible la regla segunda en virtud de la ley de alternacion.—659. Determinacion de que es susceptible la tercera regla en virtud de la misma ley.

658 — La segunda regla (§ 656) no es ménos importante que la primera y es susceptible de varias determinaciones en su aplicacion. El maestro debe juzgar con cuidado qué facultades ponen en ejercicio las materias instructivas y educativas del programa, como médio de que las lecciones se sucedan durante el día de modo que se turnen todas las facultades. Las que funcionan en la instruccion principalmente son los sentidos, la conciencia y la inteligencia; y si bien intervienen las tres á menudo en los ejercicios instructivos, es casi siempre una la que desarrolla más fuerza en un momento dado, por ser la que especialmente satisface el fin del instructor. Luego, no debe contener el horario dos lecciones seguidas en que se ejercite de un modo especial el mismo sentido, ó la conciencia, ó la inteligencia. La educacion, sea general ó especial, promueve la actividad de todas las fuerzas de la persona, tanto las físicas como las psíquicas, pero nó todas á la vez, sino una sola ó varias en cada ejercicio. Luégo, los ejercicios educativos deben sucederse en el horario de modo que entren en funcion unas facultades despues de otras. Inútil debiera ser agregar que los ejercicios educativos y los instructivos deben tambien alternarse, cuidando de que sean diferentes las facultades ejercitadas. En cuanto sea practicable, debe pasarse de las aptitudes mentales á las corporales, y de éstas á aquéllas. El cambio de método, y aún de materia, origina cierto grado de descanso, aunque siga funcionando la misma facultad. Si la inteligencia se ha cansado de inducir y deducir, y se la aplica á ejercicios de comparacion, descansa tanto más cuanto más fáciles sean las comparaciones. Si la vista se ha fatigado mirando colores, descansará si se la aplica á mirar dimensiones. Se infiere de todas estas nociones una consecuencia importante: y es que, como el alumno inicia las tareas del día perfectamente descansado y las termina en estado de cansancio, deben hacerse al principio de las tareas los ejercicios que reclaman mayor energia y contraccion mental, y hácia el fin los más materiales y mecánicos. Esta debe ser la tendencia general del horario; pero sin perjuicio de las alternaciones que quedan expresadas. Así es que los juegos, reputados comunmente como descansos generales, cuando no son en realidad más que ejercicios de facultades que han permanecido inactivas, á que el alumno se entrega mientras se suspende la accion de las fatigadas, deben alternar con el trabajo desde las primeras horas de tarea; porque entre cansar completamente al niño con

largos y continuados trabajos, para alivianarlos hácia el fin de la tarea diaria, y evitar ese grado de cansancio por las alternaciones que se adopten desde el principio de las tareas, es preferible lo último. El maestro debe esforzarse por conseguir que lleguen las cuatro de la tarde sin que el niño se sienta postrado por la fatiga; y no conseguirá esto, si no cuida de que alternen desde el comienzo de los trabajos todas las facultades y todos los métodos. Si la primera lección ha de ser el ejercicio mental más fuerte, es necesario que venga en seguida un ejercicio físico capaz de reparar el cansancio de la mente. Por más espontánea que sea la disciplina, cansa al niño la excesiva continuidad de la obediencia, porque su naturaleza es eminentemente libre. Esta fatiga es una de las que más reparación necesita, porque ninguna hay que postre moralmente más. Se la repara permitiendo á los alumnos que conversen y se muevan con libertad. Las escuelas acostumbran darles una hora de asueto á medio día. Si se considera que preceden á esta hora dos de ejercicios reglamentados y que le siguen otras tres, se comprenderá que aquella disposición no es la más conveniente, sobre todo en los grados inferiores. Los asuetos deben ser tanto más frecuentes y largos, cuanto más fatigado esté el alumno por la sucesión de ejercicios reglamentados; y, por consecuencia, el maestro debe concederlos durante la tarde, con preferencia al medio día. Hay en verano una razón más para que esto sea así: es la calor, cuya acción se siente más de una á tres de la tarde, que ántes. Los niños deben tener algunos minutos de conversacion libre cada hora, mientras duran las lecciones, y quince minutos de juego libre tres veces de las doce en adelante. Los jóvenes deben tener dos asuetos durante el día (á las 12 y á las 2, por ejemplo, en las escuelas en que las tareas duran desde las 10 hasta las 4) de 30 á 40 minutos cada uno.

659 — La tercera regla (§ 656) se explica por sí misma, en cuanto se refiere al órden en que han de sucederse las lecciones; pero conviene hacer notar que, precisamente porque las horas más calurosas (en verano) son las ménos propias para el estudio, es indispensable en las regiones de alta temperatura dividir en dos secciones las tareas de cada día, una de mañana y otra de tarde. La de mañana debe durar hasta que la calor empiece á incomodar sériamente (10 de la mañana) y la de tarde debe comenzar cuando ya haya disminuido la fuerza del sol (de 3 á 4 de la tarde, segun la latitud). Este intervalo ha de ser de descanso para los alumnos. Almorzarán durante él y dormirán la siesta. Cuando la escuela es urbana, fácilmente pueden pasar en sus domicilios las horas de descanso; pero en las escuelas rurales puede ser esto difícil para los que asisten desde largas distancias, y en tal caso debe permitir el maestro que los alumnos hagan en la misma escuela el almuerzo y la siesta, siempre que esto sea posible.

CAPÍTULO QUINTO

DISCIPLINA DE LA ESCUELA

Segun la ley de los motivos

Reglas generales de la disciplina

660. Lo que son la escuela, el orden, la disciplina escolar, el fin inmanente y el trascendente de la disciplina.—661. Deberes del alumno para con la instruccion y la educacion; para con el maestro; para con sus condiscipulos; respecto de las cosas.—662. Lo que es mérito, falta. Cuándo se contraen méritos; cuando se incurre en falta. Méritos y faltas por omision ó por comision. Diferencia del régimen escolar y el politico en cuanto á la exigibilidad del cumplimiento de los deberes.—663. Necesidad de premiar y de castigar en la escuela. Fin con que se deben discernir los premios y los castigos.—664. Legitimidad de las tres clases de premios y castigos, consideradas en general bajo el punto de vista del interés que tiene la escuela en conservar el orden interno, y aplicados en las edades correspondientes. Preferencia que debe hacer el maestro en los premios y castigos, por razon del fin educativo de la escuela.—665. Los premios deben servir para estimular el esfuerzo favorable al bien; los castigos deben servir para contrarestar los impulsos contrarios al bien, sean ó nó voluntarios y reflexivos.—666. Condiciones con que deben aplicarse los premios y castigos: proporcionalidad, indefectibilidad, proximidad, intensidad predeterminada, igualdad constante, conocimiento previo por el alumno, por parte del maestro.

660 — La escuela es un organismo, en que funcionan maestros y alumnos con el fin de educar y de instruir. Estas funciones están sujetas á leyes, como se ha visto; leyes que deben cumplir tanto el maestro como los discípulos con toda la exactitud posible, so pena de que la enseñanza no sea perfecta y de que el éxito sea más ó menos frustráneo. Cuanto más irreprochable sea la observacion de las leyes pedagógicas, tanto más completos y preciosos serán los resultados que se alcancen. Es menester, pues, que el maestro y los alumnos miren las leyes de la enseñanza con el mayor respeto; que hagan por cumplirlas cuanto les sea posible y que eviten cuanto pueda perjudicar su ejecucion. La espontaneidad y la exactitud con que se realiza en la escuela este estado pedagógico, es lo que constituye el *orden* escolar. Este orden depende de la disposicion del maestro y de los alumnos; y como no siempre es esa disposicion la más favorable á la regularidad de la enseñanza, ocurre la necesidad de calificar la conducta de las personas y de emplear los medios más adecuados para prevenir y corregir las irregularidades. Este es el fin de la *disciplina escolar*. La disciplina influye, por tanto, directamente en el orden interno de la escuela, é indirectamente en los resultados de la enseñanza, por lo que puede decirse con propiedad que tiene un fin *inmanente* y otro *trascendente*: el primero, en cuanto se dirige á que maestros y alumnos cumplan

bien las leyes pedagógicas; el segundo, en cuanto se dirige á que sus efectos aprovechen al alumno despues que haya dejado la escuela, en las relaciones que mantenga con las demás personas.

661 — El órden escolar implica la existencia de deberes por parte del alumno, cuya discusion es de la mayor importancia. Pues que, segun se ha visto en el capítulo primero de este libro, es el alumno quien ha de observar las leyes pedagógicas, bajo la direccion del maestro, tanto si se instruye como si se educa; se puede establecer que su deber general consiste en no contrariar por su parte de ningun modo el cumplimiento de aquellas leyes, y en propender con la voluntad más decidida á que se cumplan. No omitir accion favorable á las leyes de la enseñanza; no cometer accion que directa ó indirectamente les sea desfavorable: tal es la fórmula general de los deberes del alumno, en cuanto se relacionan con la educacion y la instruccion. Como es el maestro quien tiene la direccion de la enseñanza; como es él quien conoce las leyes pedagógicas, sabe cómo ha de cumplirlas el alumno y tiene el encargo de hacerlas cumplir, se sigue que los alumnos deben obedecer la autoridad del maestro espontánea y respetuosamente, pues que si el discípulo tuviese la facultad de hacer ó nó segun su voluntad lo que el maestro le ordena, sería imposible que las leyes tuvieran efecto. Si el maestro asume la direccion de la enseñanza, es precisamente porque se reconoce en el niño y en el jóven incapacidad para dirigirse á sí mismos; y, siendo esto así, como es, no puede tolerarse que la autoridad directiva del que enseña encuentre obstáculos en la resistencia del que aprende. El maestro es el único responsable de la direccion; el discípulo no tiene en esto ninguna responsabilidad; aquel debe, por lo mismo, obrar libremente, y no tiene éste título alguno para coartar esa libertad. ¿Dirige mal el maestro por ignorancia, desidia ú otra causa? Su conducta es vigilada por los superiores, si los tiene, y en todos los casos por los padres ó tutores de los niños: á esos superiores, padres y tutores corresponde proceder de modo que el maestro se corrija ó que el niño no sufra el efecto de sus extravíos. Aunque el alumno tenga la voluntad de ser obediente, y lo sea, puede conspirar contra las leyes de la enseñanza propendiendo á que otros no las cumplan como pudieran, ó á que no presten al maestro toda la obediencia y el respeto que le deben. Su deber, respecto de sus condiscípulos, consiste en no impedir de manera alguna que estos cumplan el deber que tienen para con su maestro, y en favorecer ese cumplimiento cuanto de ellos dependa. Así, léjos de inducirlos á que se rebelen, de distraerlos de las tareas que tienen que llevar á cabo, de inquietarlos de cualquiera modo, de provocar un acto de indisciplina, deben mostrarse dispuestos á auxiliar con su consejo y con su cooperacion lícita al que se halla en un mal paso por ignorancia ó por descuido; deben tender á sofocar toda insubordinacion, sea individual ó colectiva, y estimular en sus compañeros la aficion al trabajo y la disposicion al órden. En cuanto á las cosas, (edificio, muebles,

objetos y demás utensilios) su conservacion y su buen uso son necesarios para la enseñanza; y, por lo mismo, tienen el deber los alumnos de cuidarlas y de usarlas con propiedad, á fin de que sean servibles en la actualidad y en el futuro durante largo tiempo; no sólo de cuidarlas ellos, sino tambien de propender á que otros las cuiden. El cuidado de las cosas comprende los actos positivos que consisten en hacer algo favorable á su conservacion y mejoramiento, y los negativos que consisten en no hacer nada que pueda serles dañoso.

662 — El cumplimiento del deber es un *mérito*; su infraccion es una *falta*. Hablando en general, hay tantas clases de méritos y de faltas como de deberes. Contrae méritos el alumno, porque se aplica decididamente á cumplir las leyes de la enseñanza, y porque cumple con igual celo los deberes que tiene respecto de la enseñanza, del maestro, de los condiscípulos y de las cosas, haciendo en todos estos casos cuanto el deber exige, y omitiendo cuanto repugna. Incorre en faltas, cuando omite algo necesario ó hace algo inconveniente á los deberes que tiene para con la enseñanza, con el maestro, con los alumnos y con las cosas. Por lo que se vé tambien que así los méritos como las faltas pueden consistir en la omision ó en la comision de un hecho. Se distinguen en las relaciones civiles y políticas los méritos y faltas que se refieren á la ley moral, de las que se refieren á la ley jurídica; y mientras estos caen bajo la autoridad de la sancion legal, están librados aquellos generalmente á la conciencia de las personas. La analogía podría inducir á que se aplique en la escuela la misma doctrina que en el Estado. Hay, sin embargo, entre ámbas instituciones, una diferencia notabilísima: el Estado no tiene otro fin que el de asegurar á sus miembros el goce de sus derechos, como medio de que cumplan sus deberes segun su criterio individual les aconseje, y de ahí que se preocupe de los derechos y obligaciones, pero nó de los deberes. La escuela tiene un fin muy diferente: no se propone asegurar el derecho de los niños para que estos cumplan sus deberes como lo juzguen más conveniente, y sí, al contrario, compelerlos á que cumplan esos deberes, nó segun su propio criterio y sí segun el criterio del maestro, con el fin de que se instruyan y se eduquen; de lo que resulta que la escuela, á diferencia del Estado, debe vigilar y exigir el cumplimiento del deber, como vigila y exige el cumplimiento de las relaciones de derecho.

663 — ¿Deben premiarse los méritos? ¿Deben castigarse las faltas? Cuestion es esta muy debatida, que merece la mayor atencion, y que jamás será tratada con demasiada circunspeccion. Conviene que ántes de abordarla defina lo que son el premio y el castigo, porque el no tomar estos nombres en idéntica acepcion, ha ocasionado, probablemente, la mayor parte de las discordias. Entiendo por premio toda cosa ó hecho, sea positivo ó negativo, que impresione agradablemente á la persona; y por castigo, toda cosa ó hecho que le impresione desagradablemente, sea negativo ó positivo. La impresion agradable ó

desagradable puede afectar á los sentidos, á la sensibilidad ó á la inteligencia, y puede ser causada natural ó artificialmente; lo que importa decir que en mi concepto hay premios y castigos sensuales, sensitivos é intelectuales, pudiendo ser además los últimos naturales y artificiales. Otra cuestion prévia: ¿qué significacion deben tener los premios y castigos? ¿Á qué propósito deben corresponder? La escuela no tiene otro fin que el de educar é instruir; todo lo que haga y lo que omita no tiene otra razon de ser. Así es que la disciplina se dirige á promover y á aumentar la actividad ordenada de los alumnos; y no siendo los premios y castigos otra cosa que medios disciplinarios, el fin con que se los emplea es el de ordenar y estimular la accion educativa é instructiva de los alumnos. Luego, si se premia un acto, no es precisamente por premiar lo bueno, sino por fomentar la buena conducta ulterior de los niños; y si se castiga una falta, no es tampoco por castigarla, por expiarla, y sí por evitar que se produzcan en adelante otros actos inconvenientes. Es decir que los premios y castigos no tienen en la escuela, como no tienen en el Estado, otra significacion que la de motivar hechos futuros: un premio es un motivo que estimula; un castigo es un motivo que intimida. Caracterizados así el premio y el castigo, es fácil responder á las preguntas con que he principiado este párrafo, pues basta para ello aplicar la ley de los motivos (§§ 314-322). En efecto: siendo una ley de la naturaleza humana que la persona se determina siempre á obrar ó á abstenerse en virtud de un motivo, segun sea este positivo ó negativo, claro está que nada hay más legítimo que los premios y los castigos, cuando se aplican con el propósito de provocar las buenas acciones y de evitar las malas.

664 — Pero si los premios y los castigos en general son necesarios en la disciplina escolar, nó por esto se ha de entender que son igualmente legítimos todos los premios y todos los castigos. He mostrado, al exponer la ley de los motivos, que estos son sensuales, sensitivos é intelectuales. Considerada cada una de estas tres clases en general, es indiscutible su legitimidad, bajo el punto de vista parcial de las conveniencias internas de la escuela. He mostrado tambien que los sensuales son los que influyen principalmente en el ánimo del niño; que los sensitivos concurren poderosamente con los sensuales desde que se acerca á su término la edad de la infancia; y que los intelectuales, influyentes ya durante la juventud, ejercen su imperio sobre todo en la edad de la adolescencia y las siguientes. Luego, la ley pedagógica no autoriza del mismo modo las tres clases de premios y castigos, sino que, atribuyendo á cada una un valor relativo, establece que los sensuales predominan en la infancia, que éstos y los sensitivos se alternan en la juventud, tendiendo á que preponderen los segundos, sin perjuicio de recurrir á los intelectuales tanto como el éxito lo permita. Hasta aquí no se consulta más que la naturaleza humana; pero la ley establece tambien que los motivos son más nobles, más moralizadores, segun ván pasando de los sensuales á los sensitivos y de éstos á los inte-

lectuales; de cuyos antecedentes debe concluirse que tanto por la naturaleza del hombre, como por la significación moral de los motivos, el maestro debe tender constantemente á sustituir los premios y castigos intelectuales artificiales que afectan á los sentidos por los que afectan á la sensibilidad, y éstos por los naturales. Hay más: los motivos sensuales y sensitivos son todos naturales, por tener su origen en los efectos directos y orgánicos que produce el acto en el agente; y los motivos intelectuales son naturales ó artificiales, porque tienen su origen en los efectos mediatos, indirectos, que el sujeto experimenta por la acción refleja de la naturaleza ó de las leyes humanas. Los motivos naturales, ó más precisamente los castigos naturales, infaman á veces, otras veces nó, sin que esto dependa de la voluntad de las personas; los castigos artificiales pueden también infamar, rebajar la dignidad del paciente y aún degradarlo, dependiendo siempre de la voluntad de los hombres el aplicarlos ó el suprimirlos. Como afectan á la sensibilidad ó á los sentidos, ha sido bastante común la creencia de que sólo estos ofenden la dignidad y así se ha discutido "si convienen ó nó los castigos corporales;" pero es lo cierto que pueden aplicarse castigos que afectan á la sensibilidad, tanto ó más infamantes que los que afectan á los sentidos. El cubrir á un niño de ridículo delante de la clase no es ménos depresivo que el darle un palmetazo. Más diré: y es que si hay castigos corporales que infaman, no es porque impresionen mal á los sentidos, no es porque duelan, y sí porque afectan á la vez á la sensibilidad de modo que hacen perder al que los sufre el buen concepto en que se le debe tener. Es necesario no atribuir á estos efectos sensitivos un valor absoluto. Así como un latigazo puede doler más á uno que á otro, ó más á la misma persona en una que en otra ocasión, según sea el grado de impresionabilidad física de la persona ó del lugar que recibe la lesión, así también los hechos pueden humillar más ó ménos, mucho ó nada, según sea el grado de la sensibilidad del paciente, ó según el hecho sea juzgado degradante ó inofensivo. La opinión particular ó general que se tenga de los castigos influye mucho en la clase y en el grado de los efectos que producen. Ahora bien: la escuela tiene la misión de educar, de desarrollar todas las facultades y de imprimirles buenos hábitos. Entre esas facultades está la sensibilidad, y por tanto, es deber de la escuela desenvolverla, elevarla, ennoblecerla por todos los medios á su alcance. ¿Cómo conciliar con este deber las penas voluntarias humillantes, sean de la clase que fueren? Imposible. Luego, es indispensable que el maestro prefiera entre los motivos artificiales de que puede disponer, los que ménos lastimen la dignidad del alumno, los que más propendan á elevarlo en su propio concepto y en la opinión de los demás, sea que refluyan sobre los sentidos ó sobre la sensibilidad. Y como, según he dicho, depende mucho el valor y el grado de los motivos de la opinión que se tenga de los hechos con que se trata de provocar un efecto disciplinario, el maestro debe tener muy

en cuenta esa opinion al hacer uso de las penas. Los premios no envilecen, sean naturales ó artificiales, pero con frecuencia refluyen en los sentidos ó en la sensibilidad de un modo altamente perjudicial á la moralidad del alumno. Cuando se aplican premios sensuales debe evitarse que obren en los sentidos como un estimulante de los vicios que se refieren á los órganos de la sensualidad; y cuando los premios se dirigen á producir algun sentimiento, debe cuidarse de que generen un sentimiento noble. No basta que una sensacion ó un acto de sensibilidad sea agradable, para que se le emplee como premio; es menester elegir entre los agradables los que más favorezcan la educacion moral del alumno. Supérfluo parece advertir que tambien esta clase de móviles es relativa al grado de sensualidad y de sensibilidad y á la opinion que se tenga de los hechos, por cuya razon debe tener presente el maestro estas circunstancias.

665 — Los alumnos pueden contraer un mérito ó cometer una falta por un esfuerzo de voluntad ó sin él. ¿Deben premiarse las buenas acciones involuntarias? ¿Deben castigarse las malas acciones no intencionadas? Podría responderse inmediatamente, si se tomase por base la analogía para aplicar las reglas generales de los Estados. Pero como he demostrado, no hay que fiarse de las analogías aparentes, porque en realidad difieren mucho entre sí los fines del Estado y de la Escuela. El fin de esta es instruir y educar; por eso no se limita á exigir el cumplimiento de las obligaciones, sino que exige tambien el de los deberes. La disciplina toda entera se dirige á conseguir este resultado: moralizar al alumno. ¿Se le moraliza premiando las buenas acciones involuntarias ó dejando sin castigo las faltas no intencionadas? Si la buena conducta se debe, nó á los esfuerzos deliberados del alumno, sino á sus inclinaciones naturales, no se necesitan otros motivos para que esa conducta continúe. El uso de premios artificiales respecto de él sería innecesario, y sólo podría servir para despertar sentimientos egoistas. Á tales personas les basta el premio natural, la satisfaccion que les causa el dictado de su propia razon, el buen concepto en que le tienen maestros y condiscípulos y las consideraciones que consiguientemente recibe. Este premio será tanto más eficaz, tanto más estimado, cuanto más se empeñe el maestro por prestigiarlo; y de ningun modo lo prestigiará mejor que haciendo notar con insistencia la verdadera causa de los motivos artificiales. Cuando los niños ó los jóvenes se persuadan de que el premio discernido por el maestro no significa otra cosa que un estímulo para que sigan procediendo bien, no tardarán en comprender que esa adjudicacion envuelve el temor de que sin ella no sea el alumno todo lo arreglado que fuera menester, y esta idea le mortificará de tal manera, que preferirá obrar bien sin el interés del premio artificial. Los premios artificiales deben reservarse para los que obran bien, debido á un esfuerzo reflexivo. Ese esfuerzo denuncia que hay en el alumno impulsos más ó menos poderosos que lo empujan al mal. Esos impulsos son motivos que

conspiran contra el propósito de la escuela, y no hay medio de combatirlos, sino recurriendo á otros impulsos más fuertes: el castigo, cuando aquellos prevalecen; el premio, cuando triunfa de ellos la voluntad. Cuanto más vigorosa sea la lucha; cuanto más cueste á la voluntad el triunfar, aunque sea accidentalmente, más considerable debe ser el premio conque se la estimule. En cuanto á los castigos, si se quisiera hacer expiar las faltas, la maldad ó perversidad del alumno, sólo se penarían los hechos debidos á una intencion dañada; pero no es eso lo que la escuela se propone: lo que se quiere es impedir que el alumno continúe obrando mal, sea ó nó por perversidad de sentimientos. Hay jóvenes que hacen daño deliberadamente, pero hay otros que lo hacen sin intencion de dañar, sea por hábitos contraídos, sea por descuido habitual, sea por razon de temperamento, ó por otras causas análogas que inducen á la persona á obrar irreflexivamente, contrariando muchas veces, y quizás siempre, la voluntad del sugeto. En estos casos es inocente el autor de las malas acciones; pero la escuela no puede dispensarse de aplicar los castigos, precisamente porque está encargada de corregir esos defectos psicológicos, esos hábitos inconvenientes, ese descuido habitual, ese temperamento, esas causas determinantes del mal, que obran en el alumno como motivos poderosos y que no pueden ser combatidos sino por medio de otros motivos que les superen en poder. Es notable esta circunstancia: cuanto más enérgicos son los impulsos internos que inducen al joven á cometer faltas sin que su deliberacion y su voluntad intervengan, tanto más esclavizado está este á esos impulsos, tanto ménos dueño es de sí mismo, tanto mayor inocencia puede alegar; y, sin embargo, es entónces cuando el maestro debe mostrarse más severo, más inexorable, nó con la conciencia del infeliz alumno, sino con los impulsos que lo dominan. Un niño así, léjos de merecer las iras del maestro, debe inspirarle sentimientos piadosos, porque es víctima de su organismo ó de las malas enseñanzas recibidas ántes de ingresar en la escuela. El castigo es en tales casos un hecho muy penoso, pero muy necesario.

666 — Viniendo ahora á las condiciones que deben tener los premios y los castigos segun la ley de los móviles, salta desde luego que una de ellas debe ser la proporcionalidad. Los que han querido trasladar á la escuela como reglas disciplinarias los principios del derecho penal de los Estados han entendido la proporcionalidad como la entienden en las relaciones de la sociedad política los adeptos de algunas escuelas jurídicas; es decir, en el sentido de que la pena y el premio deben ser proporcionados al mal ó al bien que se haga. Nada más erróneo, sin embargo, por lo ménos en lo que á la escuela primaria atañe, como se infiere de la doctrina expuesta en el párrafo anterior. Si el premio se otorga por combatir los impulsos al mal que obran en el alumno, y cada vez que la voluntad consigue sobreponerse á esos impulsos, se deduce que los estímulos de la voluntad deben ser tanto más poderosos cuanto más difícil le sea mantener su imperio; y por

consecuencia el premio debe ser proporcionado, nó á la cantidad del bien, sino al esfuerzo hecho por el alumno para abstenerse de hacer el mal. Así tambien, si se emplea el castigo por oponer á los móviles que tienden al mal otro móvil capáz de contrarestarlos, se sigue que cuanto más fuertes sean aquellos, más enérgico debe ser éste, y que, por lo mismo, los castigos deben ser proporcionados tambien, nó precisamente á la cantidad del mal, sino al poder de los impulsos que se quiere combatir. La ley pedagógica requiere además que los motivos, es decir, los premios ó las penas que se siguen á un acto meritorio ó reprobado, sean: indefectibles, porque su influjo está en razon inversa de la contingencia; próximos, porque pueden tanto menos cuanto más disten del momento en que ocurre el hecho que los motiva; de intensidad determinada, porque toda inseguridad en este punto es incompatible con la proporcionalidad, y porque no permite al sugeto de accion meritoria ó culpable el tener ántes del hecho una prevision clara de la sancion que le espera, lo que debilita el poder del motivo; constantemente iguales, esto es, igualmente proporcionados á los actos, porque toda idea de desigualdad impresiona al niño como la injusticia, lo que causa el desprestigio de los medios disciplinarios; que todos los alumnos conozcan, no sólo la relacion de un acto suyo con el premio ó el castigo, sino tambien las condiciones en que estos han de sobrevenir, porque, si no las conociera, sería como si no existiesen; y, finalmente, no prodigarlos, porque el sér humano se habitúa por la repeticion y la continuidad á los premios y á los castigos, como se habitúa á todo lo que es materia de ejercicio frecuente. Para que el premio y el castigo motiven poderosamente la conducta del niño ó del jóven, para que influyan con éxito en su sensibilidad y conserven ileso su prestigio, es necesario administrarlos con parsimonia.

*Reglas de disciplina relativas á los deberes que tiene el
alumno con motivo de la enseñanza*

667. Qué requiere de la disciplina el fin inmanente de la escuela; qué el fin trascendente.—668. Causas naturales por que los niños infringen los deberes que tienen para con la enseñanza. Necesidad de recurrir á los motivos. ¿A qué motivos? Cuando la enseñanza es viciosa; cuando la materia es árida en relacion á las condiciones naturales del alumno.—669. Cómo se modifica con la edad y el estudio el carácter del alumno. Modificaciones correlativas que debe sufrir la enseñanza: tres periodos. Duracion de cada uno, transicion de los unos á los otros, y conducta que debe observar en ellos. Graduacion á que debe subordinarse el uso de los libros.—670. Casos en que debe recurrirse á los premios y castigos, para realizar la evolucion antedicha.—671. Clases de premios con que puede estimularse la aplicacion. Sus relaciones con la edad, con el fin inmanente de la disciplina, con el fin trascendente. Relatividad de los premios. Regla de su eleccion.—672. Castigos que pueden aplicarse con el mismo fin. Su relacion con la edad, con el fin inmanente, con el transeunte. Consideraciones acerca de algunos castigos. Si la expulsion es una pena.

667 — Sentadas las reglas generales de disciplina que preceden, me ocuparé particularmente de las reglas que deben aplicarse á cada clase de los deberes del alumno, empezando por los que éste tiene para con la enseñanza (§ 661). Dije hace poco (§ 660) que la disciplina tiene

dos fines: uno inmanente y otro trascendente. Tratándose de la enseñanza, se consigue el primer fin haciendo que el alumno se dedique con placer y decididamente á los trabajos que de él requieren la educacion y la instruccion, y que observe una conducta arreglada. Siempre que esto se consiga, como quiera que sea, se tiene cuanto se necesita para que marche bien la escuela, para que se cumplan las exigencias de su órden interno: el niño y el jóven se educarán, se instruirán y observarán una conducta satisfactoria; todo esto, en el más alto grado posibles. Pero la escuela no debe atender solamente á su órden interno, á su actualidad, sino que debe pensar en el porvenir de la juventud que á ella acude. El deber de todas las personas es continuar en todo el curso de su vida los progresos escolares, instruirse más cada día, educarse constantemente más. Se cumplen estos deberes en la escuela, porque el niño está bajo la direccion y la autoridad del maestro y de la familia; pero cesa la autoridad del maestro desde que aquel deja la escuela, y la autoridad de la familia, debilitada ó restringida desde que el menor entra en la adolescencia, termina tambien en cuanto se inicia la mayor edad. De ahí que el niño está destinado á dirigir por sí mismo toda su conducta desde que se emancipa de la autoridad paterna, y que depende en gran parte de sus gustos, de su vocacion, de su voluntad, desde que se separa de la escuela, el seguir ó el cesar en las tareas instructivas y educativas que haya verificado bajo la autoridad del maestro. Esta prosecucion es tanto más probable, cuanto ménos sean las dificultades con que tropiece la persona en sus tareas independientes; y serán tanto ménos esas dificultades, cuanto mayor sea la identidad de los estudios escolares y los libres, cuanto ménos sensible sea la transicion. Por tanto, si el fin inmanente de la disciplina requiere que se empleen todos los medios adecuados para hacer instruir y educar á la infancia y á la juventud lo más posible, el fin trascendente requiere que se le prepare para que continúe despues con agrado esos trabajos, que se le acostumbre á estudiar en la escuela como ha de estudiar fuera de ella, presentándosele las materias, los objetos y las formas tales como son generalmente fuera de los establecimientos destinados á enseñar, tales como se presentan comunmente á los estudiosos, con sus deficiencias, imperfecciones, aridez y dificultades.

668 — La educacion y la instruccion, verificadas en condiciones normales, requieren un esfuerzo más ó ménos vigoroso y persistente. No acostumbrados á él los niños que recién comienzan la tarea escolar, ni á detener en los objetos la atencion tanto como la enseñanza lo requiere, se cansan pronto, se fastidian y no tardan en repugnar la escuela, por correcta que sea la enseñanza. Estos estados del ánimo se traducen en dos clases de hechos: en omisiones, toda vez que el niño no hace total ó parcialmente los ejercicios educativos ó instructivos que debiera hacer; y en comisiones, toda vez que hace, por complacerse, cosas que no debiera hacer. El niño infringe, pues, los deberes

que tiene para con la enseñanza, omitiendo ejercicios útiles y cometiendo ejercicios inconvenientes; de estos dos modos contraría el fin inmanente de la disciplina. Toda vez que se produzcan hechos de esta clase, es necesario recurrir á los motivos, para estimular la actividad del alumno y para corregir sus extravíos. ¿Á qué motivos? Si la enseñanza no fuera perfecta, lo que habría que hacer ante todo es perfeccionarla, ajustarla á las prescripciones de la pedagogía, porque, así como las imperfecciones de la enseñanza desmayan al estudiante por lo mucho que contrarían las leyes del organismo, la perfección propende á hacer agradables los ejercicios, porque se hace todo con arreglo á las leyes de la mente y del cuerpo, sin contrariedades, y por lo mismo, con comodidad. Mas si las infracciones del deber tienen por causa la aridez natural de la materia ó de los ejercicios, incompatible con el modo de ser actual del alumno, en tal caso el fin inmanente de la disciplina requiere que esa enseñanza se acomode al estado del niño ó del jóven, que se le amenice imprimiéndole todas las condiciones aptas para agradar al que se instruye ó se educa. Estas condiciones son relativas á la edad del alumno, á su sexo, á su constitución, á su temperamento, á sus hábitos, á las aficiones y gustos que le han formado el medio social en que vive, la condición y costumbre de la familia, la naturaleza física que le rodea y otras mil circunstancias, generales unas, particulares otras. El maestro debe estudiar estas condiciones de sus discípulos y esforzarse por satisfacerlas haciéndole agradables artificialmente las materias, los objetos, los métodos, las formas, todo cuanto pueda afectar de alguna manera sus disposiciones. Persuádase el maestro de que en este punto debe ser esclavo de sus discípulos y de que su triunfo estará siempre en razón directa del grado en que lo sea. El niño es naturalmente inconstante y juguetón, se ha dicho; y como el arte no vence la naturaleza, es necesario que haga las cosas más serias jugando y variando á cada instante las que reclaman continua dedicación. La habilidad del maestro debe contraerse á hermanar esas cualidades al parecer tan opuestas y en realidad tan conciliables: conciliables, porque la seriedad y la continuidad se refieren al fondo de la enseñanza, mientras que la variedad y la amenidad se relacionan con la forma exterior de los ejercicios. Si se ha de enseñar á un niño lo que es un libro, ¿qué impide que se le muestre un libro bellamente encuadernado y abundante en viñetas y grabados? Si se quiere que haga un razonamiento, ¿qué se opone á que ese razonamiento vaya envuelto en alguna cuestioncilla que actualmente interesa á los niños? Si lo que se desea es ejercitar las piernas, el tronco ó los brazos en tales ó cuales movimientos, ¿qué inconveniencia hay en inventar un juego en que esos movimientos se hagan? De lo que el maestro debe cuidar es que la amenidad de las formas no perjudique la cualidad, ni la cantidad, ni las demás condiciones pedagógicas que debe tener el fondo de la enseñanza.

669 — A medida que el alumno avanza en edad, se modifican sus

cualidades personales, tendiendo á la constancia, á la seriedad y al reposo. Esta tendencia natural es aumentada por el efecto que produce en el carácter del alumno la costumbre del estudio y de la meditación, y se armoniza con el fin trascendente de la disciplina, en cuya virtud deben desaparecer los atractivos artificiales de la enseñanza para presentarla como naturalmente es. Esta modificación debe efectuarse por grados, atendiendo á la evolución natural del jóven, y al efecto que en su contracción producen las supresiones sucesivas de los medios artificiales con que al principio de la enseñanza motivara el maestro la aplicación de sus discípulos. Esta marcha es susceptible de tres períodos: 1.º enseñanza rigurosamente pedagógica, amenizada artificialmente; 2.º enseñanza rigurosamente pedagógica, despojada de sus halagos artificiales; y 3.º enseñanza en las condiciones comunes en que cada cual la adquiere desde que abandona las escuelas, colegios ó universidades. El primer período debe durar lo ménos que sea posible, porque es siempre una inconveniencia la artificialidad, respecto del fin trascendental de la disciplina, aún cuando sea momentáneamente útil al fin inmanente. Al decir que debe durar lo ménos posible quiero expresar que los medios artificiales de hacer agradable la enseñanza deben emplearse sólo mientras el jóven no halla placer en el estudio hecho en condiciones normales con sujeción á la doctrina pedagógica. El maestro debe pasar gradualmente del primero al segundo período, probando qué efectos produce la transición, y acelerándola ó retardándola, según el alumno se preste más ó ménos. Esta concesión á la naturaleza del alumno, hecha en consideración al fin inmanente, debe tener, sin embargo, un límite forzoso. Si el jóven avanza en edad y llega á los nueve ó diez años sin admitir buenamente las condiciones normales de la enseñanza, es necesario recurrir á otros móviles para inducirlo á que los admita, en obsequio al fin trascendental y aún á las mismas necesidades intrínsecas de la ciencia. El segundo período, que corresponde á la enseñanza rigurosamente pedagógica, despojada de atractivos artificiales, debe iniciarse paulatinamente, tan pronto como la naturaleza del niño lo permita, y continuarse hasta que haya avanzado bastante el curso de la enseñanza primaria. Su duración debe ser la máxima posible, porque, siendo el período normal y perfecto de la enseñanza, es el que dá mejores resultados y el que más familiariza al alumno con la naturaleza propia de las materias que la escuela comunica. El tercer período es el destinado á preparar al alumno para que siga, después de dejar la escuela, los ejercicios instructivos y educativos, no como los hace en ella, contando con todos los medios propios de una enseñanza perfecta, sino como se hacen en el domicilio de cada uno, privado comunmente de objetos originarios, de sus imitaciones, y aun de sus representaciones gráficas; sin instrumentos auxiliares de los sentidos; sin poder aplicar las facultades y los métodos que naturalmente requiere cada ciencia, y obligado á suplir esas faltas por exposiciones escritas imperfectamente, pocas ve-

veces bastante ilustradas con láminas, y por métodos tanto más complicados y fatigosos, cuanto tienen que aplicarse á nociones abstractas y generales adquiridas con ocasion de otros estudios. El maestro debe introducir al alumno en este período paulatinamente, hoy en una materia, mañana en otra, empezando por ejercicios sencillos y siguiendo por otros sucesivamente mas difíciles, hasta que llegue á tomar toda la enseñanza el carácter de este período esencialmente educativo, cuya duracion debe ser apénas lo suficiente para habituar al jóven á este modo de estudiar. En lo que á la instruccion respecta, lo más importante es el uso de libros. Su graduacion debe ser poco más ó ménos esta: 1.º Resúmen sencillo de las lecciones orales intuitivas; 2.º Descripciones sencillas de objetos materiales de estudio, narracion de hechos simples, y resúmen más extenso de las lecciones dadas en clase; 3.º Resúmenes, descripciones y narraciones del mismo género, pero más complicados, y ensayos fáciles de exposicion de doctrinas relativas á las ciencias físico-naturales, conteniéndose ideas generales y rudimentos de clasificaciones; 4.º Continuacion cada vez más dificultosa de las materias anteriores, exposicion de las ciencias físico-naturales como se acostumbra en los libros destinados al uso de las clases estudiosas del pueblo é iniciacion en las ciencias especulativas; 5.º Continuacion de las materias anteriores y exposicion de las ciencias especulativas, segun es costumbre. Los primeros libros pueden darse al jóven cuando está por acercarse á la mitad del curso de sus estudios, y los otros sucesivamente, de modo que la enseñanza teórica toda se haga por textos en los grados superiores.

670 — La evolucion natural del alumno bastará generalmente para que ¡recorra con interés y con agrado uno despues de otro les tres períodos, y el maestro debe hacer cuanto pueda porque las transiciones se verifiquen sin violeneia, acomodándose al desenvolvimiento que se opere en las facultades y á los adelantos que se realicen en la instruccion y en la educacion, y en las épocas que la misma naturaleza del alumno señale. Pero si el alumno se muestra rebelde á pesar de cumplirse todas las condiciones predichas, por negligencia, mala voluntad, ú otras causas dependientes de él, es necesario agregar á los motivos intrínsecos de la enseñanza, que son impotentes, otros extrínsecos más poderosos; es decir, lo que propiamente se denomina premios y castigos. Esta necesidad está determinada por el fin inmanente de la disciplina; pues el alumno infringe las reglas del órden interno de la escuela; y por el fin trascendente, pues que se rebela contra el interés supremo que la escuela debe satisfacer.

671 — Entre los premios con que es posible estimular la aplicacion del alumno, se pueden enumerar: A) La donacion de cosas que agraden al gusto, tales como manjares y bebidas; á la vista, como son los objetos de pintura ó de escultura; al olfato, como las sustancias fragantes; al oído, como los instrumentos de música; ó á varios sentidos; B) Los actos que producen un sentimiento agradable, como la

aprobacion privada, ó la aprobacion pública; la inscripcion en el LIBRO DE APLICADOS, ó en el CUADRO DE APLICADOS; noticia de la aplicacion á los padres, ó á las autoridades externas de la escuela, ó al público; concesion de un puesto preferente en la clase durante las sesiones ordinarias, ó en los actos públicos; adjudicacion de TESTIMONIOS DE APLICACION, sea en papel, ó en metales más ó menos preciosos; la conciencia de la superioridad adquirida respecto del estado anterior; la conciencia de la superioridad adquirida respecto de otros alumnos; C) La esperanza de merecer el buen concepto de la clase, de los maestros, de la familia, del público; la perspectiva de satisfacer necesidades naturales futuras, sin tener en vista más que esas necesidades; la certeza de progresar moralmente, como efecto del cumplimiento de las leyes naturales. He señalado los tres grupos que forman estas clases de premios ó motivos estimulantes: todos son intelectuales, pero los comprendidos en los dos primeros son artificiales ó facticios, y los del último son naturales. Además, aquellos dos grupos afectan: el primero á los sentidos, y el segundo á la sensibilidad. Se juzgará el valor relativo de los premios que forman cada grupo, aplicándoles las doctrinas generales expuestas ya en este capítulo (§§ 664,665). Los del primero son los que principalmente pueden estimular en la infancia; pero son los menos aparentes para moralizar. Los del segundo grupo influyen en la conducta del jóven especialmente, y son, en general, más favorables á la moralidad. Los del tercer grupo, aplicables desde mediados de la juventud, son naturales y favorecen completamente la moralidad. Todos los principios enumerados estimulan, sobre todo si se aplican en la edad correspondiente; pero los del primero dañan con frecuencia y desmoralizan casi siempre; y hay entre los del segundo diferencias muy notables, en el sentido de que unos tienden á viciar las costumbres y los otros á moralizarlas. Estos efectos particulares de cada clase de premios dependen considerablemente del estado y de las inclinaciones actuales del niño. Darle un confite ó una fruta al que tiene la pasion de la gula, es fomentar este vicio y dañar el organismo; darlos á un niño que por su pobreza, ó por el paraje en que vive, ó por otra razon análoga no ingiere la cantidad de sustancias azucaradas que su organismo necesita, es un bien higiénico, pero engendra el peor de los egoismos. Fomentar el sentimiento de la superioridad en el jóven ambicioso, es un mal moral; pero fomentarlo en el apático, es un bien. Es tal la relatividad del valor moral de estos premios, que sería inconveniente aconsejar á los maestros en términos absolutos la adopcion de los unos y la proscripcion de los otros. El maestro es quien debe hacer la eleccion en cada caso, consultando la manera como afecta cada premio y las tendencias ó propensiones del alumno á quien se discierne. Su empeño debe contraerse á satisfacer al mismo tiempo el fin inmanente y el trascendente de la disciplina, á *estimular moralizando*, ó, por lo ménos, sin desmoralizar. Es condicion indispen-

sable de este propósito, que emplee cuanto menos pueda los premios artificiales que afectan á los sentidos, que se esfuerce por sustituirlos desde temprano con los premios que afectan á la sensibilidad, y que posponga aún estos á los premios naturales siempre que le sea posible. Cuanto más consiga subir en esta escala, mejor educará á sus discípulos y le será más grato el gobierno de la escuela.

672 — Los castigos que es posible aplicar á esta clase de infracciones son numerosos. Enumeraré entre ellos los siguientes: A) Impresiones más ó menos desagradables de los sentidos, como hacer gustar sabores amargos; sentir malos olores; recibir golpes de palmeta, de látigo, ó de disciplinas; soportar los brazos en cruz, sin ó con objetos pesados en las manos; estar con las rodillas hincadas en un piso llano, ó sobre cosas desiguales, como reglas, guijarros, etc.; estar en posición vertical sobre los dos ó un solo pié; entregarse á ejercicios físicos excesivos; entregarse á excesivos ejercicios mentales; privación de juego ó de descanso en las horas destinadas á ellos; privación de alimentos; privación de libertad personal ó encierro; — B) Impresiones morales desagradables, como son: la simple advertencia de que tal hecho es inconveniente; el gesto de reprobación; reprobación manifestada de palabra al alumno particularmente, ó ante la clase, ó ante la escuela, si es de más de un grado; reprobación consignada en el CUADRO DE LOS DESAPLICADOS; reprobación consignada en el LIBRO DE LOS DESAPLICADOS; reprobación manifestada á la familia, ó á la autoridad exterior de la escuela; privación de premios adquiridos; privación de puestos honoríficos; reconocimiento de la falta, por el alumno, ante su clase; someterlo á la vergüenza en privado, ante la clase, en público; imponerle el ridículo en privado, ante la clase, en público; suspender su asistencia á la escuela, expulsarlo; — C) El temor de merecer el mal concepto de la clase, de la familia, del público; el temor de sufrir enfermedades y privaciones por debilidad de constitución, por escasez de desarrollo mental y de hábitos psico-físicos, ó por ignorancia, sin tener en vista más que el sufrimiento en sí; el temor de quedar rezagado en el camino de los progresos morales, como consecuencia de la infracción de las leyes naturales. — Todos estos modos de castigar corresponden á la clase de los motivos intelectuales, porque son consecuencias indirectas, más ó menos mediatas, reflejas, del hecho ilícito. El último grupo es de motivos naturales; los dos primeros son de motivos artificiales, y afectan: á los sentidos los del grupo A, y á la sensibilidad los del grupo B. Esta clasificación muestra, si se la relaciona con las doctrinas que ántes he expuesto, cuáles son los castigos que corresponden á la infancia y á la juventud, y no es de dudarse que todos los castigos enumerados pueden favorecer, aunque en grados muy diferentes, el fin inmanente de la disciplina, si el maestro los aplica oportunamente y con criterio. Por haberse atendido á este solo fin han estado en uso todos aquellos recursos penales, pero nó todos pueden usarse legítimamente, si se atiende también al fin tras-

cidental de la disciplina, pues que varios de ellos envilecen el carácter y desmoralizan los sentimientos. Ya se sabe que las penas artificiales que afectan á los sentidos son en general desfavorables á la moralidad del alumno, y por esta razón deben proscribirse tan pronto como pueda mantenerse sin ellas el orden interno de la escuela. Pero hay entre esas penas diferencias notables de cualidad, que las hacen más ó menos repugnantes. Así, la mordaza y los golpes dados con la palmeta, con el látigo ó con otro objeto, son de los más perjudiciales, porque habiendo obtenido en todas partes el concepto de degradantes, y produciendo el resultado de anular, ó de amenguar por lo ménos, los sentimientos más delicados de la persona, como son el de la propia dignidad, el de la vergüenza, el de la simpatía para con el maestro y el de la espontaneidad en el cumplimiento de los deberes, conspiran poderosamente contra el propósito educativo de la escuela. Las posiciones sobre los dos ó un pié y sobre las rodillas, y el encierro, no tienen un carácter tan odioso, pero, aunque en menor grado, merecen el juicio desfavorable que acabo de emitir. El exceso de ejercicios físicos y mentales y la privación de alimentos y de juego no degradan como las otras penas; pero engendran en el niño sentimientos poco elevados y tienen además el inconveniente de que son perjudiciales á la salud, en cuanto fatigan demasiado el cuerpo ó la mente, porque se aplican cuando ya el alumno está cansado por las tareas de la escuela, ó de que se oponen á la reparación de las fuerzas debilitadas por el trabajo y la falta de alimentos. Es de notarse que están en pugna también con el fin inmanente de la disciplina, porque si se considera necesario al orden el alimentar y descansar al niño debilitado y cansado por las tareas de la enseñanza, claro está que la privación de aquellos medios reparadores ha de producir los resultados contrarios: léjos de disminuir, habrán aumentado la debilidad y el cansancio del alumno, y quedará este imposibilitado para continuar las tareas con el vigor y la espontaneidad indispensables. Entre los castigos que afectan á la sensibilidad, son de notarse principalmente la vergüenza y el ridículo. Si los castigos físicos degradan, no son esos dos ménos degradantes. La pérdida de la vergüenza, á que se llega á fuerza de avergonzar al alumno, implica la anulacion de todo sentimiento digno. Este resultado deplorable, el más desastroso de los que puede producir el mal gobierno de una escuela, debiera enseñar á los maestros cuán opuesto á los fines educativos es el empleo de medios semejantes, y cuán criminal se hace el que á ellos recurre. La pena de la vergüenza es tan contraria al fin inmanente como al trascendente de la disciplina; pues ¿qué adelantos pueden provocarse en el desvergonzado, que mira con igual indiferencia todos los actos coercitivos inmatrimoniales? El ridículo es un modo de avergonzar y, por consecuencia, de desvergonzar. Merece la misma condenacion que todos los recursos empleados para conseguir ese resultado. Lo que el maestro debe procurar es que el alumno que no es vergonzoso, lo sea; y el que

lo es, que lo sea más; y conseguirá esto precisamente alejándolo de las ocasiones de que se avergüence. Las faltas propias ruborizan al vergonzoso; si esas faltas se hacen frecuentes, el rubor se debilita grado por grado, hasta que se extingue. La repetición de faltar en público habitúa á faltar con descaro. El castigo que avergüenza es como la falta que avergüenza: el primer día inflama las mejillas y baja los ojos; la segunda vez afluye ménos la sangre á la cara y la vista es más dueña de sí ¡Cuidado con continuar! La continuación habitúa y lo que avergüenza al principio se hace despues con impudencia. No avergüence jamás el maestro con las penas, que sobrado se avergonzará el alumno con las faltas. Por esta razón debe desearse que ni el niño, ni el jóven cometan una falta ante la clase con la misma facilidad que si la cometieran en privado. Esta es más difícil de descubrir, pero revela más pudor, más sentimiento de la responsabilidad moral. Así tambien ahorre el maestro cuanto pueda las amonestaciones en público. No las haga cuando la falta no tenga ese carácter; lo privado debe corregirse privadamente, y lo público con publicidad, si hay interés en aleccionar á los que tienen conocimiento del hecho, ó en que no se tome la reserva de la pena por impunidad. La suspensión es usada como castigo extremo; pero en mi concepto, con ménos éxito del que se espera. Si el maestro ha cumplido inútilmente todos los demás castigos sin obtener ventajas, debe reputarse que el alumno es insensible á todos los recursos honestos de la disciplina. La suspensión de la asistencia á la escuela ó nó impresiona su sensibilidad, ó lo impresiona demasiado poco para que se corrija. Entretanto, la holganza le halaga; nada se instruye, ni se educa mientras está ausente de la escuela, y, al contrario, pierde tanto más de lo que había adelantado, cuanto más larga, más rigurosa es la pena. Cuando la suspensión es ineficáz suele recurrirse á la expulsión. No es esta una pena, tomada la palabra en su acepción propia. Se expulsa á un alumno cuando sus vicios son capitales y se le tiene por difícilmente corregible; nó por castigarlo, nó por provocar una reacción en su conducta, sino por evitar que su mal ejemplo se propague á los demás alumnos ántes que la corrección se verifique. Con la expulsión no se reprime una gran falta, se aleja un peligro inminente y grave; no se salva del imperio del mal al culpable, se salvá de su contagio á los inocentes. Este hecho no es un castigo, es una precaución.

Reglas de disciplina relativas á los otros deberes del alumno

673. Cómo se cumplen y se infringen los deberes que el alumno tiene para con el maestro. Gravedad de las faltas contra el maestro. Premios y castigos aplicables. Advertencias especiales.—674. Deberes del alumno para con sus condiscípulos. Méritos y faltas. Premios y castigos.—675. Deberes del alumno con relacion á las cosas. Méritos y faltas. Premios y castigos. Advertencias especiales.

673 — Los alumnos tienen el deber de obedecer y de respetar á su maestro ó maestros, he dicho en el § 661. Si cumplen este deber, contraen un mérito; si no lo cumplen, cometen una falta. El mérito puede consistir: en hacer todo lo que el maestro manda, en no hacer nada contrario á sus disposiciones, en hacer todo lo que sea favorable y en omitir todo lo que sea desfavorable á la intencion presunta del maestro, en conducirse respecto de él con sincera adhesion de sentimiento y de voluntad, tanto en su presencia, como en su ausencia. Hay falta, por lo contrario, si el alumno hace lo que no es compatible con las disposiciones del maestro, ú omite lo que esas disposiciones requieren, y si hace algo contrario á la consideracion que debe á su autoridad, ú omite actos exigidos por esa consideracion. En esta última clase deben incluirse la participacion en las injurias de hecho, de palabra ó de gesto y en los actos de conspiracion ó insubordinacion, así como el silencio cuando tenga noticia de que tales faltas están por producirse. Son de la mayor importancia los méritos que se relacionan con el maestro, porque de ellos depende en gran parte toda la conducta que el alumno observe en la clase. Si obedece al maestro espontáneamente y lo respeta con sinceridad, estará dispuesto por el hecho á cumplir los demás deberes que tiene para con la instruccion, la educacion, los condiscípulos y las cosas, pues todo esto es objeto de las órdenes que el maestro dé. Por lo mismo son graves las faltas; pues el que no respeta al maestro, no le obedece; y el que no le obedece, mal cumplirá los demás deberes del régimen escolar. Es, pues, muy importante el recurso de los premios y de los castigos, cuando el alumno se resiste á cumplir sus deberes sin el aliciente de estos motivos. Lo que he dicho de ellos en los párrafos anteriores es aplicable aquí, razon por la cual me abstendré de enumerar los premios y los castigos que pudieran emplearse, y de emitir las reflexiones que ya el lector conoce. Pero haré notar dos cosas que nunca debe perder el maestro de vista. Es la primera que los premios y castigos artificiales que afectan á los sentidos, inconvenientes en todos los casos al fin trascendental de la disciplina, lo son de un modo muy especial tratándose de los deberes que el alumno tiene para con el maestro, porque desnaturalizan las relaciones que deben existir entre ambos. La obediencia y el respeto deben ser espontáneos para que sean efectivos y verdaderos, pues donde no hay espontaneidad hay violencia y donde hay violencia hay apariencias, pero no realidad. El

alumno debe obedecer y respetar impulsado por sus propios sentimientos, por sus hábitos, por su razón, porque solo así será su conducta leal y franca cuando esté y cuando no esté bajo la mirada vigilante de sus superiores. Los móviles que importa, pues, poner en juego, son los artificiales que afectan á la sensibilidad, y los naturales, que afectan á la razón. El maestro que desdeñe estos motivos por los corporales conseguirá establecer un orden artificial fundado en el egoísmo y en el miedo, pero nó hacer germinar el verdadero respecto, la verdadera obediencia, que se fundan en la convicción y en la simpatía. Formará caracteres hipócritas, que se cuidarán de aparentar el respeto y la obediencia, mientras se entregan furtivamente á los excesos que les sujere su propensión anárquica, estimulada en cierto modo por la carencia de sentimientos afectuosos. Lo segundo es que la circunstancia de ser el maestro el sujeto y el motivo de los fallos disciplinarios, lo constituye en juez y parte. El maestro debe ser y parecer imparcial en todos los casos, y si no siempre lo consigue cuando el objeto de los hechos del alumno es distinto de él, más expuesto está á nó conseguirlo cuando él mismo es el objeto de la conducta de sus discípulos. La pasión puede inducirlo á ser parcial; y, cuando no lo sea, debe contar con que sus alumnos están dispuestos á ver falta de equidad ó de justicia en la manera como se les juzga cuando su conducta se relaciona con los deberes que tienen para con el superior. Estas impresiones son siempre funestas para la autoridad del maestro, por ilegítimas que sean. Es menester, pues, prevenirlas á toda costa; y no hay mejor medio de prevenirlas que esforzarse por no adjudicar ningún premio, ni imponer ningún castigo, sino en un estado de ánimo completamente sereno, y haciendo concurrir con su juicio la opinión de la clase, libre y reflexivamente manifestada, cuando se trata de un hecho público; ó la opinión del agente mismo y de los que presenciaron su conducta, cuando se trata de un hecho privado. No debiera el alumno recibir ningún premio ni castigo, sin estar convencido del merecimiento.

674 — Los deberes que tiene el alumno para con sus condiscípulos son el de respetarlos y el de propender á que observen una conducta regular. Es meritorio, por tanto, el hacer todo lo que tienda á cumplir esos deberes y el abstenerse de hacer todo lo que tienda á contrariarlos. Las faltas más comunes son: la injuria hecha de gesto, de palabra ó de hecho; la calumnia, y los actos que impiden á otro el cumplimiento de sus deberes. Los miembros de la escuela deben estar unidos entre sí por los vínculos de la amistad y del compañerismo; deben cumplir entre sí, en cuanto haya lugar á esto, los deberes que generalmente tienen unas respecto de otras las personas cultas que viven en comunidad. Corresponde al maestro fomentar estas relaciones y combatir las tendencias opuestas, recurriendo ya á los premios, ya á los castigos que ántes he mencionado, pero esforzándose por hacer prevalecer los más nobles, y por realizar las condiciones que he enumerado en el presente capítulo.

675 — Vienen, por fin, los deberes que el alumno tiene para con las cosas, ya pertenezcan á la escuela, ya á las personas que á ella asisten. Consisten generalmente en conservarlas con el cuidado posible, y en usarlas segun su destino propio. Las infracciones pueden consistir en hurto, ocultacion, daño, uso indebido. El cumplimiento de estos deberes es una parte de la conducta porque pueden los alumnos hacerse dignos de premios. La infraccion merece ser reprimida con más ó ménos severidad, segun sea la gravedad del hecho. Quedan enumeradas las clases de motivos á que el maestro puede recurrir, y expuestas las reglas segun las cuales ha de preferir unos motivos á otros. Nada importante tengo que agregar, si no es que estas faltas, como todas, deben castigarse con tanta más energía, cuanto más extendida esté en la escuela la propension á cometerla. Es el hurto un hecho que degrada tanto á su autor, que el maestro debe cuidar de que no se difunda la noticia con ocasion del castigo. El mantenimiento empeñoso de la reserva impedirá el contagio del mal, y obrará en el ánimo del delincuente como poderoso correctivo, por el sentimiento de repugnancia al vicio y por el temor á la mala fama que le inspira. Pero, así tambien, si el hecho es público, debe ser pública la pena, á fin de que nadie crea en la impunidad, y de que el ejemplo de la justicia influya benéficamente en la conciencia de todos. Natural es que el autor del hurto ó de la ocultacion, restituya á su dueño la cosa hurtada ú ocultada, y que el autor del daño lo indemnice, sea la escuela, un alumno, ó cualquiera otra persona la propietaria. Estas reparaciones tienen un carácter completamente civil, no constituyen pena; y, por lo mismo, deben imponerse independientemente del castigo que el hecho merezca.

Administracion de la disciplina

676. Manera autocrática como actualmente se administra la disciplina en las escuelas.—677 Régimen democrático de los Estados. Fin instructivo y educativo de la escuela en materia política. Este fin de la escuela es inconciliable con su régimen autocrático.—678. Objecion probable. Verdadero papel del maestro y de los alumnos. Posibilidad de democratizar la escuela sin perjudicar ese papel. Se pueden consignar por escrito las reglas disciplinarias relativas al alumno, con beneficio de los fines inmanente y trascendente de la disciplina.—679. Se pueden consignar por escrito las reglas disciplinarias relativas á la conducta del maestro, con beneficio de los fines inmanente y trascendente de la disciplina.—680. Se puede hacer concurrir á los alumnos con su opinion y con su voto á la legislacion disciplinaria de la escuela, con utilidad para los fines inmanente y trascendente de la disciplina.—681. Cómo debe el maestro sujetarse á la ley escrita en obsequio de los fines inmanente y trascendente de la disciplina, y cómo deben intervenir los alumnos en su aplicacion.

676 — Voy á terminar este capítulo con dos palabras acerca de una cuestion importantísima. Se ha visto que la escuela tiene su teoría de méritos y deberes, de premios y castigos. ¿En dónde debe consignarse esa teoría? ¿Quién debe aplicarla? ¿Con qué libertad? ¿Con qué restricciones? Hasta ahora, la costumbre ha sido que los reglamentos públicos ó privados de la escuela se dictaran por los dueños ó direc-

tores superiores de ella. Esos reglamentos contienen un capítulo destinado á la disciplina, en que nada se dice de las buenas, ni de las malas acciones, y apenas se consigna cuáles son los premios que el maestro puede discernir, y los castigos que puede aplicar. No se dictan reglas al maestro para el uso de sus facultades disciplinarias: premia como le parece conveniente y castiga según le ocurre en cada caso. Los niños no conocen esas pocas disposiciones reglamentarias, ni saben qué premio ó qué pena han de merecer por la conducta que observen. Cuando las escuelas son privadas y no pertenecen á alguna asociación, lo ordinario es que carezcan de reglamento escrito y que, por eso mismo, ni esté limitada la facultad del maestro por la enumeración de los premios y las penas que ha de emplear, ni sepan los alumnos precisamente á qué atenerse, siquiera sea en punto á las consecuencias posibles de sus hechos. Es decir, pues, que el maestro procede con una independencia absoluta ó casi absoluta: él califica según su criterio los hechos en cada caso, él dispone la sanción según su parecer; legisla, juzga, ejecuta sin restricción reglamentaria. La escuela es el modelo más acabado del régimen absoluto, del despotismo: el maestro es el príncipe omnipotente; los alumnos son el pueblo sin ley, absolutamente sometido á la voluntad, á las pasiones, y aún al capricho de quien le manda. No hace mucho, cada escuela era el teatro de un despotismo bárbaro; los progresos de la civilización han humanizado mucho las ideas y los sentimientos, y los príncipes absolutos de la escuela, como los príncipes absolutos del Estado, cediendo al influjo de esos progresos, ejercen su autoridad con mejor criterio y más benevolencia. Sería injusto no declarar que el sentimiento paternal se ha extendido mucho en el magisterio de las naciones civilizadas y que abundan los ejemplos de circunspección y de nobleza. Pero esta evolución, si bien ha cambiado y sigue cambiando el carácter personal del maestro, no ha modificado en lo más mínimo la constitución de la escuela: el maestro es hoy con frecuencia (nada más que con frecuencia) un déspota razonador y benévolo, pero no ha dejado de ser un déspota tan absoluto como antes lo fué, por manera que depende completamente de la inteligencia, del carácter y de los sentimientos del que enseña el tener, bajo el punto de vista disciplinario, una escuela compatible con las tendencias humanitarias de estos tiempos, ó una escuela propia del siglo XVI.

677 — ¿Debe ser así la escuela? Es ya un axioma político universal, que los Estados deben regirse democráticamente; que no debe haber en ellos otro soberano que el pueblo, todo el pueblo, porque sus componentes, que son los individuos, están sometidos á deberes morales individuales, que tienen que cumplir usando de sus derechos individuales; porque es individual la responsabilidad que nace de cómo cumple cada individuo esos deberes y ejerce esos derechos; y porque si los individuos se asocian políticamente para formar el Estado, como si se asocian con cualquiera otro fin, es precisamente porque se propo-

nen cumplir mejor sus deberes, ejercitando con más libertad sus derechos individuales, toda vez que se aunen los esfuerzos de todos para defender la personalidad de cada uno, del modo y en la forma que libremente lo determinen en sus acuerdos colectivos. Según ese axioma, el pueblo es el que se constituye y el que legisla, y el que administra, ya directamente, ya por medio de representantes que libremente elige, imponiéndoles las condiciones que más convenientes le parezcan. El pueblo es el único soberano; los funcionarios, llámense legisladores, jueces, emperador, rey ó presidente, no deben ser otra cosa que apoderados del pueblo, sometidos absolutamente á las condiciones con que el pueblo les confía su facultad. Ese axioma proscribire los gobiernos absolutos, no admite funcionarios que aleguen derechos propios contra la voluntad del pueblo; porque, siendo éste el soberano, es de todo punto imposible que coexista con él otra soberanía, por más limitada que sea, sin mutilarla. Ahora bien: la escuela primaria no sólo instruye, sino que es *en todos sus grados* una institución *esencialmente educativa*; debe instruir, y sobre todo educar á la infancia y á la juventud en todo aquello que tendrá que hacer fuera de la escuela como persona, como miembro de la familia, como miembro de las asociaciones privadas, como miembro de la comunidad humana y *como miembro del Estado*; debe instruir á la infancia y á la juventud en lo que deben saber los ciudadanos de una democracia y, sobre todo, *debe educarlos democráticamente*, para que tengan nó solo la instrucción, sino y principalmente los sentimientos y los hábitos necesarios al ejercicio regular de la soberanía. ¿Cómo conciliar estos deberes primordiales de la escuela con el régimen disciplinario que hasta ahora ha mantenido la costumbre? Si los alumnos tienen que aprender y habituarse á ser miembros de un cuerpo soberano, pugna con ese propósito el hábito que adquieren en la escuela de vivir constantemente sojuzgados. Si tienen que aprender y habituarse á no ver en los funcionarios públicos, cualquiera que sea su gerarquía, otra cosa que mandatarios responsables del pueblo, pugna con ese propósito el hábito que adquiere en la escuela de ver en su maestro un funcionario omnipotente, que ejerce la soberanía en nombre propio. Si tienen que aprender y habituarse á obedecer y á respetar la voluntad del pueblo soberano expresada en la ley, y nó la voluntad arbitraria del funcionario; si tienen que aprender á obedecer y respetar á los funcionarios, nó en consideración á la persona del funcionario, sino en consideración á la ley que manda obedecerle y respetarle; conspira contra ese propósito primordial de la escuela el hábito que adquieren de obedecer y respetar al funcionario-maestro por consideraciones exclusivamente personales, y nó en virtud de disposiciones legales. En el orden público de la democracia son todo el pueblo y sus leyes, nada la persona del funcionario; en la escuela es todo el funcionario, nada las leyes y el pueblo. El orden está completamente subvertido en las escuelas. En vez de educarse en ellas para la democracia,

se educa para la autocracia, para la monarquía absoluta. Tenía esto su razón de ser en tiempos en que los emperadores, reyes, príncipes y señores se arrogaban el derecho, la voluntad y la conciencia de los pueblos, porque la escuela no podía hacer otra cosa que enseñar á los pueblos abyectos á mantenerse en la abyección; pero hoy que los individuos del pueblo han reivindicado su personalidad, al ménos en la esfera de las ideas, y que los señores de otros tiempos ocupan en la conciencia pública el lugar subalterno que les corresponde; hoy que los individuos deben obediencia nó á los funcionarios, y sí á la ley de que depende su autoridad; la escuela, tal como persiste, es un anacronismo, un funesto anacronismo. Su régimen no debe ser ya autocrático; debe ser tan democrático como su naturaleza lo permita.

678 — ¿Quereis que los niños sean los soberanos y el maestro su mandatario? Esta es la primera objeción que se me hará. No quiero cosas imposibles ó absurdas. El niño no puede ni debe ser en realidad el soberano de la escuela: ignorante y sin hábitos, vá á la escuela á aprender y á habituarse; incapáz para dirigir su propia conducta de estudiante y de educando, debe someterse á la dirección técnica de personas capaces; y como puede no ser esa sumisión tan espontánea y decidida como se requiere, el director debe tener en su mano los medios de obtenerla en el grado que le es indispensable. Esta es la situación real de las personas; esas son sus relaciones naturales. Si se pretendiera modificarlas, se imposibilitaría, ó se dificultaría mucho por lo ménos, el éxito de la enseñanza. ¿Se deduce de aquí que el maestro debe gobernar como hasta ahora, que es imposible democratizar mucho ni poco la escuela? Nó; por poco que se piense se verá la posibilidad de conciliar el fin inmanente de la disciplina con su fin trascendente, de modo que sin poner en peligro el orden interno actual, se consiga hacerlo concurrir á la difusión y consolidación del sentimiento y de los hábitos propios de la democracia. ¿Qué sucede en la constitución democrática? Que el Estado se gobierna por leyes escritas. ¿Es imposible reducir á pocos y generales preceptos lo que es meritorio, lo que está prohibido, con qué premios se estimulan las buenas acciones, con qué castigos se previenen las malas, cuáles son los premios y castigos que el maestro no puede aplicar en ningún caso, qué correspondencia hay entre los hechos y su sanción? ¿Es imposible consignar estos preceptos en carteles murales visibles para todos? ¿Perjudica esto al fin inmanente de la escuela? Seguramente, nó. Es condición necesaria de la buena disciplina que el alumno sepa con la mayor precisión qué es lo que le está permitido hacer, qué acciones son meritorias y qué hechos están prohibidos; porque, si no lo sabe, es fácil que incurra en falta sin pensarlo. La presencia permanente de un cartel en que se consignen esas reglas equivale á una advertencia continuada, é impedirá por sí sola muchas acciones inconvenientes. La consignación de los hechos que merecen premio y de los que deben castigarse, con algunas reglas generales acerca de la proporcionalidad

de los castigos, sirve para influir más eficazmente en el ánimo de la clase y para comunicarle una idea clara de su responsabilidad. Estos efectos serán más considerables, si se adopta la costumbre de hacer leer en voz alta las reglas disciplinarias una ó dos veces por semana. El maestro gozará además de una ventaja inapreciable; pues como ha de premiar ó castigar, permitir ó impedir, con sujecion á las reglas escritas, no será tan fácil que se le tache de arbitrario, como es ahora. Aparecerá imperando la ley, y cuanto mejor la cumpla el maestro, tanto más respetada será su autoridad.

679 — ¿Qué más sucede en los Estados democráticos? Que las leyes reglamentan nó solamente las acciones de los particulares, sino tambien las de los funcionarios públicos, pues tanto se prohíbe á estos como á aquellos el cometer actos ilícitos, y tan responsables son de su conducta. Los maestros no son, como funcionarios de la escuela, ménos falibles, ni más irresponsables que los funcionarios del Estado; y si los particulares tienen derecho á que los funcionarios públicos no abusen de su posicion, tambien lo tienen los niños de que la autoridad del maestro esté contenida dentro de límites razonables. Por consecuencia, deben consignarse en los carteles murales las disposiciones que reglamentan la conducta del maestro, como las que reglamentan la conducta de los alumnos. Ya preveo que se levantará contra esta indicacion la voz de muchas gentes: se me acusará de que quiero destruir la autoridad de los maestros. Pero los que así se expresen, porque no conciben otro modo de hacerse respetar que presentarse á sus alumnos como séres irresponsables, no tendrán razon. El niño, y más el jóven, saben por su propia experiencia que el maestro puede faltar á sus deberes como cualquiera otra persona, y la lógica les demuestra que si ellos son responsables por las faltas que cometan, con más motivo deben serlo los educadores. Les extraña, pues, la creencia de que sus superiores no estén sujetos á ninguna ley; y, si son víctimas de algun carácter irreflexivo ó iracundo, la extrañeza se trasforma en irritacion. El jóven irritado llega fácilmente á la prevencion, á la malquerencia, al ódio, y se hace rebelde á la disciplina. Pero si se le muestra que el maestro está considerado al igual suyo como persona, ya que nó como autoridad, y que sus faltas son igualmente castigadas; si además se le presenta el cuadro de los hechos que le están prohibidos y no siente el maestro repugnancia á hacerles notar cómo somos todos responsables, cualquiera que sea el puesto que ocupemos, el alumno tendrá una idea más exacta de la justicia y se someterá más dócilmente á ella. Como el maestro se ha de sentir obligado á conservarse estrictamente en la línea de sus deberes por no merecer la acusacion, aunque sea mental, de sus discípulos, su ejemplo no solamente prestigiará su persona, sino que dará grande autoridad á la ley para con los miembros de la escuela. ¿Falta el maestro alguna vez á sus deberes y nota que la clase lo señala como infractor de la ley? No culpe á la existencia de la ley por lo que sus alumnos piensen; cúl-

pese á sí mismo por haberla desobedecido. Si quiere prevenir los efectos de su falta, dé un buen ejemplo procediendo con noble franqueza: confiese su descuido ó su error, sin atenuaciones y aún con severidad. Léjos de desprestigiarlo este paso, lo elevará en el concepto de la escuela, porque los niños son naturalmente inclinados á respetar y á amar lo que es noble y justo. Así, pues, la reglamentacion escrita de los actos del maestro, léjos de perjudicar el fin inmanente de la disciplina, lo favorece en gran manera; y, en cuanto al fin trascendente, produce el efecto de presentar á los gobernantes y gobernados sometidos igualmente á la ley, y de habituar á los alumnos, desde niños, á reconocer la autoridad suprema en la voluntad de la ley y nó en la voluntad de tales ó cuales hombres, y á respetarla y acatarla en los que obran con arreglo á ella, sean ó nó funcionarios. Educar así es educar para la democracia; educar como hoy se educa, es educar para el despotismo.

680 — ¿Qué más sucede en los Estados democráticos? Que la ley es obra de la soberanía del pueblo. Esta es la parte que parece más impracticable en la escuela, hasta cierto punto. Es indudable, como ya he dicho, que no pueden ser los niños los legisladores propiamente soberanos de sus actos, y ménos de los actos de su maestro; pero puede éste proceder en la legislacion de la escuela de modo que los niños intervengan con su opinion y aún con su voto. Las reglas disciplinarias deben ser sencillas y claras, á fin de que estén al alcance del sentido común de los niños, pues de otro modo serían inútiles. Si el niño puede comprender su justicia una vez dictadas, no hay razon para que no las comprenda en el momento de discutir las, y puede, por lo mismo, tomar parte en la discusion, sin peligro de las buenas doctrinas, cuando el maestro sepa presentar bien las cuestiones y dirigir los debates. ¿Qué se hará, pues, para que nazca el sentimiento democrático de ese mismo acto legislativo reservado á los maestros ó á las autoridades superiores de la escuela? Presentar casos prácticos á las clases, apropiados á la resolucion que se quiere dictar; evocar su sentido moral y su razon; adoptar su dictámen, si es bueno, sin otros requisitos; discutirlo tranquilamente hasta formar conviccion, si es erróneo; y no escribir en los carteles ninguna regla que no tenga á su favor el voto de la mayoría. Puede estar seguro el maestro un poco inteligente que no se verá en el caso de adoptar una mala disposicion por someterse al voto de sus discípulos. Hecha así la ley, estará en la conciencia de todos los niños que es obra suya, producto de su razon y de su voto. ¡Cuánto prestigio, cuánta autoridad no recibiría esa legislacion así discutida y votada! ¡Con qué confianza y con cuánto éxito podría invocarla el maestro contra los que intentaran infringirla! Estos actos repetidos cada seis meses, más ó ménos, ya con el propósito de adoptar nuevas reglas, ya con el de revisar las anteriores, darían segura base á la disciplina y contribuirían á formar un sentimiento democrático puro y vigoroso, cuyo natural desenvolvi-

miento sería de grandes resultados en la práctica de la soberanía de los pueblos. Ganarían á la vez el fin inmanente y el trascendente de la escuela.

681 — Desde que la escuela ha de tener ley escrita, es indispensable que maestros y alumnos se sometan estrictamente á ella. Mucho debe cuidar el maestro de no infringirla cuando se trata del cumplimiento de sus deberes y del ejercicio de sus derechos, porque el ejemplo que dá de obediencia á la ley ha de influir poderosamente en la conducta de sus alumnos. Nunca debe hacer ni decir nada que pueda tomarse como un acto de menosprecio de la ley, sino que al contrario, debe aprovechar los casos importantes para hacer notar á sus alumnos que ha ejercido justamente una facultad, ó que ha cumplido lealmente un deber. Sería de un efecto muy moralizador, si de vez en cuando sometiese al juicio de los niños su propia conducta, recomendándoles que fallen con arreglo á la ley y citando la disposicion que aplican. Se elevaría el maestro en el concepto de sus discípulos, y se prestigiaría inmensamente la ley, á la vez que se habituaria el niño á considerarla sobre todos los hombres. Cuando se trate de juzgar los hechos de los alumnos, debe esmerarse mucho el maestro por aplicar la ley con toda exactitud. No hay necesidad de citar la disposicion que se aplica, si la sancion disciplinaria es insignificante; llegaría á ser además fastidiosa esta costumbre y entorpecería demasiado las tareas. Pero en los casos graves no debe dispensarse el maestro de fundar su resolucion. Deben ser frecuentes las ocasiones en que los alumnos sean quienes juzguen el mérito ó la falta de sus compañeros; y tanto mejor si quien juzga la culpa es el mismo que ha incurrido en ella. El maestro dará así altas pruebas de imparcialidad, será efectiva la justicia, se acostumbrarán los jóvenes á respetar la ley en la misma proporcion en que concurran ellos á dictarla y á aplicarla, y se desarrollará un sentimiento de austeridad fecundo en resultados prácticos. Así es como concibo la Escuela. Así es como dominarían en ella el espíritu y las prácticas de la democracia, fundando en el criterio moral del niño el órden interno, y en sus procedimientos diarios la base de las futuras virtudes del ciudadano.

CONCLUSION

EXPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

682. Causas por que aparece esta obra en 1883, y por que el autor ha modificado en su composicion una parte de sus primeros propósitos.—683. Plan primitivo de la obra. Su ejecucion exacta. Cosas que se demuestran en esta obra: 1.º Que la pedagogia tiene sus bases en la antropologia y la moral; 2.º Que es una ciencia inductiva en su parte general y una ciencia deductiva en su parte de aplicacion. Diferencias en la estructura de la ciencia tal como se desarrolla en esta obra y se expone en la generalidad de los libros que le han precedido.—684. Cosas que el maestro debe distinguir en la teoria desenvuelta por el autor. Conducta que ha de observar respecto de cada una de ellas.—685. Esperanzas y excusas.

682 — No siempre es dado al hombre llevar á cabo sus empresas como se ha propuesto realizarlas. Empecé á escribir esta obra á fines de 1877, pensando que sería fácil publicarla en 1878 (fecha que lleva la portada), y escribo esta CONCLUSION recien en 1883. Vicisitudes, cuya relacion á nadie interesa, pero que se explican en parte por las condiciones del país en que trabajo, han tenido paralizada la impresion durante más de cuatro años. Además, si hay obras que sean realmente producto de circunstancias tan imprevistas como premiosas, esta es una de ellas. Encargado por la Comision directiva de la *Sociedad de amigos de la educaciou popular* para que dirigiese la *Clase de pedagogía teórica* cuando no había cruzado aún por mi mente la idea de enseñar esta ciencia, y obligado por las necesidades de esa Clase, que recien se inauguraba, á improvisar el plan, á sistematizar rápidamente mis concepciones y á expresarlas sobre la marcha para enviar las carillas á la imprenta segun iban saliendo de bajo de la pluma, he debido incurrir en numerosas incorrecciones. Me había propuesto escribir un pequeño libro de trescientas breves páginas proximamente, en que á la vez expusiera la doctrina é hiciera indicaciones críticas de las principales que no se conformasen con la mia. Pero me apercibí muy luego de que me sería imposible ocuparme de ajenas teorías, ni aún de la mía con toda la extension que había imaginado, so pena de dar al trabajo dimensiones muy excesivas, y renuncié á las pocas páginas al pensamiento de hacer notas críticas y de exponer con amplitud las ideas que había de comunicar á mis discípulos normales. A pesar de los esfuerzos que he hecho por ser breve, han resultado setecientas páginas grandes y nutridas, en vez del «pequeño libro» de que habla la ADVERTENCIA de la primera página.

683—Explicada la razon porqué no se conforma exactamente la obra con las proporciones y la comprension anunciadas al principio,

no omiteré el manifestar que me he esmerado, cuanto me han permitido las circunstancias, por realizar el plan de la ciencia tal cual lo concebí, porque ha sido ese plan uno de los objetos principales de mi proyecto. «La teoría de la enseñanza, según la concibo, (dije en el § 4) forma un perfecto sistema de ideas. Examinando las necesidades del hombre se llega al conocimiento de las condiciones personales indispensables para satisfacerlas, como la moralidad de las costumbres, el poder de la mente, y los conocimientos, que constituyen el fin de la enseñanza. Examinando el sugeto del estudio se descubren sus fuerzas y las leyes según las cuales éstas se desarrollan, se educan y adquieren el conocimiento de las cosas. Relacionando las aptitudes del sugeto con el fin del estudio, se inducen los principios fundamentales de la enseñanza; y aplicando estos principios á cada estado de la persona y á cada materia de estudio, se deducen las leyes prácticas que rigen la conducta del maestro en cada una de las situaciones posibles. Subir de la observación de los hechos á los principios, y descender gradualmente de estos á las leyes de aplicación: tales son, en dos palabras, el sistema y el método propios del maestro.» Y así he procedido. Cerca de las primeras doscientas páginas (§§ 17-226) están destinadas á estudiar la persona en su composición psico-física, y he procedido en este estudio observando y experimentando. De los resultados de este trabajo he inducido los dos principios y las diecisiete leyes que expongo en ciento y tantas páginas (§§ 227-330). Terminada así la primera parte de la obra, la parte *inductiva*, pasé á la segunda, á la parte *deductiva* y apliqué las diecisiete leyes sucesivamente á las varias materias de la instrucción, á la educación general, á la educación especial y al gobierno de la escuela, con todo el rigor lógico que me ha sido posible. Los que lean este libro y lo comparen con los que se han publicado anteriormente juzgarán si hay ó nó novedad en este modo de presentar la ciencia. Lo que me preocupa más que la novedad es LA VERDAD y creo bajo este respecto que (si no soy víctima de una ilusión) he conseguido demostrar tangiblemente dos cosas: 1.º Que la pedagogía tiene sus dos grandes bases en la antropología y en la moral; 2.º Que no es una mera arte compuesta de preceptos empíricos inconexos, y sí una ciencia inductiva en su parte más general, y una ciencia deductiva ó, si se quiere, un arte lógicamente deducida, en su parte concreta ó de aplicación. Lo primero vá contra la opinión de los que se llaman á sí *hombres prácticos*, que, enemigos por vicio orgánico ó por falta de aptitudes de toda labor filosófica, quisieran adaptar la naturaleza á su modo de ser particular y no conciben otra fuente de ciencia pedagógica que las prácticas escolares presentes y pasadas. No he invocado esas prácticas como fundamento de mis doctrinas, ni una sola vez, porque habrían sido fundamentos falsos; he ido siempre á buscar la verdad en la naturaleza humana y en la moral, y he llegado á delinear sin otros recursos los contornos de una ciencia vasta, sólida y positiva,

en que no será difícil que muchos de mis lectores vislumbren horizontes extensos, acaso por ellos desconocidos. La evidencia se impone aún á los que más se obstinan en mantenerse adictos á su error; y espero que el haber emancipado de él, siquiera sea á pocos, será uno de los servicios que habré prestado en mi modesta esfera á la causa de la verdadera ciencia. Lo segundo vá contra los que, ya á título de hombres prácticos, ya por no haberse formado de la ciencia pedagógica un concepto verdadero y completo, han expuesto sus doctrinas de una manera fraccionaria é inconexa. Ojéense unas tras otras las más de las obras de pedagogía, aún las que llevan al frente el nombre de ilustres filósofos, y se notará que se componen de temas, tratados con independencia, sin subordinación á leyes ó principios generales. Esas obras son en realidad agregaciones de monografías, cuyas doctrinas no siempre se condicen en sus ideas capitales, ni en el criterio con que son tratadas. De ahí la extrema dificultad con que los estudiosos adquieren las nociones, y la imposibilidad, para muchos al ménos, de formarse un concepto sintético de la ciencia. Concebida como la concibo, subiendo por inducciones sucesivas á leyes generales y descendiendo por sucesivas deducciones á los detalles más minuciosos de aplicación que interesan á la práctica de la enseñanza, todo se sistematiza, se simplifica, se aclara, y la pedagogía toma las formas simpáticas de una imponente construcción, ligada en todas sus partes por los vínculos de la más rigurosa unidad. Mi concepto de la pedagogía es quizás de los más vastos y quizás de los más simples: una mirada vulgar abarcará extensos horizontes, sin esfuerzos extraordinarios.

684 — El maestro debe distinguir tres cosas en la doctrina que he desarrollado: el orden lógico, los principios que he investigado por la inducción, y las aplicaciones que deductivamente he hecho; y debe distinguirlas, nó para someterse ciegamente á la corriente de mis raciocinios, sino para emanciparse de mi autoridad y recorrer con autonomía propia el camino que conduce desde las observaciones del sér humano hasta las últimas conclusiones de carácter práctico. La generalidad de los maestros están demasiado acostumbrados á tomar el libro que les ha de servir de guía, y á seguir sus preceptos tan al pié de la letra como les es posible, sin cuidarse de investigar si es verdad todo lo que ese libro dice, si podría mejorarse alguno de sus pasajes, ó allanar algunas de sus lagunas. No estudian el libro para aprender la ciencia como debe aprenderla todo ser razonable y sí para someterse á él ciegamente, para ejecutarlo con la fidelidad posible en sus ideas generales y en los detalles más insignificantes. El maestro se convierte así en un mero receptáculo en vez de ser el sugeto, el ser activo del estudio, infringiendo una de las leyes pedagógicas más importantes. No investiga por sí la verdad; se somete pasivamente á la opinion aiena, y se hace un maestro-máquina, un maestro rutinario. Las doctrinas que practique serán mas ó ménos adelantadas,

pero es incapaz de apreciarlas, y, por lo mismo, de adaptarlas á las personas y á las circunstancias, así como de promover el menor adelanto científico. Los tratados de pedagogia deben tomarse como guías más ó ménos autorizados del estudio que el maestro debe hacer por sí mismo en presencia de la naturaleza, pero nó como códigos dogmáticos destinados á ser cumplidos sin exámen. Es así que segun vaya el lector recorriendo las páginas de estos APUNTES, debe detenerse á consultar la naturaleza humana, ó las ciencias á que me refiero, con el fin de verificar todas las operaciones mentales que yo he consignado en este libro, de manera que al terminar su tarea tenga la conciencia de que, si algun conocimiento ha adquirido, lo ha hallado por esfuerzo suyo en las personas y cosas que ha estudiado siguiendo mis indicaciones, y nó solamente en las páginas que á su meditacion ofrezco. Ahora bien: el órden lógico le enseña cuál es la estructura de la ciencia, cómo se llega á las nociones generales y cómo se aplican á la instruccion y á la educacion. Tengo, acerca de la verdad de este proceso, la más absoluta certeza; y lo creo tan indispensable, tan necesario, que no concibo la posibilidad de hallar nada verdadero por otro camino, cualquiera que sea. Por eso lo recomiendo al maestro encarecidamente y lo exhorto con toda la vehemencia de mi conviccion á que lo siga siempre con la mayor escrupulosidad, seguro de que irá á parar al error, por poco que se desvíe.—El maestro debe ser muy conocedor de la naturaleza humana y de sus leyes morales, en cuanto se relacionan con la enseñanza, y debe investigar en ellos los principios y leyes de la pedagogía, empleando el método inductivo. Yo he hallado dos principios fundamentales: uno objetivo y otro sugetivo, y diecisiete leyes: cuatro relacionadas con el primer principio y trece relacionadas con el segundo. Juzgo que todas esas leyes son rigurosamente verdaderas y distintas; pero el maestro no debe contentarse con adherirse á mi opinion sin exámen, pues no debe ser creyente de nadie, siempre que pueda verificar por sí mismo lo que otros establezcan como verdadero. Haga, pues, con entera independendencia el trabajo que he hecho, induzca todas las leyes que pueda, y compare sus resultados con los míos. ¿Coinciden? Es probable que ámbos hayamos acertado. ¿No coinciden? Renueve su trabajo mental, compruébelo paso á paso con el mío, y aténgase á los resultados constantes de su investigacion muchas veces repetida, si no se conforman con los que hé obtenido. Por más profunda que sea mi conviccion, puedo haberme equivocado, y nadie debe heredar mis errores por el solo hecho de comunicárselos con toda la buena fé de que soy capaz. No sea lijero, no se conforme con la primera apariencia de las cosas, no se apasione, no se precipite: esto es lo que le recomiendo, como medio de salvarlo de extravíos, que son siempre fáciles, por muchas precauciones que se tomen. He hallado diecisiete leyes, y no me ocurre ninguna más. Pero ¿está completo el número? ¿No hay otras? Es muy posible que no las haya descubier-

to todas, á pesar de mi solicitud. El maestro debe explorar constantemente el campo de la naturaleza humana con el propósito de hacer nuevos descubrimientos: cuantas más leyes descubra ó conozca, más completa será su ciencia pedagógica, y más perfecta su enseñanza. — He aplicado todas las leyes que conozco á la instruccion, á la educacion y al gobierno de la escuela, segun se han presentado las oportunidades. No sé si he acertado siempre. Esta tarea requiere mucha variedad de conocimientos, y es completamente nueva la forma en que la he emprendido. He luchado, pues, con dificultades tanto más superiores acaso á mis fuerzas, cuanto he tenido que analizar ciencias con que no tengo toda la familiaridad necesaria, y me he visto privado del apoyo de otras obras que me hubiesen precedido en esta manera de encarar las cuestiones. Nunca el hombre hace perfectas las cosas, y ménos cuando es el primero en hacerlas. No puedo, pues, abrigar la creencia de que me haya favorecido tanto la fortuna, que mis aplicaciones sean irreprochables. Solo puedo asegurar que no he omitido diligencia compatible con la escasez del tiempo destinado á este trabajo. Si, pues, es indispensable que el maestro investigue con independencia las leyes de la enseñanza, no lo es ménos que con igual independencia las aplique, á fin de corregir los errores en que yo haya incurrido, y de llenar las muchas lagunas que las ocurrencias de la práctica han de hacer notar. Si el maestro primario no ha de ser en general más que un director de la infancia, si su deber mas sagrado consiste en no inculcarle autoritativamente lo que el niño pueda aprender por sí; el pedagogo que tiene la conciencia de su mision y la honradez que le imponen sus deberes, no solo no debe aspirar á imponer sus opiniones á los maestros, sino que debe hacer cuanto pueda por fomentar en ellos el sentimiento de la autonomía intelectual, y por salvarlos de las ilegítimas influencias que ejerce el hábito ó la tendencia á la sumision en el terreno de las ideas. Nadie debe ver en un libro de ciencia una autoridad digna de fé religiosa; nadie debe conformarse con adoptar servilmente mis conclusiones, porque, si así obrase, cometería un acto indigno de la profesion del magisterio. Tómese esta obra como una guía, como un antecedente que convenga consultarse, como una doctrina adoptable si el exámen propio la comprueba. Este libro es una opinion, como todo libro; una opinion muy concienzuda ciertamente, pero nada más; no es un dogma.

685—Los APUNTES han tomado proporciones excepcionales en obras de su clase. Los he escrito, sin embargo, de la primera á la última línea, con la voluntad más decidida, animado por el deseo de prestar á los alumnos normales de la *Sociedad de amigos* el mayor de los servicios que pudieran esperar de mí, y por la esperanza de ser útil á los progresos pedagógicos de la América. Si la crítica de los competentes reputase legítimas estas esperanzas, siquiera fuese en una parte mínima, daría por bien aprovechados mis esfuerzos. Y en cuanto á

las faltas que se me atribuyan, que nadie más que yo deplorará, sirvanme de excusa la dificultad de la materia y la buena voluntad que he necesitado para realizar una obra de tal magnitud en un país en que, por el escaso número de sus habitantes, no encuentran siquiera sean estímulos morales, (únicos á que aspiro) ni los opúsculos de interés palpitante. Espero, en todo caso, que mi ejemplo servirá para alentar á otros más capaces y para mostrar con cuanta vehemencia consagro mis afecciones y con cuanto desinterés mis fuerzas á la primera de las causas americanas: la causa de las escuelas populares.



APÉNDICE

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA

Es muy escasa generalmente en la América del Sud la librería de las escuelas primarias, en la sección de pedagogía, debido en gran parte á que no se conoce qué obras se han publicado en el extranjero, ni en dónde se venden, ó lo que son aquellas cuyas títulos se citan en los libros y periódicos. Esta consideración me ha decidido á formar una lista de obras, indicando respecto de cada una el título, el autor, el tamaño, el número de tomos y de páginas, el lugar de la impresión, la librería en que se vende, la edición, el idioma del original y de la traducción, y agregando una brevísima nota destinada á dar alguna idea de la importancia del libro.

El número de tomos y de páginas y el tamaño, harán conocer la magnitud material de cada obra. Suele designarse el tamaño por el número de hojas en que se dobla cada pliego impreso, que equivale á la mitad del número de páginas, y así se dice que el libro es en 4.º, en 8.º, en 12.º, etc., según se doble el pliego de modo que dé 8, 16, 24 páginas. Pero, como los pliegos que se emplean son de muy diverso grandor, resulta que si bien la numeración designa las hojas del pliego, no así el tamaño del volumen; pues el 8.º, por ejemplo, indica tomos que pueden tener 18, 20, 22, 24 ó más centímetros de longitud. A fin de dar al lector ideas exactas á este respecto, he adoptado otra regla más útil al que quiere comprar libros que no puede ver, que es la de expresar con dos números, puestos en seguida del número de páginas, los centímetros de largo y ancho que tiene cada tomo encuadernado. Por manera que «1 t. 248 p. 18 y 12» quiere decir: que la obra consta de un volumen con 248 páginas, de 18 centímetros de largo y 12 centímetros de ancho.—Las indicaciones de la edición, lugar de impresión y librería, facilitan el pedir la obra á donde seguramente se hallará; y la del idioma originario ó de la traducción permite pedirlo en la lengua que le sea á uno más familiar. Como los títulos que publico son exclusivamente de obras que tengo en mi biblioteca (lo que explica algunas deficiencias de la lista) todos los datos que consigno se refieren al ejemplar que poseo. Cuando omito citar la edición, debe considerarse que no conozco otra; y cuando solo indico un idioma, quiero expresar que es el del original, y que no conozco traducción (salvo que consigne expresamente lo contrario). Las notas que pongo debajo de estas indicaciones, relativas al conte-

nido de la obra ó á la autoridad de su autor, no expresan en ningun caso la opinion que me he formado de sus doctrinas, ó de su plan. Si juzgo que tal ó cual obra es importante, que debe consultarse, ó cosa semejante, es sólo bajo el punto de vista de su novedad, ó de su seriedad, ó de la riqueza de raciocinios ó de datos experimentales que contiene, todo lo cual no excluye la disconformidad con mis doctrinas. Muchas obras carecen de esta nota: es porque la he puesto solamente en las que me han parecido más interesantes bajo el punto de vista pedagógico.

Me he limitado á citar los libros que tienen el carácter de tratados generales, eliminando (salvo pocas excepciones) los numerosos tratados particulares relativos á cada una de las materias que se enseñan en la escuela, por razon de brevedad. Sin embargo, me ha parecido que sería útil nombrar algunas obras de historia de la pedagogía, porque se hallan en ellos doctrinas, pensamientos críticos y hechos generales que conviene hacer conocer á los maestros y á los que dedican su inteligencia al estudio de las cuestiones escolares.

Advierto finalmente que al clasificar las obras por nacionalidades, he tenido presente el lugar en que se publicaron por primera vez. Esto explica porqué aparecen en Francia, por ejemplo, los libros de Rousseau y del P. Girard, que fueron saizos.

ALEMANIA

FROEBEL, Federico — LA EDUCACION DEL HOMBRE— 1 t. 392 p. 22 y 14.—París, Fischbacher, 1881.

En francés, traducido del aleman por la baronesa Crombrugghe, 2.^ª edicion. Esta obra es reputada la más importante de las que han salido de la pluma del célebre educador.

FROEBEL, Federico — LAS PARLERÍAS DE LA MADRE.—1 t. sin paginacion, 31 y 23. —París, Hachette y C.^ª 1862.

En francés, 2.^ª edicion. Interpretacion francesa de la baronesa de Crombrughhe.

FROEBEL, Federico — MANUAL PRÁCTICO DE JARDINES DE INFANTES. — 1 t. 210 p. 22 y 17. — París, Hachette y C. , 1874.

En francés, 3.^ª edicion. Esta obra ha sido compuesta por J. F. Jacobs con los manuscritos que dejó Froebel al morir. Interesa su adquisicion á los que se ocupan de la ense anza de los niños.

OVERBERG, B. — MANUAL DE PEDAGOGÍA Y DE MÉTODO GENERAL. — 1 t. 324 p. 22 y 14. — Valparaiso, 1861.

En castellano, traducido de la 2.^ª edicion francesa. Clérigo el autor, y destinada la obra á los clérigos, que ejercian la ense anza primaria cuando su primera aparicion, se revela en cada página el empe o de fundar en los textos de la Biblia la doctrina pedagógica expuesta. Su fin es esencialmente práctico.

RIECKE, Dr. G. A. — TEORÍA DE LA EDUCACION. — 1 t. 351 p. 23 y 14, con un apéndice del abogado Salvador Pizzi, de 254 p., formando en todo un volúmen de 604 p. — Nápoles, Detken, 1880.

En italiano, traducida del alemán por Salvador Pizzi. 2.ª edición. Es una obra importante, que conviene incluir en las bibliotecas escolares.

SCHREBER, D. G. M. — GIMNÁSTICA DE SALON, médica é higiénica. — 1 t. 150 p. 22 y 13, París, Masson, 1872.

En francés. 3.ª edición, traducido de la 13.ª alemana por Delondre. Merece la reputación de que goza, y deben consultarla con preferencia los maestros, por las explicaciones que trae acerca de la aplicabilidad de cada ejercicio, así como por la competencia del autor.

SCHWARZ J. H. C. — PEDAGOGÍA. — 3 t. de 263, 364 y 381 p. 16 y 10 — Madrid, Calleja, 1846.

La obra de Schwarz, escrita en alemán, fué traducida al castellano. Mi ejemplar está en esta lengua. La celebridad de que goza la recomienda por sí sola. Opino, sin embargo, que no debe ser el guía preferido por el maestro de nuestros días.

AMERICA DEL SUD

BERRA, Dr. F. A. — ¿CÓMO SE DEBE INSTRUIR? — 1 t. 46 p. 22 y 14 — Montevideo, 1879.

En castellano. Contiene la investigación de las principales leyes de la enseñanza instructiva.

BERRA, Dr. F. A. — INFORME ACERCA DEL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL AMERICANO DE BUENOS-AIRES — 1882, presentado á la Comisión directiva de la Sociedad de amigos de la educación popular de Montevideo por sus delegados Carlos María Ramírez, Carlos María de Pena y F. A. Berra. — 1 t. 168 p. 25 y 16 — Montevideo, 1882.

En castellano. Contiene una historia abreviada del Congreso, sus resoluciones textuales y la historia y crítica de cada declaración.

GARCÍA AGUILERA, Vicente. — MANUAL DEL PRECEPTOR ARGENTINO — 1 t. 254 p. 20 y 13. — Buenos-aires, 1875.

En castellano. El señor Aguilera ha sido rector del *Colegio nacional* de la Rioja (República-argentina) é inspector general de escuelas. Su libro tiende á iniciar á los maestros rutineros en algunas de las modernas doctrinas pedagógicas, aunque con timidez.

GARCÍA, Dr. Manuel R. — INFORMES SOBRE LA EDUCACION EN LOS ESTADOS-UNIDOS. — 1 t. 240 p. 25 y 16 — Buenos-aires, 1879.

En castellano. El Dr. García era en 1879 Ministro de la República-argentina en Estados-unidos.

ROLDOS Y PONS, Jaime — LA MADRE Y LA ESCUELA. — 1 t. 127 p. 21 y 12. — Montevideo, Ibarra, 1880.

En castellano. El señor Roldos y Pons, persona que ha ejercido el profesorado desde hace treinta años, expone en esta obra opiniones generales acerca del papel que deben desempeñar la madre y la escuela en la educación de la infancia.

SUAREZ, José Bernardo — GUÍA DEL PRECEPTOR PRIMARIO Y DEL VISITADOR DE ESCUELAS. — 1 t. 148 p. 23 y 15. — Santiago (Chile), 1869.

En castellano. 2.ª edición.

VAN GELDEREN, A. — CURSO FAMILIAR DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 224 p. 20 y 14. — Buenos-aires, 1875.

En castellano.

VAN GELDEREN, A. — LECCIONES DE PEDAGOGÍA — 1 t. 401 p. 19 y 13 — Buenos-aires, 1878.

En castellano. El Sr. Van Gelderen es director de la escuela normal de maestros de Buenos-aires. Publicó primeramente para el uso de sus alumnos el *Curso familiar de pedagogía* y, agotada la edición, rehizo la obra aumentándola considerablemente y modificando su título. El autor ha destinado su libro al uso de los alumnos de las escuelas normales.

VARELA, José Pedro. — LA EDUCACION DEL PUEBLO. — 2 t. 324 y 334 p. 22 y 15 — Montevideo, 1874.

En castellano. El Sr. Varela fué el iniciador de la *Sociedad de amigos de la educación popular* de Montevideo, á la cual se deben en gran parte los progresos realizados por la enseñanza primaria del Uruguay. Aplicadas las doctrinas pedagógicas de esta sociedad en su *Escuela Elbio Fernandez*, que sirvió de prueba y de modelo, la reforma se acreditó en la opinion pública de tal modo, que el Gobierno se propuso adoptarla en sus escuelas. El Sr. Varela fué llamado á desempeñar la Direccion con otras personas pertenecientes á la *Sociedad de amigos* y á su Comision directiva, y fué el más decidido campeón de la reforma de las escuelas públicas. La obra á que me refiero fué escrita por encargo de la Comision Directiva de la *Sociedad de Amigos*, con el fin ostensible de satisfacer una consulta de varias personas que pensaban fundar un grande establecimiento de enseñanza, y el real de favorecer la difusion de las ideas que propagaba dicha Sociedad. Es un libro que se leerá con fruto donde quiera que la enseñanza primaria tenga que hacer progresos.

VARELA, José Pedro — LA ENCICLOPEDIA DE EDUCACION. — 5 t. de 680, 636, 643, 640 y 320 p. 22 y 15. — Montevideo, 1878-1881.

En castellano. Se compone de numerosas y selectas monografías de autores americanos y europeos, que dan á conocer el estado de las ciencias escolares en las varias naciones del mundo civilizado. Los dos ultimos tomos, compuestos despues del fallecimiento de Varela, fueron dirigidos por D. Emilio Romero.

VARIOS — EL MAESTRO, periódico semanal destinado al fomento de la instruccion primaria — 14 t. de 336 á 600 p. cada uno, 24 y 16. — Montevideo, Juan Alvarez y Perez, editor, 1875 á 1882.

En castellano.

AUSTRIA

ACHILLE, V. A. — TRATADO TEÓRICO Y PRÁCTICO DE METODOLOGÍA. — 1 t. 404 p. 22 y 13. — Namur, Wesmael. — Charlier, 1880.

En francés. 3.ª edición. El Sr. Achille es profesor en la escuela normal católica de Carlsbourg. Es una obra importante, en que abundan las ideas teóricas y las indicaciones prácticas. Debería figurar en la biblioteca de las escuelas.

DITTES, Dr. Federico — HISTORIA DE LA EDUCACION Y DE LA INSTRUCCION. — 1 t. 288 p. 21 y 14. — París, Drouin, 1880.

En francés, traducido del alemán por A. Redolfi. El Dr. Dittes es director de la acreditada revista pedagógica titulada *PÆDAGOGIUM* que se publica en Viena. Apareció la primera edición alemana de este libro en 1871 y ha tenido seis ediciones en el espacio de ocho ó nueve años. Este hecho demuestra la reputación de que goza la obra del Dr. Dittes en Alemania, donde tanto abundan relativamente esta clase de trabajos, y constituye la mejor recomendación. La historia que se narra se refiere á todos los países y á todos los tiempos incluso el presente siglo XIX.

LINDNER, Dr. G. A. — DIDÁCTICA GENERAL. — 1 t. 90 p. 21 y 13 — Viena, Pichler é hijo, 1879.

En italiano, traducido del alemán por V. Castiglioni. El Dr. Lindner es director del Instituto magistral de Kuttentberg y ha escrito esta obra para que sirva de texto á los estudiantes de la ciencia pedagógica. Es un resumen que necesita ampliaciones y explicaciones orales del profesor.

LINDNER, Dr. G. A. — PEDAGOGÍA GENERAL — 1 t. 148 p. 21 y 13. — Viena, Pichler é hijo, 1879.

En italiano, traducido del alemán por V. Castiglioni. Es un resumen de las doctrinas del autor, destinado también á servir de texto de enseñanza.

BÉLGICA

BRAUN, BROUWERS Y DOCK. — LA GIMNÁSTICA ESCOLAR EN HOLANDA, EN ALEMANIA, EN LOS PAÍSES DEL NORTE Y EN FRANCIA. — 1 t. 168 p. 22 y 13. — París, J. B. Bailliére é hijo, 1874.

En francés.

BRAUN, Th. — CURSO TEÓRICO-PRÁCTICO DE PEDAGOGÍA Y METODOLOGÍA. — 3 t. de 298, 384 y 334 p. 22 y 13. — Bruselas, Deprez — Parent, 1854.

En francés. 2.^a edición. He visto otra reciente de menor tamaño. El primer tomo está dedicado á la educación y los otros dos á la instrucción. La obra es principalmente destinada á dirigir la práctica de los maestros.

DOCK, El capitán. — GUÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GIMNÁSTICA Á LAS NIÑAS. — 1 t. 316 p. 20 y 13 — Namur, 1875.

En francés.

DOCK, El capitán. — GUÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GIMNÁSTICA Á LOS VARONES. — 1 t. 457 p. 20 y 13 — Namur, 1875.

En francés.

DUCPETIAUX, Ed. — EL ESTADO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y POPULAR EN BÉLGICA. — 2 t. de 290 y 366 p. 15 y 10 — Bruselas, Meline, Caus y C.^a 1838.

En francés.

HAULLEVILLE, P. de — LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN BÉLGICA. — 1 t. 340 p. 22 y 13 — Bruselas, Decq, 1870.

En francés.

LEBON, Leon — HISTORIA DE LA ENSEÑANZA POPULAR. — 1 t. 443 p. 22 y 14. — Bruselas, Muquardt, 1872.

En francés. 5.^a edición. Se refiere solamente á la enseñanza belga.

LIGA DE LA ENSEÑANZA — PROYECTO DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA POPULAR. — 1 t. 143 p. 24 y 15 — Bruselas, 1876.

En francés.

TEMPELS, Pedro — LA INSTRUCCION DEL PUEBLO — 1 t. 341 p. 22 y 14 — Bruselas, Lacroix, Vervoeckhoven y C., 1865.

En francés. Trata una série de cuestiones importantes que afectan más al orden exterior que al interior de la escuela primaria.

ESPAÑA

ALCÁNTARA GARCIA, Pedro. — EDUCACION INTUITIVA Y LECCIONES DE COSAS. — 1 t. 260 p. 18 y 11 — Madrid, Gras y C., 1881.

En castellano. El Sr. Alcántara Garcia ense a la ciencia pedagógica en las dos escuelas normales centrales que funcionan en Madrid, y es, acaso, el primero de los actuales pedagogistas españoles por su erudicion, sus dotes intelectuales y el carácter de sus doctrinas. La obra que me ocupa debe estar en las manos de todo principiante.

ALCÁNTARA GARCIA, Pedro — FRÖBEL Y LOS JARDINES DE LA INFANCIA. — 1 t. 159 p. 18 y 11 — Madrid, 1874.

En castellano.

ALCÁNTARA GARCIA, Pedro de — MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO DE EDUCACION DE PÁRVULOS, segun el método de los Jardines de infancia de F. Fröbel. — 1 t. 362 p. 23 y 16. — Madrid, 1879.

En castellano. Esta obra, una de las más importantes entre las de su clase, es quizás de las más completas y mejor concebidas. Fué premiada en concurso publico.

AVENDAÑO Y CARDERERA — CURSO ELEMENTAL DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 372 p. 20 y 13 — Madrid, 1865.

En castellano. 6.ª edicion.

BENOT, Eduardo — ERRORES EN MATERIA DE EDUCACION Y DE INSTRUCCION PÚBLICA. — 1 t. 318 p. 19 y 13 — Cadiz 1862.

En castellano.

CARDERERA, Mariano — DICCIONARIO DE EDUCACION Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA. — 4 t. de 648, 633, 668 y 682 p. 23 y 15. — Madrid, 1858 á 1877.

En castellano. El tomo I ha tenido dos ediciones, y el II tres. Se compone este diccionario de articulos del Sr. Carderera y de trozos extraidos de los más reputados pedagogistas europeos.

CARDERERA, Mariano. — GUÍA DEL MAESTRO DE PRIMERA ENSEÑANZA — 1 t. 166 p. 19 y 12 — Madrid, 1860.

En castellano. 3.ª edicion.

CARDERERA, Mariano. — PEDAGOGÍA PRÁCTICA. — 2 t. de 250 y 389 p. 19 y 12. — Madrid, 1874 y 1875.

En castellano. Ha sido escrita, como lo dice su titulo, para que sirva de manual práctico á los maestros. Puede ser considerada como una obra de transicion de las antiguas rutinas á la práctica de las teorías contemporáneas. La obra ha quedado incompleta.

CARDERERA, Mariano. — PRINCIPIOS DE EDUCACION Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA. — 1 t. 389 p. 18 y 12 — Madrid, 1872.

En castellano.

CÓBOS, Francisco Javier. — ESTUDIOS SOBRE LA PARTE PEDAGÓGICA DE LA EXPOSICION UNIVERSAL CELEBRADA EN PARÍS EN 1867. — 1 t. 251 p. 18 y 11 — Granada, Ventura y Sabatel, 1869.

En castellano.

FONOLL, Odon — NOCIONES DE SISTEMAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA. — 1 t. 241 p. 15 y 10 — Barcelona, Bastinos, 1876.

En castellano.

GUERRA Y GIFRE, Liberato — NOCIONES DE PEDAGOGÍA — 1 t. 122 p. 18 y 12 — Barcelona, Puig, 1875.

En castellano.

GUERRA, Liberato. — DISERTACIONES DE PEDAGOGÍA para facilitar los ejercicios escritos de los actos de oposicion y exámen. — 1 t. 200 p. 22 y 14 — Gracia (España) 1868.

En castellano.

LOPEZ CATALAN, Julian — EL ARTE DE EDUCAR — 4 t. de 262, 357, 340 y 233 p. 18 y 12 — Barcelona, Bastinos é hijo, 1866 á 1876.

En castellano. Los tomos I y II llevan la segunda edicion. El Sr. Lopez Catalan es director de la escuela modelo de párvulos de Barcelona. Su obra, teórico-práctica, está destinada especialmente á estas escuelas. Deben adquirirla los maestros, seguros de que no abundan los libros de esta clase tan merecedores de su estudio.

LOPEZ, Julian — COLECCION DE DISERTACIONES PEDAGÓGICAS. — 1 t. 607 p. 22 y 14. — Zaragoza, Bedera, 1865.

En castellano.

LLADÓ, Joaquin — NOCIONES DE GIMNÁSTICA HIGIÉNICA. — 1 t. 160 p. 18 y 12. — Barcelona, Bastinos, 1876.

En castellano.

MONTESINO, Pablo. — MANUAL PARA LOS MAESTROS DE ESCUELA DE PÁRVULOS — 1 t. 201 p. 20 y 12 — Bilbao, 1864.

En castellano. 3.^{ra} edicion.

ROMERO, Manuel L. — NOCIONES DE PEDAGOGÍA CRISTIANA. — 1 t. 334 p. 18 y 12 — Valencia, Mariana y Sanz, 1878.

En castellano.

ROVIRA, Miguel. — TRATADO COMPLETO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSAL, Ó MÉTODO DE JACOTOT ARREGLADO PARA EL USO DE LOS ESPAÑOLES. — 1 t. 116 p. 20 y 13. — Barcelona, 1835.

En castellano. Esta obra empieza con una exposicion ds la teoría de Jacotot y la aplica despues á la enseñanza primaria.

SANCHEZ DE LA CAMPANA, J. M. — HISTORIA FILOSÓFICA DE LA INSTRUCCION PÚBLICA DE ESPAÑA. — 2 t. 461 y 495 p. 24 y 16 — Burgos, 1874.

En castellano.

SANTOS, José María. — CURSO COMPLETO DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 305 p. 20 y 13 — Madrid, Hernando, 1875.

En castellano. 2.ª edición.

SOTO, El P. Calisto — MANUAL DE EDUCACION CRISTIANA. — 1 t. 360 p. 16 y 10. — Madrid, 1870.

En castellano.

TARTILAN, Sofía — PÁGINAS PARA LA EDUCACION POPULAR. — 1 t. 271 p. 18 y 11 — Madrid, 1877.

En castellano. Es un cuerpo de reflexiones acerca de la instruccion y de la educacion.

ZABALA, Valentin de. — DISCURSOS Y DISERTACIONES PARA REVÁLIDOS, OPOSICIONES, EXÁMENES Y DISTRIBUCIONES DE PREMIOS. — 2 t. de 252 y 368 p. 18 y 12. — Barcelona, Bastinos, 1876.

En castellano. 3.ª edición.

ESTADOS-UNIDOS

CALKINS, N. A. — MANUAL DE LECCIONES SOBRE OBJETOS. — 1 t. 310 p. 22 y 13 — Montevideo, 1878.

En castellano, traducido del inglés por los Sres. José P. Varela y Emilio Romero. 2.ª edición. Esta obra, de carácter práctico, ha servido como uno de los principales instrumentos a la reforma pedagógica operada en las escuelas de la República oriental del Uruguay por la iniciativa de la Sociedad de amigos de la E. P. Deben consultarla todos los maestros primarios.

CHANING. — LA EDUCACION PERSONAL. — 1 t. 84 p. 18 y 11 — Paris, Charpentier y C., 1874.

En francés, traducido del inglés por Laboulaye. Figura con otros opúsculos en el tomo que lleva por título: *Obras sociales de Channing*.

KIDDLE, HARRISON, CALKINS — MANUAL DE MÉTODOS PARA USO DE LOS MAESTROS. — 1 t. 254 p. 22 y 14 — Montevideo, 1880.

En castellano, traducido del inglés por la Srta. Joaquina Acevedo y los señores doctor A. Vazquez Acevedo y Emilio Romero, y arreglado para el uso de las escuelas del Rio de la Plata por el Dr. F. A. Barra. Se ha dividido en esta obra toda la enseñanza primaria en 10 grados, y se dan reglas para la enseñanza de todas las materias grado por grado. Es una obra muy útil con que la *Sociedad de amigos de la educacion popular* de Montevideo ha contribuido a que se lleve a cabo la reforma de la enseñanza por ella iniciada.

MARQUEZ, J. A. — MANUAL DE LA ESCUELA — 1 t. 150 p. 19 y 12 — Nueva-York, Ponce de Leon, 1874.

En castellano.

ORTIZ, Pedro P. — PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE EDUCACION POPULAR, Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA — 1 t. 288 p. 19 y 12 — Nueva-York, Appleton y C.^a, 1877.

En castellano. El Sr. Ortiz, residente en Estados-unidos, ha resumido en el volúmen de que me ocupo las doctrinas que ha visto practicar en el pais. Su espíritu es, pues, generalmente bueno y práctico.

WICKERSHAM, Santiago P. — ECONOMÍA DE LAS ESCUELAS. — 1 t. 385 p. 19 y 13. — Buenos-aires, Librería americana, 1869.

Esta obra se publicó en Estados-unidos, en inglés. El ejemplar que tengo es una traduccion castellana de D. Clodomiro Quiroga. El Sr. Wickersham es reputado en Norte-América una de sus primeras autoridades en esta materia. La obra se ocupa exclusivamente del gobierno interior de la escuela. Debe figurar en la biblioteca de los maestros. El Sr. Wickersham ha publicado otras obras pedagógicas, una de las cuales, *Métodos de educacion*, ha sido traducida al castellano en Estados-unidos.

FRANCIA

ANDRÉ, H. — NUESTROS MAESTROS DE AYER. — Estudio acerca de los progresos de la educacion y el desenvolvimiento de la instruccion popular en Francia. — 1 t. 452 p. 18 y 11. — París, L. Hachette, 1873.

En francés. 2.^a edicion. Es la historia critica de la enseñanza francesa hasta que apareció el *Emilio* de Rousseau.

ANDRÉ, H. — NUESTROS MAESTROS HOY EN DIA. — (Continuacion de la obra anterior.) — 2 t. de 354 y 343 p. 18 y 11. — París, L. Hachette, 1875.

En francés. Es la historia critica de la enseñanza francesa desde Rousseau hasta nuestros dias.

BARRAU, Th. H. — DE LA EDUCACION EN LA FAMILIA Y EN EL COLEGIO. — 1 t. 269 p. 22 y 13 — París, Hachette y C.^a, 1852.

En francés. Se discuten en esta obra cuestiones generales de educacion.

BELEZE, G. — DICCIONARIO DE INSTRUCCION PRIMARIA. — 1 t. 540 p. 19 y 12. — París, Delalain é hijo, 1877.

En francés.

BREAL, Miguel. — ALGUNAS PALABRAS ACERCA DE LA INSTRUCCION PÚBLICA EN FRANCIA. — 1 t. 407 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1873.

En francés. 3.^a edicion. Esta obra es de exámen y de critica. Tiene buenas observaciones y capitulos interesantes, que, aunque escritos para Francia, convienen más ó ménos á los demás paises. Quien la consulte, hará bien; pero debe tomarla tal como es, nó como un tratado de doctrina pedagógica.

BUISSON, F. — DEBERES DE LOS ALUMNOS AMERICANOS, COLECCIONADOS EN LA EXPOSICION DE FILADELFIA, 1876 — 1 t. 497 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1877.

En francés. Es una coleccion de composiciones literarias hechas por alumnos de las escuelas norte-americanas. Deben poseerla los maestros principiantes ó poco adelantados, para tener idea de esta clase de trabajos. El Sr. Buisson es autor de

un *Diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*, que consta de dos grandes tomos, escritos en francés, y desempeña la dirección de la instrucción primaria en el Ministerio del ramo.

COCHERIS, P. W. — **PEDAGOGÍA DE LOS TRABAJOS DE AGUJA, PARA EL USO DE LAS ESCUELAS DE NIÑAS.** — 1 t. 283 p. 18 y 11 — París, Delagrave, 1882.

En francés. Es muy útil para los maestros. Sus numerosas instrucciones vienen ilustradas con láminas.

COMPAYRÉ, Gabriel. — **HISTORIA CRÍTICA DE LAS DOCTRINAS DE LA EDUCACION EN FRANCIA DESDE EL SIGLO XVI.** — 2 t. de 457 y 419 p. 18 y 11 — París, Hachette y C.^a, 1880.

En francés. 2.^a edición. Es una de las obras más notables que se hayan publicado en su clase en los países de origen latino. Su distinguido autor se propone buscar en la historia de los sistemas las verdades permanentes y recoger así los elementos de una teoría definitiva. Si se tiene en cuenta la difusión que han tenido en Sud-América las ideas francesas, se comprenderá que el libro del Sr. Compayré no interesa mucho menos á los sud-americanos que á los franceses.

CONGRESO PEDAGÓGICO DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE FRANCIA EN 1881. — 1 t. 18 y 11 — París, Hachette y C.^a, 1881.

En francés. Contiene las actas de las tres sesiones celebradas y algunos discursos.

CROMBRUGGHE, La baronesa de — Véase Frœbel, *Las parlerías de la madre*, en la sección de Alemania.

CHARBONNEAU, Miguel. — **CURSO TEÓRICO Y PRÁCTICO DE PEDAGOGÍA.** — 1 t. 437 p. 18 y 11. — París, Delagrave y C.^a, 1868.

En francés. 2.^a edición. Circula en el Brasil una traducción portuguesa.

DELON, Mme. Fanny et Mr. Ch. — **EJERCICIOS Y TRABAJOS PARA LOS NIÑOS, SEGUN EL MÉTODO Y LOS PROCEDIMIENTOS DE PESTALOZZI Y DE FRÆBEL.** — 1 t. 231 p. 24 y 15. — París, Hachette y C.^a, 1873.

En francés.

DUPANLOUP, Mñor. — **DE LA EDUCACION.** — 3 t. de 402, 604 y 635 p. 18 y 11. — París, Douniol y C.^a, 1872.

En francés. Trata principalmente de la educación de la infancia, subordinada á las doctrinas del catolicismo romano. Es una obra notable en su género.

EGGER, E. — **OBSERVACIONES Y REFLEXIONES ACERCA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS.** — 1 t. 72 p. 22 y 13. — París, Picard, 1879.

En francés. Es una interesante memoria leída en la Academia de ciencias morales y políticas de Francia.

FRITZ, Teodoro. — **BOSQUEJO DE UNA HISTORIA DE LA EDUCACION.** — 1 t. 750 p. 22 y 13. — Estrasburgo, Schmidt y Grucker, 1843.

En francés. Abraza la historia universal hasta la fecha en que fué escrita la obra. El Sr. Fritz es autor del *Bosquejo de un sistema de instrucción*

GERANDO, J. M. de — CURSO NORMAL DE LOS MAESTROS PRIMARIOS. — 1 t. 271 p. 18 y 11. — París, Renouard, 1859.

En francés. 5.ª edición.

GIRARD, Gregorio — CURSO EDUCATIVO DE LENGUA MATERNA. — 6 t. de 278, 116, 312, 120, 267 y 166 p. 18 y 11. — París, Dezobry E. Magdaine y C.ª, 1856-76.

En francés. La obra está dividida en tres partes, que tratan respectivamente de la sintáxis de la proposición, de la sintáxis de la frase de dos proposiciones, y de la sintáxis del periodo. Cada parte ha sido editada varias veces separadamente. El P. Girard se propone enseñar la lengua nacional, y, por su medio, instruir y educar la mente. Esta celebrada obra es esencialmente práctica. Puede ser consultada con provecho, pero nó adoptada como guía de la enseñanza comun.

GIRARD, El P. — LA ENSEÑANZA REGULAR DE LA LENGUA MATERNA EN LAS ESCUELAS Y EN LA FAMILIA. — 1 t. 267 p. 18 y 11. — Paris, Delagrave y C.ª, 1873.

En francés. 4.ª edición. Hay una traducción española, por Solís y Miguel, publicada en Valencia el año de 1876. Esta obra contiene la filosofía del *Curso educativo de la lengua materna* y merece en tal concepto ser recomendada á los maestros.

GUARDIA, J. M. — LA EDUCACION EN LA ESCUELA LIBRE. — 1 t. 405 p. 18 y 11. — París, Pedone — Lauriel, 1880.

En francés. Es un libro destinado á los estadistas y directores superiores de la instrucción de un país, más que á los maestros.

HERMANA (UNA) DIRECTORA DE SALA DE ASILO. — NUEVO MANUAL DE LAS CLASES MATERNALES LLAMADAS SALAS DE ASILO. — 1 t. 736 y 78 p. 22 y 15. — Madrid, 1858.

En castellano, traducido del francés por algunos miembros de la Sociedad de San Vicente de Paul.

JACOBS, J. F. — Véase Fröbel, Manual práctico de Jardines de infantes, en la sección de Alemania.

JARRY DE BOUFFÉMONT, Henry de. — MANUAL DE GIMNÁSTICA ECLÉCTICA PARA TODAS LAS EDADES. — 1 t. 588 p. 24 y 16. — París, Dumaine, 1871.

En francés. Obra importante.

JULLIEN, M. Antonio. — EXPOSICION DEL SISTEMA DE EDUCACION DE PESTALOZZI. — 1 t. 266 p. 19 y 13. — Madrid, 1862.

En castellano. Es traducido del francés por Merino Ballesteros.

MARION, Enrique. — LECCIONES DE PSICOLOGÍA APLICADA Á LA EDUCACION. — 1 t. 521 p. 18 y 11. — París, Colin y C.ª, 1882.

En francés, 2.ª edición. Estas lecciones fueron dadas por el autor en la *Escuela normal superior de maestras* de Fontenay-aux-Roses, en que desempeña la clase de pedagogía. El estudio de que se ocupa el Sr. Marion es indispensable á todos los maestros, porque el conocimiento del hombre es la base científica de su profesion. Deben, pues, figurar las LECCIONES en su biblioteca.

MARIOTTI, L. — CONFERENCIAS DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 413 p. 18 y 11.
— París, Hachette y C.^a, 1877.

En francés. 3.^ª edición aumentada.

NECKER DE SAUSSURE. — LA EDUCACION PROGRESIVA. — 2 t. de 341 y 563 p. 18 y 12. — París, Garnier hermanos, 1864.

En francés. 4.^ª edición, La Sra. Necker trata la educación de la persona desde que nace, durante toda su vida, a o por año. Es un libro que debe leer con atención todo maestro que quiera conocer bien su profesión, aún cuando no participe de todas las opiniones de la autora.

PAPE-CARPANTIER, María. — MANUAL DE LOS MAESTROS (Para las clases elementales) — 1 t. 266 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1881.

Escrita en francés, 2.^ª edición.

PAPE-CARPANTIER, María. — MANUAL DE LOS MAESTROS. (Clases preparatorias) — 2 t. de 296 y 251 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1880-1881.

En francés, 3.^ª edición. Forma con la anterior una serie, como lo indica su título. Su carácter es esencialmente práctico, y hay en todo su curso una tendencia bien marcada a sustituir las antiguas rutinas por las nuevas doctrinas pedagógicas.

PAZ, Eugenio. — LA GIMNÁSTICA RAZONADA. — 1 t. 277 p. 22 y 13. — París, Hachette y C.^a, 1876.

En francés. Debo advertir que no expresa la razón individual de los ejercicios de que se ocupa, que es lo que podría suponerse con la vista del título.

PAZ, Eugenio. — LA SALUD DEL ESPÍRITU Y DEL CUERPO POR LA GIMNÁSTICA — 1 t. 135 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1868.

En francés.

PEREZ, Bernardo. — LA EDUCACION DESDE LA CUNA, ensayo de pedagogía experimental. — 1 t. 300 p. 22 y 13. — París, Germer Baillièrre y C.^a, 1880.

En francés. El autor trata en este volúmen la ciencia de la educación de la mente propiamente dicha. Espíritu cultivado, ha dado á su obra elevado carácter, apartándola de ese plan rutinero que han seguido uniformemente los más de los libros de pedagogía. La obra del Sr. Perez es una de las que con más interés deben consultar los maestros. Está anunciada *La instrucción desde la cuna*.

PEREZ, Bernardo. — LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO. (Los tres primeros años). 1 t. 344 p. 18 y 11. — París, Germer Baillièrre y C.^a, 1882.

En francés, 2.^ª edición, enteramente refundida. Esta obra del Sr. Perez es muy apreciable, tanto por los datos de observación y reflexiones críticas que contiene, cuanto porque lo creo el más completo de los poquitos trabajos de su género que se han publicado. Es indispensable que los maestros lo estudien para que tengan ideas exactas del modo cómo se desarrollan las facultades psíquicas.

ROBIN, Carlos. — LA INSTRUCCION Y LA EDUCACION. — 1 t. 333 p. 18 y 11. — París, Decaux, 1877.

En francés.

ROGER DE GUIMPS, Baron. — LA FILOSOFÍA Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACION. — 1 t. 482 p. 22 y 13. — París, Durand, 1860.

En francés. Se ha publicado recientemente una 2.^a edición en Francia. El autor ha sido discípulo de Pestalozzi, y trata de exponer la teoría del maestro, sin incurrir en sus errores. La forma del libro es, sin embargo, original, y merece un puesto preferente en las bibliotecas escolares.

ROUSSEAU, J. J. — EMILIO Ó DE LA EDUCACION. — 1 t. 565 p. 18 y 11. — París, Garnier hermanos, 1876.

En francés. Muchas ediciones han precedido á la que poseo. Hay una traducción castellana. Esta obra, que goza de celebridad, pasa por ser la que inspiró á Pestalozzi algunas de sus ideas fundamentales. No se la puede usar como un manual de pedagogía, ni como texto de enseñanza pedagógica, pero podrían utilizarla los maestros aventajados que no se satisfacen con saber sólo lo que les es indispensable para cumplir sus deberes reglamentarios.

ROUSSELOT, Pablo. — PEDAGOGÍA, PARA EL USO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA. — 1 t. 513 p. 18 y 11. — París, Delagrave, 1881.

En francés. El autor ha sido profesor de filosofía y es inspector de Academia. La obra que anuncio consta de dos partes: en la primera estudia el niño física y mentalmente, con notable amplitud; la segunda está destinada á la escuela, y trata sucesivamente del edificio y los muebles, de la organización, de los métodos, de las lecciones de cosas, de la lengua nacional, de la enseñanza de la geografía y demás ciencias, de la disciplina, de los maestros, etc. Es una obra importante, escrita con elevación de miras, que puede consultarse con provecho, aun por los maestros más adelantados.

ROUSSELOT, Pablo. — HISTORIA DE LA EDUCACION DE LAS MUJERES EN FRANCIA. — 2 t. de 441 y 466 p. 18 y 11. — París, Didier y C.^a, 1883.

En francés. Esta obra, que acaba de publicarse, estudia la educación que las mujeres han recibido, nó solo en la escuela, sino también en la familia y en la literatura, las costumbres, las instituciones y otras manifestaciones importantes de la acción que la sociedad ejerce en los sentimientos y en la conducta de las mujeres. La obra del Sr. Perez es de las que se leerán con vivo interés.

SAFFRAY, El Dr. — LECCIONES DE COSAS (Libro del maestro). — 1 t. 362 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1881.

Escrita en francés. El Dr. Saffray se propone dar á conocer cómo se han de comunicar á los niños una cantidad de nociones de utilidad común, y cumple su propósito por medio de diálogos entre maestro y alumnos. El maestro emplea principalmente la forma expositiva.

SAFFRAY, El Dr. — LECCION DE COSAS (Libro de los alumnos). — 1 t. 420 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1881.

En francés. Este libro viene á ser un complemento del anterior. El autor resume en forma expositiva las lecciones dadas por el maestro, á fin de que el niño grave en la memoria lo más sustancial de la enseñanza. Cada lección vá acompañada de una lámina.

SALMON, C. A. — CONFERENCIAS ACERCA DE LOS DEBERES DE LOS MAESTROS PRIMARIOS. — 1 t. 404 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^a, 1873.

En francés, 4.^a edición. El Sr. Salmon se ocupa especialmente de los deberes del maestro de escuela. Es muy interesante esta serie de conferencias. Deben consultarla todos los maestros.

SIMON, José. — LA EDUCACION Y LA INSTRUCCION DE LOS NIÑOS ENTRE LOS ANTIGUOS JUDÍOS. — 1 t. 52 p. 22 y 13. — Nimes, Catelau, 1879.

En francés.

SIMON, Julio. — LA ESCUELA. — 1 t. 437 p. 18 y 11. — París, Hachette y C.^ª, 1874.

En francés, 8.^ª edicion. Trata algunas cuestiones generales y superiores de la enseñanza.

VARIOS. — Las conferencias pedagógicas dadas á los maestros delegados á la Exposicion universal de 1878. — 1 t. 452 p. 18 y 11. — París, Delagrave, 1878.

En francés, 2.^ª edicion. La primera edicion, publicada el mismo año, carece de una de las conferencias, la del Sr. Bagnaux, acerca de los muebles y utensilios de escuela. Esta coleccion de once conferencias revela el estado actual de las ideas pedagógicas en Francia.

GRAN BRETAÑA

BAIN, Alejandro. — LA CIENCIA DE LA EDUCACION. — 1 t. 327 p. 22 y 13. — París, Germer Baillièrre y C.^ª, 1879.

En francés, traducido del inglés. *La enciclopedia de educacion* de Montevideo ha publicado una traduccion castellana. Los italianos tienen otra traduccion en su lengua. El autor enseña en la universidad de Aberdeen (Escocia) y ha adquirido reputacion universal como filósofo. Esta obra debe ser consultada, aun cuando sea deficiente como tratado de la ciencia de la enseñanza.

MAYO, C. — LECCIONES SOBRE OBJETOS, DESTINADAS PARA NIÑOS DE CINCO Á OCHO AÑOS. — 1 t. 153 p. 19 y 12. — Madrid, 1849.

En castellano, traducida del inglés. Ha tenido veinte y tantas ediciones en esta lengua. Hay una traduccion italiana. El autor se inspira en las ideas de Pestalozzi, y escribe con el propósito de introducirlas en la práctica de las escuelas inglesas, corrigiendo la manera ó forma de aplicacion que aquel ilustre educador habia empleado.

SPENCER, Heriberto. — LA EDUCACION INTELECTUAL, MORAL Y FÍSICA. — 1 t. 301 p. 22 y 13. — París, Germer Baillièrre y C.^ª, 1878.

En francés, traducido del inglés. *La enciclopedia de educacion* de Montevideo ha publicado una traduccion castellana. Hay una traduccion italiana. El autor goza de fama universal como filósofo, y es considerado jefe del positivismo evolucionista. La obra de que me ocupo no es un tratado completo de pedagogia y si una reunion de tres monografias en que se discuten cuestiones generales de instruccion y de educacion. Debe figurar en las bibliotecas escolares.

ITALIA

ACTAS DEL VI CONGRESO PEDAGÓGICO ITALIANO, Turin, Septiembre de 1869. — 1 t. 452 p. 23 y 14. — Turin, 1869.

En italiano. Véase *Buratti*.

ACTAS DEL VII CONGRESO PEDAGÓGICO ITALIANO, Nápoles, Septiembre de 1871. — 1 t. 318 p. 22 y 15. — Nápoles, 1871.

En italiano. Véase *Buratti*.

ACTAS DEL VIII CONGRESO PEDAGÓGICO ITALIANO Y DE LA 4.^a EXPOSICION DIDÁCTICA, Venecia, Septiembre de 1872. — 1 t. 597 p. 26 y 16. — Venecia, 1873.

En italiano. Véase *Buratti*.

ACTAS DEL IX CONGRESO PEDAGÓGICO ITALIANO Y DE LA 5.^a EXPOSICION ESCOLAR. — Bolonia, Septiembre de 1874. — 1 t. 380 p. 23 y 15. — Bolonia, 1875.

En italiano, Véase *Buratti*; *Sesiones estenografiadas*.

ANDREASI, Achille. — LA ESCUELA ELEMENTAL: LO QUE ES Y LO QUE DEBERÍA SER. — 1 t. 150 p. 18 y 11. — Padua, Draghi, 1879.

En italiano. Es un curso libre de pedagogía teórica que dió en Venecia por encargo oficial el Sr. Achille, profesor de filosofía en el *Liceo Marco Polo*.

ASOCIACION PEDAGÓGICA ITALIANA. — Véase *Actas, Buratti*, en esta misma seccion.

BAGATTA, Gerónimo. — COMPENDIO DE PEDAGOGÍA PARA EL CURSO INFERIOR. — 1 t. 220 p. 18 y 11. — Turin, Vecco y C.^a, 1873.

En italiano.

BAGATTA, Gerónimo. — COMPENDIO DE PEDAGOGÍA PARA EL CURSO SUPERIOR. — 1 t. 148 p. 18 y 11. — Turin, Vecco y C.^a, 1872.

En italiano.

BERNI, Hector. — LECCIONES ACERCA DE LAS COSAS. — 4 t. de 63, 83 107 y 104 p. 17 y 11. — Turin, 1879.

En italiano. Cada tomo es destinado á una de las cuatro clases de que consta la enseñanza elemental en Italia. El autor trata un gran número de asuntos de modo que sepa el maestro cuanto ha de enseñar acerca de cada uno. Hace aparecer al maestro exponiendo la materia, y al pié de cada asunto pone varias preguntas para que, contestándolas el alumno, resuma lo dicho por el instructor.

BERTAGNONI, Luis. — ELEMENTOS DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. — 2 t. de 347 y 311 p. 18 y 11. — Faenza, 1876.

En italiano. El primer tomo está destinado á un curso inferior, y el segundo al superior. La obra del Sr. Bertagnoni es práctica; está escrita con mucha claridad de plan y de exposicion, y es uno de los manuales italianos que con más comodidad puede consultar el maestro que confia el cumplimiento de sus deberes á la direccion de terceras personas.

BURATTI, Carlos. — SUMARIO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIOS DE LA ASOCIACION PEDAGÓGICA ITALIANA DESDE SU FUNDACION HASTA FINES DE 1875. — 1 t. 125 p. 23 y 15. — Milan, 1877.

En italiano. Contiene una noticia de los trabajos realizados por la *Asociacion pedagógica* y de las doctrinas por ella consagradas. Entre esos trabajos ocupan un lugar prominente los nueve congresos pedagógicos que por la iniciativa y bajo los auspicios de la asociacion bienhechora se han celebrado desde 1861 hasta 1874 en varias ciudades de Italia, de cuyos importantes acuerdos trae el volúmen de que me ocupo una relacion bastante circunstanciada, asi como de varios concursos que se han celebrado. Sirve particularmente á los que no poseen las ACTAS de los Congresos, cuya adquisicion es difícil, porque su publicacion es oficial y se hace en corto número. La Asociacion pedagógica italiana que tanto ha hecho por el progreso escolar de su patria, es digna de tener imitadores en todas las naciones americanas y europeas.

CARBONATI, Domingo. — **ELEMENTOS DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.** — 1 t. 134 p. 18 y 11. — Biella, Amosso, 1873.

En italiano.

CAVEZZALI, A. — **MANUAL DE PEDAGOGÍA.** — 1 t. 223 p. 19 y 12. — Turin, Paravia y C.^a, 1873.

En italiano.

CELESIA, Manuel. — **HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ITALIANA.** — 2 t. de 241 y 400 p. 18 y 11. — Milan, Carrara, 1872.

En italiano.

CLAUS, Nicolás. — **MANUAL PARA LAS MAESTRAS DE LOS ASILOS INFANTILES ITALIANOS.** — 1 t. 262 p. 24 y 18. — Milan, 1873.

En italiano. Calcado en las doctrinas de Froebel, debe consultarlo el maestro elemental. Ha sido premiado por la Sociedad pedagógica italiana.

CLEMENTINI, Antonio. — **BREVE MANUAL DE PEDAGOGÍA.** — 1 t. 192 p. 19 y 11. — Milan, 1870.

En italiano, 2.^ª edición.

COLONNA, Salvador. — **CURSO COMPLETO DE PEDAGOGÍA ELEMENTAL.** — 1 t. 719 p. 24 y 15. — Salerno, 1872.

En italiano. Se publicó en 1875 y 1876 una segunda edición en tres tomos pequeños, en la cual se ha alterado algún tanto el plan y abreviado y rehecho una buena parte del texto. El Sr. Colonna ha enseñado la pedagogía en varias escuelas normales y su obra ha sido de las más generalizadas en la enseñanza pedagógica italiana. Se vulgarizan en ella las doctrinas de Rayneri y constituye el manual más extenso de que pueden disponer los maestros y aspirantes de Italia.

CONTI, Pitágoras. — **MÉTODO GIMNÁSTICO PARA LA ENSEÑANZA ELEMENTAL.** 1 t. 427 p. 20 y 14. — Florencia, 1873.

En italiano, 2.^ª edición. El autor presenta esta obra al público en el concepto de que inicia una reforma importantísima en la enseñanza primaria. Su principio fundamental es que debe instruirse al niño con sujeción a su naturaleza; y, tomando como base experimental que el movimiento gimnástico es el hecho á que se reduce toda la actividad infantil, se propone enseñar todas las materias mediante ejercicios gimnásticos apropiados. Es un libro que merece estudiarse, y del cual pueden tomarse muchas indicaciones útiles, aun cuando no se crea adoptable completamente el plan de enseñanza del Sr. Conti.

DELFINO, Pablo. — **NORMA PEDAGÓGICA DEL EDUCADOR.** — 1 t. 653 p. 20 y 13. — Treviglio, 1876.

En italiano, 4.^ª edición. La obra del caballero Delfino está destinada exclusivamente á la educación, tomada esta palabra en la acepción en que la uso en el cuerpo de los APUNTES. Está lejos de ser una obra vulgar. Deben poseerla los maestros, sea cual fuere el grado de su título.

DENTI, Francisco. — **LA CIENCIA DE LA EDUCACION.** — 1 t. 463 p. 18 y 11. — Milan, Trevisini, 1881.

En italiano. La obra de Denti, que revela en más de un punto su filiación con la de Rayneri, es una de las elementales italianas más recomendables por las ideas que en ella se inculcan generalmente. Harán bien los maestros en adquirirla.

DENTI y BETTINI. — MANUAL PARA ENSEÑAR INTUITIVAMENTE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ARITMÉTICA. — 1 t. 139 p. 18 y 12. — Milan, Trevisini, 1881.

En italiano.

FERRERO Francisco. — RESÚMEN DE DIDÁCTICA. — 1 t. 208 p. 19 y 11. — Florencia, Paravia y C.^a, 1865.

En italiano, 3.^a edicion.

FERRERO Francisco. — RESÚMEN DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 170 p. 19 y 11. — Milan, Paravia y C.^a, 1877.

En italiano, 6.^a edicion.

LAMBRUSCHINI, Rafael. — DE LA INSTRUCCION. — 1 t. 318 p. 18 y 11. — Florencia, Sucesores de Le Monnier, 1871.

En italiano. Contiene cuatro diálogos y cinco lecciones, en que se expone la teoría pedagógica del autor. El Sr. Lambruschini es una de las reputaciones italianas en esta materia. Fué profesor de pedagogía en el *Instituto superior de perfeccionamiento* de Florencia. Es autor de otra obra, titulada GUÍA DEL EDUCADOR.

MICHELI, Everardo. — HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ITALIANA. — 1 t. 420 p. 19 y 12. — Milan, Trevisini y C.^a, 1876.

En italiano.

PAYSIO, I. — LA DIDÁCTICA. — 1 t. 252 p. 18 y 11. — Turin, Favale y C.^a, 1875.

En italiano.

PAYSIO I. — ENSAYO DE PEDAGOGÍA — 1 t. 232 p. 21 y 14. — Treviso, 1874.

En italiano. El autor es doctor en filosofía y en pedagogía, y ha ejercido la profesión de la pedagogía en liceos y escuelas normales de Italia.

PIZZI, Salvador. — Véase *Riecke*, en la sección de Alemania.

RAYNERI, G. A. — DE LA PEDAGÓGICA. — 1 t. 613 p. 19 y 12. — Roma, Paravia y C.^a, 1877.

En italiano, 2.^a edicion. La primera, de mayores dimensiones materiales, fué publicada en vida del autor en cinco cuadernos. El P. Rayneri enseñó pedagogía en la Universidad de Turin á mediados del presente siglo y ha sido hasta ahora la primera autoridad pedagógica de Italia; á tal punto, que son muchas las obras en que apenas se hace otra cosa que vulgarizar sus doctrinas, y son muy pocas las que no presenten huellas de su influencia. La PEDAGÓGICA, sin dejar de inspirarse en las obras alemanas, tiende á conciliar la ciencia de la enseñanza con las doctrinas del catolicismo, y el espíritu actual con las tradiciones de la escolástica. Es producto de una inteligencia observadora, sagaz y escrupulosa. Trata las cuestiones capitales de la pedagogía y se detiene en las generalidades; lo cual, unido á un conjunto trabajoso de clasificaciones, hace penosa la lectura. Es una de las producciones más serias de la pedagogía italiana. Véase *Siciliani*.

RAYNERI, G. Antonio. — MANUAL DE PEDAGOGÍA. — 1 t. 42 p. 24 y 17. — Turin, Tommaso Vaccarino, 1876.

En italiano. Es una série de tablas sinópticas.

RAYNERI, G. A. — PRIMEROS PRINCIPIOS DE METÓDICA. — 1 t. 296 p. 19 y 11. — Milan, Paravia y C., 1862.

En italiano, 7.ª edición. Hay otra posterior, á la cual se ha agregado, como apéndice, un opusculo del mismo autor acerca de la enseñanza religiosa. Puede considerarse esta obra como la parte aplicativa de la PEDAGÓGICA, pero está infinitamente más al alcance de la generalidad de los maestros. Sirve para los principiantes.

RICHETTI, Carlos E. — CONSEJOS DE UN INSPECTOR Á UN MAESTRO ELEMENTAL. — 1 t. 189 p. 19 y 11. — Milan, Paravia y C., 1863.

En italiano.

ROSMINI-SERBATI, Antonio. — DEL PRINCIPIO SUPREMO DE LA METÓDICA Y ALGUNAS DE SUS APLICACIONES EN SERVICIO DE LA EDUCACION HUMANA. — 1 t. 366 p. 24 y 16. — Turin, Sociedad editora de libros de filosofía, 1857.

En italiano. Esta obra es profunda; pero tan abstrusa, que no la entenderá la mayoría de los maestros.

RUBIOLA, Pedro. — MANUAL DE GIMNÁSTICA EDUCATIVA. — 1 t. 291 p. 19 y 12. — Milan, Roma, Paravia y C., 1881.

En italiano. Destinado á las escuelas de mujeres.

RUBIOLA, Pedro. — TRATADO DE GIMNÁSTICA EDUCATIVA. — 1 t. 406 p. 19 y 12. — Turin, 1880.

En italiano. El Sr. Rubiola es maestro-director de las escuelas de la Sociedad gimnástica de Turin.

SESIONES ESTENOGRAFIADAS DE LAS CONFERENCIAS DIDÁCTICAS HABIDAS EN FLORENCIA EN AGOSTO DE 1880. — 1 t. 448 p. 24 y 15. — Florencia, 1881.

En italiano.

SICILIANI, Pedro. — LA CIENCIA EN LA EDUCACION. — 1 t. 376 p. 19 y 11. — Bolonia, Zanichelli, 1881.

En italiano, 2.ª edición. La primera edición salió á luz en 1879, en un volumen de 207 p. Esta diferencia de extension consiste en que el autor ha aumentado su trabajo ítimamente, y ha agregado al tomo varios escritos interesantes. El señor Siciliani ha expuesto á grandes rasgos la ciencia pedagógica tal como él la concibe, con sus tres partes: histórica, teórica y práctica. Como él dice, «es un esbozo de la ciencia de la educacion»; y agregaré que es un esbozo muy bien hecho. Lo recomiendo sinceramente al estudio de los maestros.

SICILIANI, Pedro. — HISTORIA CRÍTICA DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS EN RELACION CON LAS CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. — 1 t. 481 p. 19 y 11. — Bolonia, Zanichelli, 1882.

Esta obra ha sido escrita en italiano. El ejemplar que tengo es de la primera edición. No tengo noticia de que se la haya traducido. El Sr. Siciliani, muy reputado como filósofo y pedagogo, cuyas dos ciencias enseña en la Universidad de Bolonia, figura hoy como el reformador de la pedagogía italiana. Dice el distinguido profesor de sí mismo que es positivo sin ser positivista. Su plan pedagógico consta de tres partes: pedagogía histórica, pedagogía teórica, pedagogía práctica. El volumen de que me ocupo trata la primera, con acopio de erudición y elevado criterio. Debe poseerlo el maestro que quiera ilustrarse en su profesion. Están anunciadas las dos partes siguientes, y no titubeo en recomendar su adquisicion desde ahora.

El Sr. Siciliani es uno de esos pocos hombres cuyos escritos deben ser leídos y meditados, aun por los que no participan de todas sus opiniones capitales. Su nombre es hoy popular en Italia, y su influjo parece destinado á subrogar el que ha ejercido hasta ahora Rayneri en aquel país.

SICILIANI, Pedro. — REVOLUCION Y PEDAGOGÍA MODERNA. — 1 t. 396 p. 19 y 10. — Turin, Camilla y Bertolero, 1882.

Este tomo está escrito en italiano. Consta de varios opúsculos, algunos de los cuales son muy interesantes.

SOCIEDAD GIMNÁSTICA DE TURIN. — MANUAL DE GIMNÁSTICA EDUCATIVA, SEGUN EL SISTEMA DE RODOLFO OBERMANN. — 1 t. 576 p. 19 y 12. — Roma, Paravia y C.^a, 1875.

En italiano. Tratado práctico de los más completos que conozco.

TOMMASEO, Nicolás. — DE LA EDUCACION. — 2 t. de 412 y 416 p. 19 y 11. — Turin, Paravia y C., 1856.

En italiano. Los dos tomos constan de numerosos escritos acerca de muy variadas materias.

TOMMASEO, Nicolás. — EDUCACION Y AMAESTRAMIENTO DEL PUEBLO Y DE LA NACION ITALIANA. — 1 t. 420 p. 19 y 11. — Turin, Union tipográfica editora, 1871.

En italiano. El Sr. Tommaseo es otra de las figuras culminantes de la literatura italiana. El tomo que me ocupa se compone de opúsculos que tratan cuestiones generales relativas á la enseñanza. Debe figurar en la biblioteca de los maestros ilustrados, de los que dirigen la enseñanza de un país y de los teóricos.

TROYA, Vicente. — INSTRUCCION PRÁCTICA SOBRE EL MODO DE ESTABLECER Y ORDENAR ESCUELAS PARA ADULTOS — 1 t. 253 p. 16 y 10. — Génova, 1866.

En italiano.

UTTINI, C. — NUEVO COMPENDIO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. — 1 t. 480 p. 18 y 11. — Piacenza, Porta, 1878.

En italiano, 3.^a edición. Ha recibido encomios de publicistas competentes y aun de las principales autoridades públicas de Italia. Es uno de los libros que figurarían útilmente en la biblioteca de cualquier maestro.

VECCHIA, Pablo. — PEDAGOGÍA EDUCATIVA. — 1 t. 214 p. 19 y 12. — Milan, Paravia y C., 1876.

En italiano, 3.^a edición. Destinado á los maestros superiores.

VECCHIA, Pablo. — PEDAGOGÍA PARA LOS MAESTROS DE GRADO INFERIOR — 1 t. 238 p. 19 y 12. — Milan, Paravia y C.^a, 1877.

En italiano, 8.^a edición.

VILLARI, P. — ESCRITOS PEDAGÓGICOS. — 1 t. 414 p. 19 y 11. — Milan, Paravia y C.^a, 1868.

En italiano. Consta de varios opúsculos, relativos á las escuelas y universidades de diversos países de Europa. Son elementos tiles de erudicion, especialmente para los que se ocupan de administracion escolar.

El Sr. Siciliani es uno de esos pocos hombres cuyos escritos deben ser leídos y meditados, aun por los que no participan de todas sus opiniones capitales. Su nombre es hoy popular en Italia, y su influjo parece destinado á subrogar el que ha ejercido hasta ahora Raynerí en aquel país.

SICILIANI, Pedro. — **REVOLUCION Y PEDAGOGÍA MODERNA.** — 1 t. 396 p. 19 y 10. — Turin, Camilla y Bertolero, 1882.

Este tomo está escrito en italiano. Consta de varios opúsculos, algunos de los cuales son muy interesantes.

SOCIEDAD GIMNÁSTICA DE TURIN. — **MANUAL DE GIMNÁSTICA EDUCATIVA, SEGUN EL SISTEMA DE RODOLFO OBERMANN.** — 1 t. 576 p. 19 y 12. — Roma, Paravia y C.^o, 1875.

En italiano. Tratado práctico de los más completos que conozco.

TOMMASEO, Nicolás. — **DE LA EDUCACION.** — 2 t. de 412 y 416 p. 19 y 11. — Turin, Paravia y C., 1856.

En italiano. Los dos tomos constan de numerosos escritos acerca de muy variadas materias.

TOMMASEO, Nicolás. — **EDUCACION Y AMAESTRAMIENTO DEL PUEBLO Y DE LA NACION ITALIANA.** — 1 t. 420 p. 19 y 11. — Turin, Union tipográfica editora, 1871.

En italiano. El Sr. Tommaseo es otra de las figuras culminantes de la literatura italiana. El tomo que me ocupa se compone de opúsculos que tratan cuestiones generales relativas á la enseñanza. Debe figurar en la biblioteca de los maestros ilustrados, de los que dirigen la enseñanza de un país y de los teóricos.

TROYA, Vicente. — **INSTRUCCION PRÁCTICA SOBRE EL MODO DE ESTABLECER Y ORDENAR ESCUELAS PARA ADULTOS** — 1 t. 253 p. 16 y 10. — Génova, 1866.

En italiano.

UTTINI, C. — **NUEVO COMPENDIO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.** — 1 t. 480 p. 18 y 11. — Piacenza, Porta, 1878.

En italiano, 3.^a edición. Ha recibido encomios de publicistas competentes y aun de las principales autoridades públicas de Italia. Es uno de los libros que figurarían útilmente en la biblioteca de cualquier maestro.

VECCHIA, Pablo. — **PEDAGOGÍA EDUCATIVA.** — 1 t. 214 p. 19 y 12. — Milan, Paravia y C., 1876.

En italiano, 3.^a edición. Destinado á los maestros superiores.

VECCHIA, Pablo. — **PEDAGOGÍA PARA LOS MAESTROS DE GRADO INFERIOR** — 1 t. 238 p. 19 y 12. — Milan, Paravia y C., 1877.

En italiano, 8.^a edición.

VILLARI, P. — **ESCRITOS PEDAGÓGICOS.** — 1 t. 414 p. 19 y 11. — Milan, Paravia y C., 1868.

En italiano. Consta de varios opúsculos, relativos á las escuelas y universidades de diversos países de Europa. Son elementos tiles de erudicion, especialmente para los que se ocupan de administracion escolar.

YOUNG, E. — GIMNÁSTICA ELEMENTAL. . . . extractada de las obras de Elías y Guts-Muths. — 1 t. 221 p. 21 y 13. — Milan, 1825.

En italiano.

SUIZA

BURNIER, Luis. — CURSO ELEMENTAL DE EDUCACION CRISTIANA. — 1 t. 318 p. 22 y 13. — Lausana, Bridel, 1865.

En francés.

JUNOD y SENGLLET. — GIMNÁSTICA POPULAR RAZONADA. — 1 t. 379 p. 18 y 11. — Neuchatel, Sandoz, 1873.

En francés. Aun cuando el titulo diga que es razonada, no debe entenderse que el autor dá á conocer la razon de los ejercicios que propone.

PAROZ, Julio. — HISTORIA UNIVERSAL DE LA PEDAGOGÍA. — 1 t. 531 p. 18 y 11. — París, Delagrave y C. , 1869.

En francés. Hay una traduccion en castellano.

PAROZ, Julio. — LA ESCUELA PRIMARIA. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. — 1. t 288 p. 20 y 13. — Lausana, Imer y Payot, 1879.

En francés. El Sr. Paroz es el director de la escuela normal de Peseux (Suiza). La presente obra es un resumen de sus ideas histórico-teórico-prácticas en materia de pedagogia, y ha sido escrita para los alumnos normales, tomando por base los principios de Pestalozzi, previa una preparacion que el ilustrado autor ha continuado por espacio de veinticinco años.

PAROZ, Julio. — PLAN DE ESTUDIOS Y LECCIONES DE COSAS PARA NIÑOS DE SEIS Á NUEVE AÑOS. — 1 t. 156 p. 18 y 11. — Neuchatel, 1875.

En francés.

PESTALOZZI — CÓMO INSTRUYE GERTRUDIS Á SUS HIJOS. — 1 t. 246 p. 18 y 11. — París, Delagrave, 1882.

Esta obra del célebre educador fué escrita en aleman. Acaba de ser traducida al francés, y el ejemplar que tengo es la 1.^ª edicion de esta traduccion. Se sabe que Pestalozzi fué más afortunado en concebir grandes principios de pedagogia que en aplicarlos. Sus obras tienen, por esta razon, un valor histórico principalmente, ahora que sus doctrinas han sido desenvueltas y perfeccionadas.



ERRATA

Al ojear los pliegos impresos he notado algunos errores de letras y de palabras. Los primeros los conocerá fácilmente el lector, cuando no se trate de nombres propios ó de palabras técnicas, por lo que no es necesario advertir cómo han de leerse las voces á que corresponden; pero indicaré los segundos, porque vician el lenguaje ó perjudican el pensamiento.

En la nota al §34 está escrito «Jourkouski» en vez de «Jurkowski», y al fin dice «ó de la fisiología á la anatomía» en vez de «ó de los hechos notorios de la fisiología á la anatomía».

En el § 40 debe leerse que los músculos están cubiertos exteriormente «por *el tejido conjuntivo ó celular* y la piel».

En el §41 se dice: en la descripción de las cavidades orbitarias, «hacia otras» debiendo decir «hacia atras»; y que los dientes son «huesos» en vez de «órganos duros».

En los §§ 45 y siguientes se dice «hiliacos» en vez de «ilíacos».

En el § 59 se dice «la raquitis» por el «ráquis», y «nervios grandes simpáticos» por «nervios del Gran simpático».

El § 104 debe empezar así: «El irresoluto, el tímido y el cruel, son con frecuencia apasionados», etc.

En el § 125 se dice «de la impresion que causa en el nervio óptico», en vez de «en el nervio acústico».

En el § 127 se dice: «Filósofos hay que atribuyen al tacto todas las sensaciones». Léase: «Filósofos y *fisiólogos* hay», etc.

En el § 136 se ha impreso «adueccion» por «adduccion».

En el § 140 debe leerse: «Este líquido, por la presión que ejerce *al contraerse las paredes de las aurículas,*» etc. Y, poco después: «y rodeando *parcialmente* al corazón. El líquido es impelido del ventrículo, *al contraerse,*» etc.

En el § 142 se dice que las dilataciones y contracciones arteriales «coinciden», en vez de «alternan» con las del corazón.

En el § 214 se dice: no lo es ménos «inspirarlo» en vez de «expirarlo».

En el § 215 se dice la «abstencion» en vez de «el uso moderado» de bebidas alcohólicas.

La nota al §310 dice «Spence» por «Spencer».

En el segundo sumario del Libro II falta el de los §§ 476 y 477 que tratan de la suficiencia de la educación relativa á las industrias, á la moral y al derecho.

INDICE

PÁGINA

ADVERTENCIA V

PRIMERA PARTE

TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO PRIMERO.—Consideraciones preliminares	7
I — Carácter de la pedagogía	7
II — Propósito de la enseñanza primaria	9
CAPÍTULO SEGUNDO.—Concepto del sér humano	16
I — Indiferencia respecto de las aptitudes humanas.	16
II — Necesidad fundamental de conocer las aptitudes del alumno	18
III — Falta de criterio que se observa en los que estudian la personalidad humana	21
IV — Criterio con que debe estudiarse la antropología.	22
V — Hechos en que debe recaer la observacion	23
VI — Aspecto exterior de la persona	26
VII — Estructura del cuerpo	30
VIII — Sustancias del cuerpo	34
IX — Los movimientos	35
X — La mente	43
XI — La voz	100
XII — La vida	107
XIII — Nociones especiales	123
XIV — Esfera propia de cada aptitud	124
XV — Relaciones psico-físicas	134
XVI — Los temperamentos	148
XVII — La propension imitativa	153
XVIII — El hábito	161
XIX — Desenvolvimiento físico y mental	175
XX — Condiciones de la conservacion y del desarrollo — Leyes del ejercicio	193
CAPÍTULO TERCERO.—Concepto de la enseñanza primaria	214
CAPÍTULO CUARTO.—Principios fundamentales de la enseñanza	220
CAPÍTULO QUINTO.—Leyes que se derivan del principio de correla- cion final	224
I — Preliminares	224
II — Ley de integridad.	225

A—(Educacion)	225
B—(Instruccion)	236
C—(Educacion é instruccion)	242
III — Ley de suficiencia	245
A—(Educacion)	245
B—(Instruccion)	250
IV — Ley de unidad.	260
V — Ley de universalidad	262
CAPÍTULO SEXTO—Leyes que se derivan del principio de correlacion sujeta.	266
I — Preliminares	266
II — Ley de ejercitacion de las aptitudes propias	267
A—(Instruccion)	267
B—(Educacion)	268
III — Ley de conformidad.	269
A—(Instruccion)	269
B—(Educacion)	271
IV — Ley de adaptacion	273
A—(Instruccion)	273
B—(Educacion)	282
V — Ley de repeticion del ejercicio	283
A—(Instruccion)	283
B—(Educacion)	285
VI — Ley de continuidad de los ejercicios	285
A—(Instruccion)	285
B—(Educacion)	286
VII — Ley de alternacion de los ejercicios con el reposo	288
A—(Instruccion)	288
B—(Educacion)	289
VIII — Ley de ordenacion lógica.	291
A—(Instruccion)	291
B—(Educacion)	294
IX — Ley de coordinacion.	297
A—(Instruccion)	297
B—(Educacion)	299
X — Ley de progresion	300
A—(Instruccion)	300
B—(Educacion)	306
XI — Ley de atencion	307
A—(Instruccion)	307
B—(Educacion)	308
XII — Ley de los motivos	309
A—(Instruccion)	309
B—(Educacion).	316
XIII — Ley de los objetos	317
A—(Instruccion)	317
B—(Educacion)	319
XIV — Ley de las formas	320
A—(Instruccion)	320
B—(Educacion)	323

SEGUNDA PARTE

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Ideas preliminares.	325
-----------------------------	-----

LIBRO PRIMERO

DE LA INSTRUCCION

SECCION PRIMERA

Programa

I — Integridad de la materia	327
II — Suficiencia de la materia	330
III — Universalidad de la materia	351
IV — Unidad de la materia	354

SECCION SEGUNDA

Enseñanza instructiva

CAPÍTULO PRIMERO — Lenguaje	356
I — Exámen de la materia	356
II — Ordenacion lógica.	358
III — Objetos	360
IV — Conformidad de las facultades con el objeto.	360
V — Ejercitacion propia del alumno	361
VI — Progresion del estudio	361
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	363
VIII — Repeticion de la labor mental.	365
IX — Continuidad de los ejercicios	366
X — Forma de la enseñanza.	366
CAPÍTULO SEGUNDO.—Logografía y lectura	375
I — Exámen de la materia	375
II — Ordenacion lógica.	377
III — Objetos	377
IV — Conformidad de las facultades con el objeto.	378
V — Ejercitacion propia del alumno	378
VI — Progresion del estudio	378
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	381
VIII — Repeticion de la labor mental.	384
IX — Continuidad de los ejercicios	384
X — Forma de la enseñanza.	384
CAPÍTULO TERCERO—Dibujo (incluso la caligrafía).	392
I — Exámen de la materia	392
II — Ordenacion lógica.	393
III — Objetos	394
IV — Conformidad de las facultades con el objeto.	395

	PÁGINA
V — Ejercitacion propia del alumno	396
VI — Progresion del estudio	396
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	398
VIII — Repeticion de la labor mental.	398
IX — Continuidad de los ejercicios	399
X — Forma de la enseñanza.	399
CAPÍTULO CUARTO—Aritmética, álgebra, geometría	409
I — Exámen de las materias	409
II — Ordenacion lógica.	409
III — Objetos	410
IV — Conformidad de las facultades con el objeto.	411
V — Ejercitacion propia del alumno	412
VI — Progresion del estudio	413
VII — Adaptacion de las facultades al objeto.	414
VIII — Repeticion de la labor mental.	416
IX — Continuidad de los ejercicios	416
X — Forma de la enseñanza.	416
CAPÍTULO QUINTO—Física, química, historia natural, cosmografía, antropología, historia	424
I — Exámen de las materias.	424
II — Ordenacion lógica.	424
III — Objetos	425
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	428
V — Ejercitacion propia del alumno	428
VI — Progresion del estudio	429
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	430
VIII — Repeticion de la labor mental	431
IX — Continuidad de los ejercicios.	431
X — Forma de la enseñanza.	432
CAPÍTULO SEXTO—Higiene, medicina, industrias, economía, moral, derecho	443
I — Exámen de las materias	443
II — Ordenacion lógica.	444
III — Objetos.	445
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	446
V — Ejercitacion propia del alumno	447
VI — Progresion del estudio	447
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	448
VIII — Repeticion de la labor mental	448
IX — Continuidad de los ejercicios	448
X — Forma de la enseñanza.	449
CAPÍTULO SÉPTIMO—Leyes comunes á todo el programa	457
I — Ordenacion lógica del programa.	457
II — Progresion del programa	467
III — Coordinacion de las materias.	469

LIBRO SEGUNDO DE LA EDUCACION

SECCION PRIMERA

Programa

I — Integridad de la materia	471
II — Suficiencia de la materia	474
III — Universalidad de la materia	687
IV — Unidad de la materia	490

SECCION SEGUNDA

Enseñanza educativa

DIVISION PRIMERA

EDUCACION GENERAL

CAPÍTULO PRIMERO—Educacion física	491
I — Exámen de la materia	491
II — Ordenacion lógica.	495
III — Objetos	498
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	499
V — Ejercitacion propia del alumno	499
VI — Progresion del aprendizaje.	500
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	502
VIII — Repeticion de los ejercicios	503
IX — Continuidad de los ejercicios	503
X — Forma de la enseñanza	505
CAPÍTULO SEGUNDO—Educacion mental	506
I — Exámen de la materia	506
II — Ordenacion lógica	508
III — Objetos	515
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	518
V — Ejercitacion propia del alumno	520
VI — Progresion del aprendizaje	521
VII — Adaptacion de las facultades al objeto.	526
VIII — Repeticion de los ejercicios	528
IX — Continuidad de los ejercicios.	529
X — Forma de la enseñanza.	530

DIVISION SEGUNDA

EDUCACION ESPECIAL

CAPÍTULO PRIMERO—Lenguaje	536
I — Exámen de la materia	536
II — Ordenacion lógica	537

	PÁGINA
III — Objetos	538
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	539
V — Ejercitacion propia del alumno	540
VI — Progresion del aprendizaje	541
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	543
VIII — Repeticion de los ejercicios	544
IX — Continuidad de los ejercicios.	545
X — Forma de la enseñanza.	546
CAPÍTULO SEGUNDO—Logografía y lectura.	550
I — Exámen de las materias	550
II — Ordenacion lógica	551
III — Objetos	553
IV — Conformidad de las facultades con el objetos	555
V — Ejercitacion propia del alumno	556
VI — Progresion del aprendizaje	556
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	561
VIII — Repeticion de los ejercicios	562
IX — Continuidad de los ejercicios.	562
X — Forma de la enseñanza	563
CAPÍTULO TERCERO—Dibujo (incluso la caligrafía)	568
I — Exámen de la materia	568
II — Ordenacion lógica	568
III — Objetos	571
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	572
V — Ejercitacion propia del alumno	572
VI — Progresion del aprendizaje	573
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	577
VIII — Repeticion de los ejercicios	578
IX — Continuidad de los ejercicios.	579
X — Forma de la enseñanza.	579
CAPÍTULO CUARTO — Aritmética, álgebra, geometría.	581
I — Exámen de las materias	581
II — Ordenacion lógica	582
III — Objotos	584
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	585
V — Ejercitacion propia del alumno	586
VI — Progresos del aprendizaje.	587
VII — Adoptacion de las facultades al objeto	588
VIII — Repeticion de los ejercicios	589
IX — Continuidad de los ejercicios	590
X — Forma de la enseñanza	590
CAPÍTULO QUINTO — Física, química, historia natural, geografía, cosmografía, antropología é historia	590
I — Exámen de las materias	590
II — Ordenacion lógica	591
III — Objetos	593
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	594
V — Ejercitacion propia del alumno	594
VI — Progresion del estudio.	596
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	597

	PÁGINA
VIII — Repeticion de los ejercicios	598
IX — Continuidad de los ejercicios.	598
X — Forma de la enseñanza	598
CAPÍTULO SEXTO—Higiene, medicina, industrias, economía, pedagogía, moral, derecho.	599
I — Exámen de las materias	599
II — Ordenacion lógica	601
III — Objetos	602
IV — Conformidad de las facultades con el objeto	604
V — Ejercitacion propia del alumno	604
VI — Progresion de los ejercicios	606
VII — Adaptacion de las facultades al objeto	606
VIII — Repeticion de los ejercicios	607
IX — Continuidad de los ejercicios.	607
X — Forma de la enseñanza	608

DIVISION TERCERA

RELACION DE LAS RAMAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO ÚNICO—Leyes comunes á todo el programa.	609
I — Motivos de la division.	609
II — Ordenacion lógica del programa	609
III — Progresion del programa	612
IV — Coordinacion de las materias	613

COMPLEMENTO

DE LOS LIBROS PRECEDENTES

CAPÍTULO PRIMERO—Relaciones de la instruccion y la educacion	615
I — Ideas preliminares	615
II — Ordenacion lógica de la instruccion y la educacion.	617
CAPÍTULO SEGUNDO—Las lecciones intuitivas	621

LIBRO TERCERO

DEL GOBIERNO ESCOLAR

Introduccion.	625
CAPÍTULO PRIMERO—El alumno de escuela.	626
I — Segun la ley de universalidad	626
II — Segun las leyes de conformidad, de adaptacion, de ejercitacion propia	626
III — Segun las leyes de integridad, de suficiencia, de repeticion, de continuidad, de alternacion	627
IV — Segun las leyes de coordinacion, de ordenacion lógica, de unidad, de los objetos, de atencion	628
V — Segun las leyes de progresion, de los motivos, de las formas	628
CAPÍTULO SEGUNDO—El maestro de escuela	629

	PÁGINA
I — Segun la ley de integridad	629
II — Segun la ley de suficiencia	630
III — Segun la ley de unidad	631
IV — Segun la ley de coordinacion	632
V — Segun la ley de los objetos	632
VI — Segun la ley de ejercitacion propia	533
VII — Segun la ley de conformidad	635
VIII — Segun la ley de adaptacion	635
IX — Segun la ley de atencion	636
X — Segun la ley de repeticion	637
XI — Segun la ley de continuidad	638
XII — Segun la ley de alternacion	638
XIII — Segun la ley de ordenacion lógica	639
XIV — Segun la ley de progresion	640
XV — Segun la ley de los motivos	640
XVI — Segun la ley de las formas	641
XVII — Segun la ley de universalidad	642
CAPÍTULO TERCERO—Organizacion de la escuela	643
I — Segun las leyes de ejercitacion propia y de continnidad especialmente	645
II — Segun la ley de progresion especialmente	645
III — Resúmen	651
CAPÍTULO CUARTO—Horario de la escuela	652
I — Segun las leyes de universalidad, de integridad, de suficiencia, de alternacion	652
II — Segun las leyes de ejercitacion propia, de progresion, de conformidad, de adaptacion, de los objetos, de repeticion, de continuidad, de los motivos, de las formas	653
III — Segun la ley de alternacion	655
CAPÍTULO QUINTO—Disciplina de la escuela	657
Segun la ley de los motivos	657
Reglas generales de la disciplina	657
Reglas de disciplinas relativas á los deberes que tiene el alumno con motivo de la enseñanza	664
Reglas de disciplina relativas á los otros deberes del alumno	673
Administracion de la disciplina	675

CONCLUSION

EXPLICACIONES Y RECOMENDACIONES	683
---	-----

APENDICE

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA	689
ERRATA	709

OTROS ESCRITOS DEL D.ⁿ BERRA

TEORÍA RACIONAL DEL ESTADO. — 1 v.

TEORÍA DE LAS INTERVENCIONES. — 1 v.

BOSQUEJO HISTÓRICO DE LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY. — 1 v.

ESTUDIOS HISTÓRICOS ACERCA DE LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY. — 1 v.

ELEMENTOS DE GEOGRAFÍA DE LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY. — 1 v.

PROYECTO DE ORGANIZACION DE LA SECCION DE ESTUDIOS SEGUNDARIOS) DEL ATENEO DEL URUGUAY, con una memoria explicativa del autor y un prefacio del Dr. Carlos M. de Pena.—1 v.

PROYECTO DE REGLAMENTO GENERAL PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY. (Publicacion oficial). — 1 v.

CÓMO SE DEBE INSTRUIR. (Principios generales de la pedagogía).—1 v.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE.—Vocabulario, gramática, retórica (Publicacion oficial). —1 v.

DOCTRINA DE LOS MÉTODOS, CONSIDERADOS EN SUS APLICACIONES GENERALES. (Leída en el Congreso pedagógico internacional americano de Buenos-a'ires, 1882.—1 v.

INFORME ACERCA DEL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS-AIRES—1882, presentado á la Comision Directiva de la Sociedad de amigos de la educacion popular, por sus delegados Carlos María Ramirez, Carlos María de Pena y F. A. Berra.—1 v.

LA INSTRUCCION EN LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY. (Su origen, sus progresos, su estado actual) — 1 v.

LA REFORMA DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA. — 1 v.

NOCIONES DE HIGIENE (privada y pública) — 1 v.

LA CONFEDERACION DEL RÍO DE LA PLATA BAJO EL PUNTO DE VISTA DE LOS INTERESES ORIENTALES Y ARGENTINOS. — 1 v.

LOS PARTIDOS Y EL PORVENIR (de la República O. del Uruguay).—1 v.

MAPA DE LA REPÚBLICA O. DEL URUGUAY PARA USO DE LAS ESCUELAS. (Gran tamaño).



MONTEVIDEO, 1883 — IMPRENTA Y ENCUADERNACION DE RIUS Y BECCHI
SORIANO, 152 Y 154
