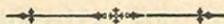


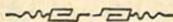
CERTÁMEN PEDAGÓGICO DE 1893



VIII

LA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA



CERTAMEN PEDAGÓGICO DE 1893

LA ENSEÑANZA

DE LA

LENGUA MATERNA

METODOLOGIA DEL LENGUAJE

POR

José M. Muñoz Hermosilla

Subdirector de la Escuela Normal
de Maestros de Santiago, ex-profesor de Historia, profesor de Castellano
i de Derecho del mismo establecimiento,
Director de la «Revista de Instrucción Primaria»



SANTIAGO DE CHILE
IMPRENTA I ENCUADERNACION ROMA
CALLE BANDERA, 19

1896

723



BASES DEL CERTÁMEN PEDAGÓGICO

DE 1893

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA

Núm. 1,784.—Santiago, 16 de Agosto de 1893.—
Visto el oficio que precede i teniendo presente el acuerdo celebrado por la Comision de Instruccion Primaria en sesion de 10 de Enero último,

Decreto:

ARTÍCULO PRIMERO. Abrese concurso con el objeto de proporcionar a los maestros de enseñanza primaria las siguientes obras:

- a) Historia de la educacion i enseñanza;
- b) Psicología pedagógica;
- c) Ciencia jeneral de la educacion i enseñanza; i
- d) Metodología especial de las distintas asignaturas de enseñanza primaria.

Observaciones

Ad. a) La historia de la educacion i enseñanza deberá desarrollarse preferentemente mediante biografías de los pedagogos mas eminentes, citándose pasajes característicos de sus doctrinas. Se hará resaltar el desenvolvimiento paulatino que ha tenido la escuela primaria en los países mas adelantados, agregándose un capítulo especial sobre el desarrollo de la instruccion en Chile.

Ad. b) En la esposicion de las distintas materias de la psicología pedagógica se partirá de ejemplos sacados de la historia, de la literatura, de la vida cotidiana, de la vida escolar i familiar, trazando así los capítulos referentes a la vida del alma, i agregando a lo espuesto en los diferentes párrafos instrucciones acerca de su aplicacion pedagógica en la práctica. Este libro comprenderá nociones de lójica en el capítulo que verse sobre el conocimiento.

Ad. c) Entre los distintos capítulos de esta obra, se agregará al que trate sobre el cuerpo humano i la educacion física, un estudio mas estenso sobre hijiene escolar.

Ad. d) Despues de haber espuesto detalladamente el método de enseñar algunos de los ramos que corresponden a la escuela primaria, se añadirán sobre la misma asignatura varias lecciones-modelos completamente desarrolladas por preguntas i respuestas, para ilustrar del mejor modo posible el método respectivo. Fuera de esto se agregará una coleccion de temas concernientes al ramo, adjuntando solo las disposiciones para su trata-

miento en las clases. Los trabajos referentes a la seccion D se presentarán separadamente, considerándose cada tratado sobre la metodolojía de tal o cual ramo como una obra completa para los efectos del premio.

ART. 2.º Los autores de todas las obras antedichas tratarán de componerlas en un estilo mui correcto i sencillo, fácilmente comprensibles para todas aquellas personas ocupadas en la instruccion primaria, que no han adquirido la suficiente preparacion profesional en las escuelas normales.

ART. 3.º Las obras se presentarán desde el 1.º de Enero de 1894 hasta la misma fecha de 1895, en el Ministerio de Instruccion Pública, recibiendo los autores un certificado de la presentacion.

ART. 4.º Se admitirán manuscritos i libros impresos, acompañándose a cada trabajo los títulos de las obras consultadas. Tambien se admitirán obras traducidas que reunan los requisitos ántes enunciados.

ART. 5.º A propuesta de la Comision de Instruccion Primaria, el Gobierno nombrará comisiones que examinarán las obras presentadas e informarán sobre ellas.

ART. 6.º Los autores cuyas obras reunan las condiciones necesarias para ser adoptadas, recibirán premios de quinientos a dos mil pesos, segun el mérito, orijinalidad i perfeccion de la obra respectiva.

ART. 7.º El Gobierno adquirirá el derecho de imprimir el número de ejemplares que estime necesario de cada uno de los libros cuya adopcion recomienden las comisiones.

ART. 8.º Los autores conservarán el derecho de imprimir i vender libremente sus obras, sin otra limitacion que la impuesta por el presente concurso.

ART. 9.º Las obras premiadas en este concurso se considerarán adoptadas para los efectos del artículo 82 del Reglamento Jeneral de Instruccion Primaria.

ART. 10. El Gobierno se reserva el derecho de proponer a los autores, ántes de la primera impresion o ántes de una reimpression, las innovaciones i mejoras que juzgue oportunas, sin alterarse por ello en nada la propiedad literaria de sus autores.

Anótese, comuníquese i publíquese.

MONTT

J. Rodriguez Rozas





OBRAS PREMIADAS I ADOPTADAS

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA

Núm. 2,732.—Santiago, 30 de Diciembre de 1895.—
Vistos los informes que las comisiones designadas por decreto de 27 de Mayo último han espedido sobre el mérito de los trabajos presentados al concurso abierto por decreto de 16 de Agosto de 1893, para proveer a los maestros de enseñanza primaria de obras de pedagogía especial de las distintas asignaturas que ella comprende;

Con lo acordado por la Comision de Instruccion Primaria, en sesiones de 23 i 27 del corriente, acerca de las obras que pueden ser adoptadas i los premios que, con arreglo al art. 6.º del espresado decreto de 16 de Agosto de 1893, deban concederse a los autores,

Decreto:

Se adoptan para el uso de los maestros de enseñanza primaria las siguientes obras:

Pedagogía

Manual de práctica escolar, por don Eduardo Rossig.
Ciencia jeneral de la educacion i enseñanza, por don Pedro Anjel Aedo.

Pedagogía psicolójica i Psicología intuitiva, por don E. Martig, traduccion del aleman, por don Ramon Alvarez.

Curso teórico i práctico de pedagogía i Curso de pedagogía teórica i práctica, por Compayré, traduccion del frances, por don Pedro P. Morales Vera.

Castellano

Teoría i práctica de la enseñanza del castellano, por doña Isabel Bering i don José Tadeo Sepúlveda.

Enseñanza de la lengua materna, por don José María Muñoz H.

Metodolojía de la enseñanza elemental del lenguaje, por don Francisco J. Morales.

Historia i Jeografía

Metodolojía de la historia, por don José María Muñoz H.

Música

La enseñanza del canto por el método modal, por don Juan Heidrich.

La enseñanza del canto en las escuelas primarias, por don José María Muñoz H. i doña Luisa Maluschka de Muñoz.

Tómese razon, comuníquese i publíquese.

MONTT

Gaspar Toro



OBRAS PRINCIPALMENTE CONSULTADAS

Alcántara García, *Teoría i Práctica de la Educacion i la Enseñanza.*

Id. Id. *La enseñanza intuitiva i las lecciones de cosas.*

Geerling, *Der Deutsche Aufsatz.*

Kehr, *Theoretische praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.*

Kehr, Und Schlimbach, *Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr.*

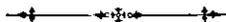
Ley, *De l'Enseignement de la grammaire dans les Écoles primaires.*

Leutz, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen.*

Pickel, *Anweisung zum elementaren Lese und Schreibunterricht für Lehrer und Lehrerinnen.*

Saatzer, *Specielle Methodik des Volksschulunterrichtes.*

Sommert, *Methodik des deutschen Sprachunterrichts.*





PREFACIO

Este libro ha sido concebido i escrito al són de la hora del deber: el autor no ha podido disponer de la tranquilidad necesaria al escritor para producir obras acabadas; el ruido i el vaiven inherentes a mi profesion i al puesto que desempeño, han oscilado en cada página de este trabajo, sin obstar a que se produzca como una labor cotidiana i perseverante.

Mi METODOLOGÍA DEL LENGUAJE debía ser una seccion de una *Didáctica jeneral i especial* que empecé a redactar en las vacaciones escepcionales que algunos empleados tuvimos en 1891. Pasado el período de aquella malhadada revolucion, el réjimen administrativo volvió poco a poco a su estado normal. I entre las buenas medidas que el Gobierno ha tomado para impulsar el progreso nacional figura el decreto de fecha 16 de agosto de 1893, por el cual se mandó abrir un *Certámen Pedagógico* para proveer de obras de consulta a los maestros.

Esta feliz idea, lanzada en el seno de la Comision de Instruccion Primaria, me hizo variar de plan: desistí de mi empresa comenzada, i pensé en componer, entre

otras, una obra completa sobre la enseñanza del idioma nacional en las escuelas primarias. Tal circunstancia ha sido causa para que *La enseñanza de la lengua materna* haya tomado mayores proporciones de las que al principio debían contornearla; ese es también el motivo por que el autor, dada la premura del tiempo de que ha podido disponer, i a pesar de las vijilias i del celo dedicados, no pretende presentar una obra sin defectos. La magnitud de este volúmen, i la dificultad de hacer un buen guía sobre la enseñanza de la lengua, contribuirán a disculpar las inconsecuencias inevitables que el lector notará en una obra que, si bien meditada i practicada en muchos años, ha sido terminada en diez-ocho meses, a intermitencias forzadas.

El plan que he seguido en este libro es muy sencillo i su esposicion tan clara como me ha sido posible. Por esto me halaga la idea de que su lectura no presentará dificultad alguna a los maestros. Se divide en cuatro partes: *enseñanza elemental del idioma; enseñanza de la lectura jeneral* en los varios grados de la escuela; *enseñanza de la ortografía i de la gramática; i enseñanza de la composicion literaria i la literatura preceptiva.*

La enseñanza del silabario constituye, por su importancia i natural dificultad, una rama particular de la metodolojía del idioma. La enseñanza intuitiva, a su vez, como medio de aplicacion de un principio jeneral de educacion, forma una série de ejercicios sistemáticos que se refieren a todas las materias, señaladamente a la lengua.

Por esto, i porque la enseñanza del silabario estriba siempre en la intuicion inmediata, la dedico solo un capítulo particular, i me contraigo a desarrollar sucinta-

mente todo lo relativo a la lectura en el grado inferior, sin dar explícitamente su debida importancia a las lecciones de cosas. En esta parte, como en las demas, he cuidado de ser preciso en cada respecto: digo todo lo necesario para la comprension de los preceptos, i acompaño los ejemplos prácticos suficientes para ilustrar la materia; entrar en mas pormenores, ademas de inútil, habria sido empañar la unidad de la obra.

La enseñanza de la lectura, considerada en jeneral, es de la mayor entidad: puede decirse que ella por sí sola basta para enseñar el idioma patrio a los niños; porque, en efecto, ella es una fuente de conocimientos universales, i, mediante los excelentes procedimientos que se emplean para enseñarla, se mueve en continúa comunidad con la enseñanza de todas las otras asignaturas. La lectura jeneral no podía, pues, tener cabida en la primera parte de esta obra, en la cual se trata del arte de comunicar los rudimentos lingüísticos en el grado inferior. Por tales consideraciones, *la enseñanza jeneral de la lectura* debía formar una segunda parte, a que dedico una atencion particular.

En la tercera parte antepongo la ortografia a la gramática, no por sistema, sino por aconsejarlo así el método inductivo, i por ser ésta la marcha natural que se produce en la enseñanza concéntrica de la lengua.

En la cuarta parte, *la composicion literaria*, incluyo la literatura, que en puridad forma la rama mas frondosa del idioma nacional, considerada en sentido lato; pero que en su aspecto preceptivo solo debe aspirar a jugar el último papel en la escuela elemental, manifestándose insensiblemente, si posible fuera, como las hojitas verdes que contribuyen a hermohear un ramo de

flores. En las escuelas primarias, la literatura significa análisis i aprendizaje de trozos selectos, i trabajos escritos, por cima de todo, como complemento i síntesis de la enseñanza de la lengua.

Para terminar estas advertencias, réstame llamar la atención del lector al capítulo primero, que trata de los métodos de lectura considerados históricamente. En él hago mui claras esplicaciones sobre el significado de los términos técnicos que se hallan en el cuerpo de la obra. Por lo demas, téngase presente que el método inductivo, de que hablo especialmente al tratar de la gramática, no es otro que el que impropíamente se conoce con el nombre de analítico, i que el deductivo corresponde al sintético.

EL AUTOR

Santiago, Octubre de 1894.





INTRODUCCION

La expresion exacta de los pensamientos e ideas ha sido siempre una necesidad sentida en todos los pueblos. En los primitivos tiempos, los hombres comprendieron ya que sin el auxilio de la palabra, la razon nada produciria, i que, en consecuencia, los sentimientos e ideas no podrian manifestarse claramente a nuestros semejantes; de modo que sin el lenguaje, el mundo moral e intelectual pareceria un caos. La necesidad de comunicarse entre sí i de legar a la posteridad los frutos de la intelijencia, i la conveniencia de perpetuar la memoria de los hechos que veían consumarse, les hicieron cultivar el idioma hablado i escrito.

Los pueblos mas antiguos, aun en su estado selvático, se han esmerado por formar escritores i oradores. Falto de medios adecuados para practicar una enseñanza racional, han ejercitado la memoria, con el fin de enriquecer el vocabulario i facilitar la expresion oratoria.

Servíanse para ello del aprendizaje de poesías, de trozos en prosa i del estudio minucioso de autores. La

tradicion oral, ántes de la invencion de la escritura, ha sido uno de los principales medios de cultivo del idioma. A este respecto, se ha pretendido que los antiguos hebreos aprendian de memoria el *Pentateuco*, i que muchos de ellos sabian cuántas veces una misma letra estaba repetida al fin de cada libro. Entre los chinos, el que llega a saber el significado de treinta mil palabras, es reputado por un sabio. Los antiguos árabes consideraban el lenguaje natural, correcto i fluido, como una de las mejores cualidades personales; el beduino del desierto poetizaba tan bien como el vate de las Cortes. Para los griegos la elocuencia era una parte integrante de la enseñanza; la filosofía helénica, la poesía, la música, la escultura i la pintura, no fueron mas estimadas que el habla del divino Platon, de Demóstenes, Sófocles, Eurípides. En Roma, los gramáticos i los retóricos imprimieron una nueva faz a la vida política.

Pero si estos hechos que de paso recordamos, demuestran de suyo la importancia de la enseñanza del idioma, forzoso es reconocer que hasta los tiempos modernos, el lenguaje no se ha enseñado de un modo racional. Rebelais i Montaigne son los primeros que en Francia, a mediados del siglo XVI, impugnaron los procedimientos hasta entónces seguidos, e indicaron en sus satíricos escritos los medios propios de un aprendizaje pedagógico. “Saber de memoria no es saber, dice Montaigne, i hasta ahora no trabajamos sino en llenar la memoria, dejando vacías la intelijencia i la razon.”

Ratichus i Comenio, en la primera mitad del siglo XVII, con su accion personal i sus escritos, produjeron un movimiento favorable a la enseñanza del idioma, que entónces por primera vez se dió segun un sistema

natural i por un método pedagógico. Comenio, en su *Janua linguarum* (1), fundó el valor de la enseñanza de la lengua en su reducido número de sentencias, dispuestas de tal modo que contenian todas las palabras usuales, sin repetirlas mas de una vez, aplicadas en espresiones bien construidas. A estas espresiones debian asociarse las esplicaciones de los objetos correspondientes, estableciendo así como fundamento un paralelismo entre la palabra i el objeto por ella representado, entre el pensamiento i la espresion. Esta *puerta de las lenguas*, en el concepto de Comenio, serviria de introduccion a una *Enciclopedia de los conocimientos humanos*, a una especie de ciencia universal. Idea grandiosa, digna del mas grande de los pedagogos, que supo apreciar en todo su valor el precioso dón de la palabra, como que la lengua es la puerta obligada de los estudios i el medio principal para adquirir el saber.

Las ideas de aquellos hombres, que con tanta penetracion i claridad pronosticaron el método natural, quedaron por largo tiempo relegadas al olvido. Siguió enseñándose la gramática, no el lenguaje. I acontecia un hecho que hoi parece fabuloso: no se enseñaba la gramática del idioma nacional, sino la gramática latina. Solo a mediados del siglo XVIII se levantan nuevas voces para insinuar una reforma, que felizmente esta vez debia producirse por completo. Federico von Rochow, en Alemania, compuso un libro de lectura para escuelas elementales, agregando algunas instrucciones para los maestros: exijia que nada debia enseñarse a

(1) *Puerta de las lenguas*. Esta obra apareció por los años 1631. Fué traducida a doce lenguas europeas i muchas lenguas asiáticas.

los niños sin prévia esplicacion; los trozos de lectura, para ser comprendidos, debian esplicarse ántes i despues de leerlos. Rousseau, en su *Emilio*, hablaba todavía con mayor enerjía, insistiendo en la necesidad de hacer observar las cosas de la naturaleza para enseñar a pensar a los niños i hacerles ganar intuiciones inmediatas.

Así se preparaba el terreno para la simiente que mas tarde debia esparcirse, ínterin aparecia un pedagogo para quien estaba reservada la gloria de vencer el intelectualismo i la rutina, que por tantos siglos se enseñoreaban en el dominio de la enseñanza.

La metodolojía del lenguaje es obra del presente siglo. Data desde la reforma jeneral iniciada por Pestalozzi a fines del siglo pasado. Girard i Jacotot han echado sus bases indestructibles. El franciscano Gregorio Girard dirijió, por espacio de dieciocho años, una escuela pública en Friburgo (Suiza). Comisionado en 1809 para informar sobre el método de Pestalozzi en su Academia de Iverdon, notó que el entusiasta reformista partía de un principio falso: tomaba por base la idea del número (a que agregaba la forma i la palabra), desarrollaba las materias de enseñanza en consonancia con las intuiciones numéricas, refiriendo todo el aprendizaje a las matemáticas; la lengua materna jugaba su rol al lado del *número* i la *forma*, base, medio i fin de su sistema. Girard se propuso sustituir las matemáticas por la lengua materna, como base de los estudios. Sentó por principio de su método este lema: *Las palabras para las ideas; las ideas para el corazon i la vida*. Las palabras debian ser comprendidas en sus varias acepciones, corresponder al pensamiento i ser empleadas en

expresiones propias de las necesidades de la vida. Girard presuponia la influencia de la enseñanza materna en el aprendizaje de la lengua: la madre muestra a sus hijos los objetos i les enseña sus nombres, i por este medio les enseña a observar i a pensar. Así los niños adquieren un pequeño caudal de palabras e ideas que llevan a la escuela. El maestro debe enriquecer este pobre repertorio, espurgándolo i aumentándolo por un procedimiento sencillo. Empezará por la proposicion simple, dice Girard, por oraciones o frases que los niños formarán por sí mismos, o que analizarán tomándolas del libro de lectura. Esto es, Girard enseñaba la gramática por la lengua i no la lengua por la gramática. La enseñanza gradual debia enriquecer el vocabulario, enseñar a espresarse con correccion i cultivar a la par las facultades mentales i morales mediante la adquisicion de conocimientos. El *Curso de lengua materna* de Girard, dice M. Julio Paroz, es la obra mas profundamente meditada i la mas orijinal que se haya escrito en frances. Practicada por su autor en Friburgo i en Lucerna, publicada en Paris en 1844, obtuvo un premio de seis mil francos, i alcanzó gran popularidad en Suiza, en Francia i en Italia.

Juen José Jacotot, rector de la Universidad de Luvaina, enseñaba la lengua materna por un método orijinal que lleva su nombre, por el cual comenzaba con el conocimiento de un todo, una frase, un trozo de lectura: era el *método analítico-sintético*. Leida la oracion que servia de punto de partida, los discípulos debian reflexionar sobre el sentido de ella, con el objeto de comprender bien cada palabra en particular i la relacion de éstas entre sí, entender los períodos siguientes i,

finalmente, el contenido de todo el asunto. Lo leído debía considerarse de distintas maneras, aprenderse de memoria, copiarse, extractarse; se hacían resúmenes escritos, reproducciones verbales sobre el contenido jeneral, descripciones, imitaciones, trasposiciones, comparaciones i ejercicios gramaticales.

Muchos educacionistas de distintos países acudieron a presenciar los excelentes resultados del nuevo método, popularizado con la publicación que Jacotot hizo, en 1822, de su *Curso de enseñanza universal, lengua materna*. La gran polémica que esta obra levantó en Alemania produjo muy saludables resultados. Entre los numerosos adversarios del método de Jacotot, no faltaron hombres que descubrieron sus ventajas i supieran utilizarlas con éxito en las escuelas primarias. Desde entonces aparece una pléyade de maestros escogidos, i la reforma se hace definitiva i jeneral.

La Alemania ha sido la tierra de promisión de las grandes reformas educativas; allá se han desarrollado las ideas mal acogidas en otros países; los pedagogos alemanes han asimilado de tal modo las tendencias reformistas a que han dejado jeneroso asilo, que las han refundido con las propias, i así su nación ha llegado a ser el país de la pedagogía clásica. La metodolójía práctica fundada en la ciencia educativa, cuyos excelentes resultados atraen a los maestros ilustrados, es obra exclusiva de los pedagogos alemanes. La metodolójía del lenguaje se ha perfeccionado i completado, a mediados del presente siglo, con las interesantes producciones de Kellner, Otto, Diesterweg, Kehr i Klauwell, en estos últimos años. En nuestros días la lengua materna se enseña pedagógicamente en gran parte de las escuelas

européas, i asimismo en las escuelas norte-americanas. En España, aunque rezagada en materia de reforma, la metódica tiene su porta-estandarte en el eminente literato i pedagogo don Pedro de Alcántara García, entre otros notables educacionistas. En la América española, aun cuando sólo empieza a efectuarse la transición pedagógica, trasciende el fruto de los nuevos procedimientos, notoriamente en la Argentina, en Centro América i en Chile. Berra i Zubiaur allende los Andes, Figueira en Montevideo, Rodolfo Menéndez en Mejico, son los representantes mas caracterizados de la forma; Matte, Nuñez i Letelier se han puesto a la vanguardia en el movimiento operado en Chile.

¿Qué ha sido, i que es todavía, de la enseñanza del idioma en la gran mayoría de nuestras escuelas? Un estudio insulso, estéril i fatigador de la gramática, no de la lengua, nada de raciocinio, nada de reflexión, nada de espontaneidad, nada de observación ni de inducción; todo reglas i mas reglas, sutilezas sobre sutilezas, todo ejercicio inútil de la memoria. Nunca se habia hablado de lecciones de *castellano*, sino de gramática i literatura, como si estos ramos del lenguaje fueran tan estraños entre sí como la luz i las tinieblas. Al cabo de varios años de un aprendizaje mas o ménos minucioso de los preceptos gramaticales, los discípulos no se hallaban en estado ni de hablar correctamente, ni de escribir una página bien redactada; no aprendian a pensar, mucho ménos a espresarse, i en lo tocante a la lectura, apenas si llegaban a asimilar el contenido de los trozos leídos. La escuela, ántes de la reforma pedagógica, no habia cooperado al cultivo del lenguaje. Los jóvenes aprendian a hablar i a escribir con corrección no en la

escuela, sino en el trato de la sociedad culta, en la lectura de las buenas obras i en la práctica de escribir. Lo que nosotros podemos, lo que pueden los escritores nacionales, no lo debemos a la ayuda de la escuela, sino a nuestros esfuerzos personales. Muchos profesores han cifrado su competencia en ser eximios gramáticos (i en verdad que Chile los ha producido notables); pero esto, léjos de ser un timbre de gloria, hoy poco vale en presencia de los adelantos palmarios realizados por la ciencia pedagógica; la pedagogía i metodolojía están por cima de todo saber libresco, sobre toda erudicion.

I ha ocurrido en nuestro réjimen un hecho singular. Durante largos años se usó en nuestras escuelas primarias el texto de gramática castellana del frances Guillaou! Los libros de lectura, aunque calcados sobre los textos franceses, españoles o ingleses, no han respondido tampoco en modo alguno a las exigencias de una enseñanza pedagógica. Hasta estos últimos años, ni una voz autorizada se habia levantado para indicar una reforma. Faltaban entre nosotros los pedagogos i metodólogos que debian nacer con la reforma. La historia reconocerá en J. Abelardo Nuñez el iniciador de esta reforma necesaria, implantada en nuestras Escuelas Normales en 1885, merced a las acertadas providencias del ministro don José Ignacio Vergara i del Presidente don Domingo Santa Maria. La obra de Sarmiento se habia quedado estacionaria; sus discípulos e imitadores no tenian la suerte de mover la opinion para darle nueva vida; las ideas de aquel notable educacionista no correspondian, por otra parte, al progreso alcanzado en la práctica escolar en las naciones mas adelantadas. Des-

de 1885 datan todos los verdaderos progresos metodológicos en Chile.

Por este año aparecieron los *Elementos de la lengua castellana segun el sistema de Swinton*, por Fanor Velasco. Esta obrita, aunque afeada por graves defectos pedagógicos, ha sido en Chile la primera que haya hecho vislumbrar un método pedagógico en la enseñanza del idioma. Empieza por la observacion de las cosas familiares a los niños, haciéndoles que piensen i se expresen sobre ellas; se escriben sus nombres i se hace formar proposiciones o juicios sobre los objetos que dichas palabras representan; las reglas i definiciones se derivan de los ejemplos, del mismo lenguaje. A pesar de las circunstancias desfavorables en que esta obrita apareció, abstraccion hecha de las inconsecuencias de su exposicion, i cualquiera que sea el mérito de su método, es lo cierto que ha ejercido una influencia saludable en el personal docente, i señalado un nuevo rumbo a la enseñanza de la lengua.

Por este mismo tiempo apareció el silabario segun el *método fonético analítico-sintético*, por el método de palabras normales, precedido de instrucciones metodológicas, por Claudio Matte, produccion que representa los últimos progresos de la enseñanza de la lectura elemental en el viejo continente, i que ha venido a dar el golpe de gracia a la rutina, e inaugurar una era de luz i de esperanzas. Por la sencillez del plan i la claridad de la exposicion, esta obrita, elaborada con notable sentido práctico, ha sido adoptada sin dificultades en las Escuelas Normales, en las escuelas de la Sociedad de Instruccion Primaria de Santiago (a quien el autor ha obsequiado su propiedad), i en muchas otras

escuelas elementales (1). El autor ha publicado además en folleto algunas instrucciones especiales para los maestros que usan su silabario, i un trabajo sobre la enseñanza de la lectura considerada históricamente. Con la introducción del silabario Matte en las escuelas anexas a las normales, empieza en Chile una reforma radical en la enseñanza elemental de la lectura.

De mucho mayor entidad es la acción personal de los profesores normales de castellano.

En 1884 se mandaron algunos normalistas a perfeccionar sus estudios pedagógicos en Suiza i en Alemania. Entre éstos iba Juan Madrid, quien, después de una estancia de cuatro años en Neuchatel, en Dresde i en España, fué llamado para desempeñar la asignatura de castellano en la Escuela Normal de Maestros de Santiago. Madrid es el profesor pedagógicamente preparado que por primera vez haya recibido en Chile la honrosa i delicada misión de formar maestros entendidos en el arte de enseñar el habla de Castilla (1889). Con diferencia de un año, cúponos el honor de compartir en el mencionado establecimiento la difícil labor de nuestro amigo i antiguo discípulo, al paso que por el mismo tiempo era nombrado profesor de castellano de la Escuela Normal de Chillan José Tadeo Sepúlveda, nuestro compañero de estudios en Alemania. El cambio de métodos en las escuelas normales de ámbos sexos marca la primera etapa de una reforma radical, que será completa en época no lejana en todos los es-

(1) El silabario Matte ha sido adoptado oficialmente en las escuelas del Estado, por decreto de 1.º de Agosto de 1894, por haber sido el mejor que se presentó al certámen de textos elementales, decretado el 3 de Abril de 1893.

tablecimientos de educacion nacional: en nuestras escuelas normales no solo se han formado maestros bien preparados para enseñar el lenguaje en las escuelas primarias, sino igualmente en las clases preparatorias de los liceos de la República, i en las mismas escuelas normales. Los profesores de Estado que hoi se forman en el Instituto Pedagógico, están llamados a completar esta reforma en los establecimientos de segunda enseñanza.

No poca influencia han ejercido las escasas obras reformistas publicadas en el pais, tales como la *Organizacion de Escuelas Normales*, de Núñez, *Las Escuelas de Berlin*, por Letelier, i la copiosa colaboracion de nuestra naciente prensa pedagógica. Nosotros, en nuestra *Organizacion escolar en Sajonia* i en nuestra *Memoria sobre instruccion primaria* (1), hemos dedicado nuestra especial atencion en jeneral a los métodos de enseñanza, i en particular a la metodolojia del lenguaje. Notando la falta absoluta de obras metodológicas, i reconociendo la necesidad de un manual que dé a los maestros la pauta para enseñar con método el habla castellana, i, por otra parte, el pesar que nos causa el ver dispersas, desconocidas o mal comprendidas las instrucciones metodológicas que se dan en las escuelas normales, hemos resuelto concentrar nuestras ideas en un libro para el uso de los maestros. Dentro de este órden de consideraciones, ha sido compuesto el *Libro de Lectura dispuesto en círculos concéntricos*, por Madrid i Muñoz Hermosilla. Esta obra, apreciada con muchos elojios por Alcántara García i por H. Figueira, está precedida de una introduccion metodológica en que la

(1) Obra elaborada en colaboracion con Juan Madrid, favorecida con el primer premio de 500 pesos en el certámen nacional de 1889.

enseñanza del idioma se considera como una disciplina jeneral, en sí indivisible, pero subdividida en ramas subordinadas unas a otras, que deben estudiarse en progresivo i reflejo paralelismo. Para nosotros, la enseñanza del idioma tiene por punto céntrico el lenguaje, i como medio auxiliar inmediato el libro de lectura. El idioma se ha de ensanchar por el cultivo del lenguaje; el libro de lectura proporcionará el material para correjirle, para ensancharle, para espurgarle i enriquecerle, i para aumentar el caudal de conocimientos jenerales; del lenguaje han de partir i a él deben referirse las variadas intuiciones que la lengua proporciona, mientras su enseñanza se halla en íntima relacion con las otras disciplinas: la elocucion, los recitados, la ortografía, la redaccion, la gramática i la composicion literaria deben tener por mira el lenguaje, tomar por punto de apoyo el libro de lectura, i dilatar principalmente por su intermedio la instruccion idionática i jeneral. Cuál haya sido i cuál ha de ser aun la influencia de esta obra en la direccion i en la práctica de la enseñanza, lo dirá la historia. Este modo de considerar la enseñanza de la lengua, dado en miniatura en la introduccion metodolojica del referido *Libro de lectura*, i que esplanaremos ámpliamente en la presente obra, no es nuevo en la culta Europa, pero sí casi del todo ignorado en América.

Nuestra *Metodolojia del lenguaje*, tiene por objeto llenar uno de los grandes vacíos que se hacen sentir en materia de métodos en nuestra educacion nacional, i está destinada a servir de guia a los maestros en la enseñanza de la lengua materna. Esta obra es el fruto de nuestros estudios pedagójicos en Suiza i en Alema-

nia, el resultado de un detenido i constante estudio de la metodolojia del ramo, i la cosecha que hemos podido hacer en algunos años de práctica en el profesorado. Para hacer este libro hemos consultado las obras de los metodolojistas mas afamados, como Kehr, Guth, Saatzer, Ley i varios otros que se citarán en su respectivo lugar. No hemos seguido el plan de ninguna de ellas, ni respetado siempre las opiniones de sus autores; pero hemos aprovechado sus ideas, adaptándolas a la índole del castellano, a fin de hacer un manual metodológico que armonice con las modernas tendencias, sin chocar demasiado bruscamente con el estado actual de las cosas, i de manera que pueda ser utilizado por todos los que se dedican a la carrera del magisterio.

No pretendemos dar al público una obra acabada ni en todo completa. Esta especie de trabajo es susceptible de muchas mejoras, que se imponen con la preparacion profesional, con la vulgarizacion de los modernos procedimientos, con el perfeccionamiento total de la escuela, i con el progreso jeneral de la nacion. Si fuere éste el libro único en su jénero, que en habla castellana aparece hoy sobre la metodolojía del idioma, en veinte años mas parecerá frívolo i de escaso valor pedagógico. Fuerzas mas vigorosas que las nuestras vendrán a completar lo que a nosotros nos queda por hacer. I cuando en el personal docente se levanten metodólogos inteligentes e instruidos, se hallará mucho nuevo que agregar, mucho que transformar o desechar. Entretanto, si nuestra obra llena la imperiosa necesidad que en esta transicion pedagógica se hace sentir, satisfará plenamente los propósitos del autor.

Metodología del Lenguaje

PRIMERA PARTE

Enseñanza elemental del idioma



CAPITULO PRIMERO

LOS MÉTODOS DE LECTURA CONSIDERADOS HISTÓRICAMENTE

I

DIVERSOS MÉTODOS DE LECTURA

El lenguaje humano se compone de sonidos articulados que forman un sistema orgánico natural, que se desarrolla i perfecciona conforme a las leyes jenerales del cultivo del espíritu. El idioma es la espresion de los pensamientos por medio de palabras i de letras. El organismo de la lengua consta de oraciones que se descomponen en frases, las frases en palabras, éstas en sílabas i las sílabas en sonidos.

Los sonidos lingüísticos son los elementos mas simples del idioma, i se les llama elementales porque son irresolubles en otros. Se les representa por signos gráficos llamados letras, denominacion que se aplica igualmente a los mismos sonidos elementales. Las letras representan los sonidos fundamentales de la escritura; las hai mayúsculas i minúsculas, segun su forma i su tamaño, i constituyen el alfabeto de la lengua. Su número es diferente en los distintos idiomas.

Lo que se escribe o imprime se destina a la lectura. Escribir es traducir los sonidos lingüísticos en letras. Leer significa en su oríjen dar el primer impulso, articular los sonidos para hablar; leer lo escrito o impreso es traducir por medio de la vista el sentido de las palabras i de las oraciones.

Los métodos de lectura se fundan en los elementos del lenguaje, en la manera de combinar la lectura con otros ramos de la enseñanza, i en las consiguientes operaciones que supone esta combinacion. Puede suceder que el aprendizaje empiece con el nombre de los sonidos elementales, i en este caso se emplea el *método de deletreo* o de *silabario* (1). Si se prescinde de los signos i se atiende principalmente a los sonidos, cuidando de pronunciar las consonantes por sí solas, sin apoyarlas en las vocales, el método se llama *fonético*.

Quando la lectura se enseña asociada a la escritura resulta el *método simultáneo de lectura i escritura*, en cuyos textos figura a menudo la letra impresa i la manuscrita al mismo tiempo. Las lecciones de cosas i ejercicios preparatorios de lenguaje que acompañan a este método, constituyen la *enseñanza intuitiva de la lectura combinada con la escritura*, considerada tambien como un método especial.

En cuanto a las operaciones que es preciso ejecutar en la práctica de los referidos métodos, dos son los caminos que pueden seguirse: o se empieza con los elementos del idioma (sonidos o letras), formando con ellos sílabas i palabras, de lo cual nace el *método sintético*, que puede comprender el silabeo o el fonetismo; o bien se principia directamente con los sonidos ya combinados, (sílabas, palabras o frases o vice-versa), descomponiéndose en fracciones inseparables (en sílabas o letras), i entonces se sigue el *método analítico*.

(1) El método de *deletreo* es esencialmente sintético. Se diferencia del de *silabeo* en que este último puede ser analítico. Mientras por el primero se pone siempre en juego el nombre de las letras en las combinaciones silábicas, partiendo del alfabeto, en el segundo se puede emplear el sonido para tales combinaciones, i aun principiar con palabras normales.

El método de palabras normales toma por punto de partida determinadas palabras para la enseñanza, las descompone en sus elementos, i hace con éstos varias combinaciones al ejecutar su síntesis o recomposicion. En el método de palabras normales se parte de un todo (una palabra). De la descomposicion i recomposicion de la palabra, resulta el método *analítico-sintético*. Siendo hoi el fonetismo el que reemplaza al deletreo, i dominando en la enseñanza el método analítico-sintético, en esta obra nos referiremos con preferencia al método fonético-analítico-sintético, que naturalmente se practica con palabras normales o sin ellas.

II

EL MÉTODO DE DELETREO

El método de deletreo se ha considerado como el mas antiguo de los métodos de lectura. Es el mas difícil por ser tambien el ménos natural. Abstracto en sumo grado, impone un trabajo excesivo a la memoria, por lo cual es martirizador para los principiantes, e ininteligible para los niños pequeños.

Por él se dan a conocer primero el nombre i la forma de las letras, sin tomar en cuenta el sonido i sin atender a las irregularidades, para el niño inexplicables, que resultan de la combinacion de las letras entre sí. Admitido que las consonantes no suenan por sí solas, se dan a conocer las vocales primeramente, en seguida las consonantes precedidas o seguidas de las vocales. Los discípulos aprenden a conocer el alfabeto por la forma i nombre de sus letras (*a, he, ce, de, pe, ene, eme, que*, etc.) e inmediatamente pasan a la formacion de sílabas i de palabras. Es un método sintético.

Una de las mas serias dificultades que en la aplicacion de este método se presentan a los niños, es la desaparicion arbitraria de las vocales que acompañaban a las consonantes, desde que no se puede adivinar el sonido por intermedio de su signo; no pueden comprender por qué ha de decirse *mesa*, por ejemplo,

i no *emesea*, que sería lo natural, puesto que así han aprendido a nombrar las letras de esta palabra. Vencida esta primera dificultad, viene otra todavía ménos inteligible i mucho mas abrumadora: la formacion de sílabas, diptongos i triptongos, i todas las combinaciones posibles, propias para fatigar los nervios mas vigorosos. La forma de las letras no puede tener para los niños ningún interes, desde que carecen de forma regular, i esta no se halla reproducida en ninguno de los objetos que ellos pueden observar, tales como una casa, una silla, un pájaro, un caballo. Los nombres de las letras son difíciles de retener en la memoria, mayormente si se deben aprender a descifrar sus numerosas combinaciones. Las sílabas nada significan, i los discípulos no pueden formarse idea del concurso que ellas les prestan en la lectura de palabras.

Con tales inconvenientes, no era estraño ver que algunos niños demorasen dos años en aprender a leer, i que otros se quedasen rezagados i para siempre abandonados a la ignorancia. Cómo es que no obstante ese enorme trabajo de la memoria, han aprendido a leer i escribir millones de hombres por el método de deletreo, se esplica por el empleo inconsciente que de los sonidos elementales hacen los discípulos sin que el maestro se dé cuenta de ello. Al pronunciar las sílabas TA, TE, TI, TO, TU, verbigracia, instintivamente se lleva la punta de la lengua a la raiz de los dientes superiores, notándose que la *t* es un sonido lingual dental, esplosivo, en todas sus combinaciones. Hallado el sonido instintivamente, ya no es mui difícil emitirlo en la lectura de palabras. Este ejercicio es mecánico, i el método sobremanera abstracto. Pero, como si esto no bastase para esforzar las tiernas inteligencias infantiles, parece que los autores de silabarios se hubiesen curado mui poco de elejir palabras usuales i frases al alcance de los escolares pequeños. De aquí el pánico con que los niños han mirado las clases de lectura, i la escuela misma, donde quiera que se haya empleado este método.

El método de silabario ha predominado, sin embargo, en todos los tiempos, i hoi reina todavía en la enseñanza en muchas

escuelas hispano-americanas. Todos los chilenos hemos aprendido a leer en el celeberrimo silabario de Sarmiento. Muchos espíritus ilustrados se han preocupado, no obstante, de hacer notar los graves defectos del delecteo, de proponer modificaciones e inventar otros métodos que han facilitado en parte el aprendizaje. A pesar de todo, es lo cierto que los numerosos silabarios compuestos al efecto, no han prestado sino servicios pasajeros; porque en ellos no se ha introducido una mejora fundada en los elementos del idioma.

Fué el pedagogo aleman Valentin Ickelsamer quien, por el año 1834, en dos obras publicadas, hizo por primera vez una distincion clara entre el SONIDO, la FORMA i el *nombre* de las letras.

Sostenia que el aprendizaje de la lectura debia empezar por la emision de los sonidos elementales, a que debia seguir el nombre de los caracteres: los discípulos debian aprender primeramente a distinguir i conocer las letras por su valor elemental (o sonido absoluto), despues por su forma, combinándolas finalmente en sílabas i palabras. Conocidos ya los pocos sonidos elementales que entran en determinadas palabras i sabidos los nombres de los signos que los representan, pensaba Ickelsamer que se podia aprender a leer en una hora.

Para facilitar al maestro esa necesaria distincion, daba algunas reglas lingüísticas para pronunciar las letras, enseñando el modo de servirse de los órganos vocales: hacia una division de las consonantes en dentales (*d, t*), labiales (*b, f*), paladiales (*l, g*), etc.; hace algunas advertencias sobre el modo de pronunciar las vocales, en seguida enseñaba la pronunciacion de las consonantes, sin ceñirse a su orden alfabético, sino en orden de su dificultad, primero las que se pronuncian suavemente i por último las de sonido fuerte.

Ickelsamer esponia el modo de enseñar a leer por el método analítico. Proponia el análisis verbal de las palabras, primero mentalmente, descomponiéndolas en sus sonidos, i traduciendo inmediatamente la operacion en ejercicios semejantes con los signos gráficos.

Para hacer interesante a los discípulos esta ocupacion, Ickelsamer recomendaba la exhibicion de figuras que pudieran hacer recordar el *sonido*. Así, para inferir objetivamente el sonido *m*, se preguntaria cómo muje la vaca, o se mostraria al niño un modelo de este animal, cuyo mujido contiene el sonido sordo *mmm*, para recordarse este sonido; el sonido de la *f* se inferiria del estallido del vapor que se escapa de la chimenea de una locomotora; para la *r* el gruñido del perro; para la *j* el bufido del gato, etc.

Era necesario tener a disposicion una coleccion de láminas o de dibujos propios para la enseñanza intuitiva de la lectura.

Para el estudio inicial, el número de palabras elejidas debia ser bastante limitado, nada mas que el suficiente para derivar todas las letras del alfabeto. El número de figuras debia corresponder al de las letras.

Ickelsamer se ocupó tambien de las combinaciones de las letras entre sí, articulaciones, diptongos, triptongos, de la etimología i de la ortografía en jeneral.

Las ideas de Ickelsamer, emitidas más de tres siglos há, fueron perdidas para sus contemporáneos. Sus trabajos se han venido a conocer en los últimos tiempos, merced a las investigaciones hechas para escribir la historia de los métodos.

Varios escritores se empeñaron mas tarde en introducir alguna mejora en el antiguo método, pero sus ensayos fueron poco felices. Los autores que traian alguna novedad, tomaban por norma las ideas de Ickelsamer. Por punto jeneral, los escritores se limitaban a señalar los inconvenientes del delectreo, a censurar sus defectos, calificándolo de lento, mecánico i fatigador, mas no acertaron a dar con la innovacion que deseaban. Solo a principios de este siglo han renacido las ideas que mucho ántes presajaban una mejora radical.

Entre las diversas tentativas que se hicieron para alejar los defectos del delectreo, merece notarse el procedimiento de Basedow, por la novedad de su forma. Pretendia éste que «los niños debian aprender a leer jugando», i que para encubrir la

monotonía natural e incomprensibilidad del método, la enseñanza debía hacerse «dulce como azúcar». Estableció al efecto tres especies de juegos: el *de la pronunciacion*, el *de las letras* i el *de las sílabas*. Consistia el primero en hacer que los discípulos aprendiesen a conocer las vocales, despues las consonantes, derivándolas de palabras que contuviesen letras linguales, dentales o paladales, i en repartir premios a los que primero las reconociesen; los premios consistian en dulces i frutas.

Mas interesante era el juego de las letras. Disponíase de treinta i tantas letras móviles de carton en que se incluia todo el alfabeto. Reunidas las letras en haz en una cajita o en un cesto, los niños debian reconocerlas por su forma i sacar pronto la que el maestro pidiese a la voz de mando. Seguian los premios o distinciones, consistentes en frutas, dulces, primer asiento en la clase, ver un dibujo en preparacion, etc. Basedow hacia preparar tambien, en lugar de letras de carton, galletas en forma de letras. Decia que los niños podian con ventaja desayunarse con letras de masa, desde que esto no costaria mas de diez centavos al mes a cada niño, i el desayuno con letras de masa no podia durar mas de cuatro semanas.

El *juego del silabeo* era mas difícil. Consistia en descomponer las palabras en sílabas i en recomponerlas, partiendo de frases apropiadas cuyo sentido debía ser previamente explicado. El maestro debía pronunciar primoramente, despues los discípulos, segun una serie de ejercicios de silabario.

Bien se comprende que la aplicacion de semejantes medios, si ellos importaban una mejora, no alteraban en nada los elementos del método.

Uno de los reformadores mas avanzados, aunque no de los mas afortunados, fué Samuel Heinicke, fundador del primer iustituto de *sordomudos* de Leipzig. Combatió abiertamente i con escesiva dureza el método de deletreo; i despues de hacer uotar sus defectos, proponia las bases de un método de lectura fonética, silabada e inteligible. Tenia lugar este hecho en un periodo de transicion en que tales ideas debian necesariamente dar orijen a dos distintos partidos, uno que defendia el dele-

treo i otro que pretendia desterrarlo. Aquella lucha de la luz i la oscuridad debia una vez terminar.

No bastaron a sostener por largo tiempo aquel método la autoridad i prestigio de Pestalozzi, quien introdujo notables modificaciones, hasta hacer de él un verdadero método de silabario. Hacia fines del siglo XVIII, se estableció una corriente favorable a la reforma, haciéndose revivir las doctrinas sentadas muchos siglos hacia, pero que habian permauecido olvidadas a causa de la ignorancia i atraso jeneral de los pueblos. La Alemania se anticipó a favorecer el movimiento iniciado por los maestros suizos (1).

III

EL MÉTODO FONÉTICO

Es un error creer que sea el mas antiguo el método de deletreo. Al inventar la letras, los hombres debieron comprender la necesidad de representar gráficamente los sonidos por medio de los cuales se comunicaban sus pensamientos: admitido uno o varios idiomas primitivos (lo que nada significa para el caso de que tratamos), los hombres han debido siempre comunicarse mediante la distincion de las modulaciones de la voz humana; el sonido natural de la voz modulada ha sido el elemento fundamental del idioma; de la combinacion i variacion de los sonidos simples que la voz humana es capaz de producir, ha provenido el lenguaje hablado, el que, cultivado, trasformado o corrompido en el trascurso de los siglos, ha dado márgen a las diversas lenguas i dialectos de los pueblos de la tierra. Atendidas las dificultades que habia de por medio para comu-

(1) En la literatura pedagógica hispano-americana se compuso a mediados del presente siglo, el célebre *Silabario* de Sarmiento, acaso el mas perfecto de todos los que se han publicado en lengua castellana. Sarmiento espuso con la mayor claridad el verdadero *método de silabeo*. Ese notable opúsculo representaba todo el progreso alcanzado hasta entónces en Europa.

nicarse verbalmente a largas distancias, se inventó la escritura ideográfica, demasiado difícil i siempre incompleta. La invencion de los alfabetos vino a facilitar considerablemente el aprendizaje i propagacion de la escritura.

Siendo el sonido de la voz humana el elemento orijinario de las lenguas, es evidente que el fouetismo ha precedido al delecteo, como lo precede siempre en todo ejercicio idiomático, desde el momento en que el hombre empieza a espresar sus peusamientos. Si el delecteo ha prevalecido sobre el fonetismo, este hecho se esplica por la ignorancia natural que reinaba en los primitivos tiempos, eu que los hombres debieron fijarse casi esclusivamente en lo que mas impresionaba sus sentidos. Así se comprende como las ideas de Ickelsamer, de Heinicke i de tantos otros, no hallaran aceptacion entre sus contemporáneos.

El método fonético fué ya practicado en el siglo XVI, en España, por Juan Pablo Bonet, fundador de un instituto de sordo-mudos. Su invento no hizo eco entre sus compatriotas. Ni anduvo mas afortunado el bávaro Francisco Hoffmaun, que en 1780 publicó en Munich su *Método de lectura*, con el cual abrió el camino al método fonético. Empero, a pesar de los esfuerzos del autor por introducir su método en las escuelas públicas, no obstante sus ensayos en las escuelas privadas, i a pesar de sus relaciones i de la proteccion de un cortesano, la única respuesta favorable que obtuvo de la comision nombrada al efecto, fué que «su método era inaceptable para las escuelas del Estado, aunque se adaptaba para los colejos particulares.» La indiferencia i las preocupaciones de la época postergaron todavía por largo tiempo la propagacion del fonetismo.

A principios del presente siglo (1801), un profesor suizo establecido en Alemania, F. Olivier, hizo dar un gran paso en el camino de la reforma. Proponia un método nuevo que se asemejaba mucho al fonético; era un método analítico mejorado, en conformidad con las modernas tendencias. Fundábase en observaciones fisiológicas sobre los elementos constitutivos del idioma i en el mecanismo de los órganos vocales, al ponerlos

en ejercicio. Olivier empezaba con una serie de ejercicios preparatorios sobre la diccion. El maestro debia explicar previamente aquello que los discípulos debian aprender, mostrarles la correcta pronunciacion i hacerles repetir las frases fielmente, en su tono i acentuacion naturales. Ejercitados así los órganos vocales, empezaba una serie de ejercicios analíticos: descomponíanse las palabras en sílabas i en sonidos (vocales i consonantes), cuya exacta pronunciacion se enseñaba separadamente en diversas combinaciones. Las consonantes se hacian seguir o preceder de la vocal *e* o de otro sonido semejante (*a*, *o*), que se pronunciaba casi imperceptiblemente, a modo de la *e* sorda francesa. A estos ejercicios orales seguia una tercera serie, que consistia en el conocimiento de los signos de la lectura (letras) i en el tono o distincion comparativa de los sonidos. Esto no era sino un estudio gráfico de los ejercicios orales. El aprendizaje de las letras se hacia en cuadros murales, en los cuales estaban impresas las palabras i sílabas ya estudiadas. Venia despues la lectura en el libro, circunscrita a palabras i espresiones que habian sido previamente explicadas, de manera que los niños aprendian a leerlas de memoria.

El método de Olivier dejaba las cosas sin resolver: omitia casi por completo el estudio sistemático de las combinaciones silábicas, cuyas dificultades conviene enseñar a vencer al iniciar la enseñanza; no habia encontrado todos los elementos del fonetismo, ni atinado con los ventajosos recursos que lo hacen predominar sobre los otros métodos.

Cabe al consejero escolar Enrique Stephani, de Baviera, la gloria de haber abierto ancho camino a las nuevas ideas. En 1803 publicó un trabajo en que proponia el método fonético puro. Hacia la verdadera distincion entre el *sonido*, el *signo* i el *nombre*, empleando en la lectura no el nombre sino el sonido de las letras, ántes de enseñar a distinguir estos signos. Los niños debian habituarse a pronunciar las consonantes clara i distintamente, sin el agregado de una vocal, i combinar los sonidos elementales entre sí, hasta formar sílabas i palabras. De la distincion de los sonidos pasaba al conocimiento de los sig-

nos escritos, forma i nombre de éstos, i al estudio de los caracteres impresos. Stephani dividia el aprendizaje en grados diferentes: eu el grado inferior no debian enseñarse sino los sonidos elementales simples; en el segundo grado, una vocal unida a una consonante, las que debian pronunciarse en una frase corta; despues se leian palabras sencillas de varias sílabas, en que las vocales precedian o seguian a las consonantes; i finalmente, en el tercer grado venian las diversas combinaciones silábicas i lectura de palabras i frases mas difíciles,

Aunque Stephani venció definitivamente las viejas preocupaciones, por la sencillez de su método, como por el corto tiempo en que enseñaba la lectura, encontró no pocas resistencias, a causa de algunos defectos en que repararon sus émulos o adversarios. En efecto, era cierto que el metodólogo hacia permanecer mucho tiempo en enseñar a leer, porque enseñaba primero todos los sonidos del alfabeto, i solo despues sus combinaciones; por manera que la formacion de sílabas con los signos visibles, se hacia solo despues de ejercicios abstractos demasiado prolongados. Acusábasele, ademas, de que su método era mecánico, falto de actividad intelectual i de ejercicios escritos. Estas censuras, aunque no fuera de razon, no eran, sin embargo, oportunas, puesto que no podia dirigirse al método considerado en sus elementos. Tocaba a otros enmendar estos defectos. Stephani habia asegurado, entretanto, la vitalidad de los métodos modernos, i abierto un nuevo horizonte a la enseñanza del idioma.

Adolfo Krug hizo dar un grau paso en la introduccion del fonetismo. Inspirado en las ideas de sus predecesores, consideró el habla como el objeto de los órganos vocales, i se propuso educar estos instrumentos para el aprendizaje sistemático del lenguaje. Empezaba por ejercicios preparatorios en coro, pasando despues a la formacion de sílabas i palabras. Pero dedicaba demasiado tiempo a enseñar a los discípulos la posicion i movimientos de los órganos vocales, para emitir los sonidos. Aprendida la funcion correcta de los órganos vocales, i determinados por su intermedio los sonidos lingüísticos, se pronun-

ciaban a voz de mando primero las vocales, en seguida las consonantes, que se dividen en distintas categorías, según el concurso que para ello prestan tales o cuales órganos.

Aun cuando el método de Krug fué al principio aplicado con éxito, pronto se reconoció que la base en que fundaba la pronunciación era demasiado difícil para los niños, por lo cual hubo de ceder su lugar a otro método más sencillo, popularizado particularmente por Graser, de quien vamos a hablar a continuación

IV

MÉTODO DE LECTURA I ESCRITURA SIMULTÁNEAS

La lectura i escritura simultáneas se practicaban ya en Francia i Alemania a mediados del siglo XVI. En la primera mitad del siglo XVII, Amos Comenio indicaba en su *Didáctica Magna* la conveniencia de generalizar esta especie de enseñanza, teniendo en cuenta la necesidad de hacer comprender la relación entre la palabra i la idea, entre el pensamiento i la expresión, i tomando además en consideración las ventajas que resultan del ejercicio de las facultades representativas de los niños, naturalmente inclinados a reproducir todo lo que cautiva su atención i darle forma visible.

Las ideas de Comenio fueron llevadas a la práctica por Raticius, quien sostuvo abiertamente que la escritura debía enseñarse al mismo tiempo que la lectura. Su método mereció aceptación en Alemania e Inglaterra a principios del siglo XVII. Pero uno de los hombres que más contribuyó a perfeccionar i a propagar el método, fué Teodosio Abs, que imprimió al aprendizaje un carácter original e interesante: antes que los discípulos aprendiesen a leer, practicaba algunos ejercicios por los cuales enseñaba el trazado de las letras: pronunciaba una letra, la escribía en la pizarra, hacía que los niños se fijasen en el trazado, la borraba, i en seguida debían escribirla los discípulos. Estos progresos no fueron efímeros. No tardó en presentarse un hombre que supo transformar el método, fundán-

dolo en ejercicios graduales, sistemáticos, i dándole una forma metódica i definitiva. Fué éste Juan Bautista Graser, consejero-escolar de Baviera.

Graser empezaba la enseñanza con ejercicios intuitivos, es decir, de audicion, de pronunciacion, i referentes al cultivo de la vista. Comprendidas las palabras aisladamente, habiendo sido ya consideradas en sus sonidos elementales, se las contemplaba como partes del discurso (representadas con signos visibles), para lo cual se escribía una sentencia de corta estension: los ejercicios auditivos i de pronunciacion (movimientos de la boca) debían completarse inmediatamente con la *escritura*. Graser se empeñaba en demostrar que para representar cada palabra se precisaba de un signo particular (jeroglífico); pero siendo tantas las palabras del idioma, era imposible retener en la memoria un sinnúmero de signos diferentes; de donde se infería la necesidad de aprender a escribir con un reducido número de signos, que combinados bastasen para espresar nuestros pensamientos. Previo este trabajo preparatorio, Graser procedía a la escritura del alfabeto. Para esto daba suma importancia a las posturas de la boca: pretendía derivar cada letra de una posición particular de los órganos vocales. Los discípulos debían observar atentamente al maestro al pronunciar, con el objeto de dibujar en seguida la figura que formara con los labios; lo cual se practicaba en la escritura de cada letra, agregando muchos ejercicios de dicción.

Aun cuando no se puede negar que Graser fundó su método sobre bases sólidas, preciso es reconocer que sacrificaba la sencillez i naturalidad que se requiere en el aprendizaje elemental. Las letras no son signos de las posturas vocales; los idiomas tienen letras de forma muy diferente. Por otra parte, Graser perdía mucho tiempo en enseñar las posturas de la boca, i en los demás ejercicios consiguientes con que ocupaba a sus discípulos.

Muchos pedagogos, en distintos países de Europa, se preocuparon de mejorar el método simultáneo de lectura i escritura. Adoptaron esclusivamente el fonetismo, suprimieron lo que

habia de superfluo, establecieron una graduacion rigurosa en su aplicacion, metodizaron los ejercicios en todos sus detalles, i alternaron, finalmente, la letra impresa con la manuscrita. Todos han reconocido la conveniencia de hacer preceder breves ejercicios preparatorios, para formar la audicion lingüística, una dicción pura i habituar el ojo a los trazados de la escritura. Hoi se enseñan simultáneamente en las escuelas alemanas los alfabetos minúsculo i mayúsculo bien que en castellano nada justifica el mismo procedimiento. Los mejores silabarios traen los ejercicios en caractéres impresos i manuscritos, graduados segun su órden jenético.

El método de lectura i escritura combinadas tiene ya una aceptacion universal, porque es el mas propio para fijar la atencion de los discípulos sobre lo que leen, como medio de aguijonear su actividad espontánea, i, finalmente, como medio natural de producir el contenido en esos infantiles espíritus, fecundados así sin esfuerzo. Él importa, ademas, mucha economía de tiempo, desde que *mediante su aplicacion* se puede enseñar simultáneamente a un gran número de alumnos.

V

EL MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO

Este método se ha practicado desde mediados del siglo XVI, aunque imperfectamente. Ickelsamer derivaba los sonidos de las palabras, i lo propio hicieron otros de sus contemporáneos. Sin embargo, como sucedió con el método fonético, el método analítico ha necesitado del trascurso de muchos años para perfeccionarse. Ya a mediados del siglo pasado habia alcanzado una mejora notable. Quien vino a trasformarlo radicalmente, demostrando prácticamente sus ventajas, fué el pedagogo frauncez Juan José Jacotot.

En su obra publicada en 1818, con el título de *Enseñanza universal, lengua materna*, Jacotot espuso sus ideas, sentando como principios verdaderas paradojas, que no bastaron, sin

embargo, a empañar su reputacion de escelente maestro, ni pudieron encubrir las ventajas de su método. «Todo está en todo» decia, hablando de un ejercicio que era preciso hacer para que los alumnos entendiesen una cosa, i refiriéndose a la relacion que hai entre un objeto bien estudiado i otro análogo por estudiar «El *Telémaco* no se ba hecho para la enseñanza de los hijos de príncipes solamente (1), sino para la enseñanza de todos; en él nos hallamos todos retratados, tanto el que escribe estas líneas como el que se mofa de esto: *todo está en todo.*» Un libro bien estudiado debia servir de fundamento i bastar para comprender otro. Pasando a la aplicacion de sus principios, establecia que la enseñanza elemental, especialmente en el estudio del idioma, debe partir de hechos concretos, prescindiendo de toda abstraccion. Quien empieza por el conocimiento de las sílabas i de los sonidos, nada consigue, porque ha partido de la nada: «nada está en nada.» Quien, por el contrario, toma por norma las palabras, las cosas, el lenguaje, alcanza lo que se propone: «todo está en todo». El que empieza el estudio del idioma por una definicion abstracta de la gramática, hace perder el tiempo, porque una abstraccion nada significa; pero quien empieza por el lenguaje, por la palabra hablada o escrita, por la ortografía i el estilo, parte de un todo que bien estudiado dará márjen para comprender otro todo.

Por esto Jacotot daba a sus discípulos a estudiar un todo, el *Telémaco*, que le servia de partida i punto céntrico de la enseñanza.

Leia a sus discípulos un pequeño fragmento de la historia, en seguida la primera frase: *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse* (Calipso no podia dominar el pesar que le causó la partida de Ulises). Los alumnos debian repetir la frase de memoria, i descomponerla despues en palabras. Para aprender a leer éstas en el libro, debian señalarlas a medida que las pronunciaban, hasta llegar a distinguir las i reconocerlas con tal

(1) El *Telémaco* es una novela notable en que su autor, el célebre escritor frances Fenelon, narra las aventuras del hijo de Ulises.

facilidad que pudieran leerlas alternadas i en orden inverso. Descomponia entónces las palabras en sílabas, i éstas en letras, que hacia aprender por sus nombres i distinguir por sus formas. Terminados estos ejercicios, esencialmente inductivos, por un procedimiento contrario hacia recomponer las sílabas, las palabras i la frase misma. Acto contínuo hacia seguir la escritura de la frase estudiada, agregando esplicaciones del testo para despertar el interés de los educandos, e interpolando las reglas mas usuales de la gramática i de la ortografía. Por tal forma, terminada la primera frase, se pasaba a la segunda, i del mismo modo se continuaba hasta hacer un aprendizaje completo de los elementos de la lengua.

No se puede negar que el método de Jacotot reunia grandes ventajas. Era, en efecto, eminentemente intuitivo, por lo cual lo llamó método universal, i comprendia al mismo tiempo la enseñanza de la escritura. Pero no se propagó rápidamente, a causa de los graves defectos que contenia. Fueron los maestros alemanes quienes lo depuraron de esos errores, e introdujeron en él muy importantes mejoras, revistiéndolo de la forma con que hoy lo conocemos. La obra de Jacotot se tradujo al alemán i fué causa de vivisimas polémicas.

El primero que con éxito aplicó el método analítico-sintético en Alemania, fué Carlos Seltzam, maestro en una escuela de Breslau, introduciendo él mismo importantísimas modificaciones. Seltzam empezaba por una frase, como Jacotot; pero empleaba el fonetismo para la descomposicion de las palabras en sus elementos, i enseñaba a conocer las letras por sus sonidos, i no por sus nombres. Del mismo modo, los ejercicios sintéticos se hacian tomando por base los sonidos, que se combinaban de diversas maneras para hacer notar la forma de sus respectivos signos, i poder así escribir pronto i sin dificultad las letras i las palabras.

El método adolecia todavía del grave inconveniente de exigir demasiado de los niños al principio, pues éstos debian empezar por aprender frases mas o ménos largas. Carlos Vogel, director de una escuela pública de Leipzig, notando que los niños apren-

den a escribir sus nombres con mayor placer que cualquiera otra cosa, pensó que el método analítico-sintético debía tomar por *norma* el *nombre* de cosas concretas, i formó al efecto una serie de palabras normales, adecuadas para dar a conocer los primeros rudimentos del lenguaje, i propias para la enseñanza de la lectura i de la escritura. De aquí el nombre de *método de palabras normales* con que hoy se le conoce. Vogel popularizó su método en su obra titulada *El primer libro del alumno* (*Des Kindes erstes Schulbuch*, 1843). Empezaba con la palabra sombrero (Hut), acompañaba un grabado del objeto a la palabra impresa con caracteres de imprenta, i adjuntaba la misma palabra en caracteres manuscritos. Vogel dió, pues, la última mano al método de Jacotot. En *El primer libro del alumno* apareció el método *fonético analítico-sintético*, espurgado de casi todos sus defectos, con los medios de instruccion i los ejercicios prácticos que lo ponen por sobre todos los demás métodos de lectura. Desde entónces ha circulado una multitud de silabarios i de guías para la enseñanza de la lectura i de la escritura, todos distintos en su forma o en sus detalles, pero congruentes en el fondo. El método analítico perfeccionado se aplica en las escuelas de todos los países civilizados. El famoso silabario de Rerthelt, Jáckel, Petermann, Thomas, Junghanns, Baron i Schindler han condensado las ideas de los pedagogos i puesto el sello, por decir así, al desarrollo metódico que era posible alcanzar en la enseñanza elemental de esta difícil rama del lenguaje.

Cabe a nuestro distinguido compatriota don Claudio Matte la honra de haber introducido en Chile el método de que nos ocupamos.

Hemos visto que el método analítico-sintético toma por punto de partida un todo que represente uu hecho concreto, una cosa sensible, una frase o palabra que signifique algo accesible a los sentidos i que, por consiguiente, sea de fácil comprension. Ese todo se analiza ideológica i gráficamente, es decir, se dan a conocer primero las ideas, en seguida los sonidos combinados i aisladamente, i por fin las letras o signos que representan

esos sonidos; i luego, por la inversa, se reunen estos elementos por medio de nuevas combinaciones, para reconstruir el todo descompuesto (síntesis). Parece mui natural, i es esto lo mas sencillo, tomar por norma una serie gradual de palabras que representen objetos familiares a los niños, i que al mismo tiempo se presten para dar a conocer los elementos mas simples del idioma. Es ciertamente mas fácil concentrar la atencion en una palabra que en una frase, i mas seguro fijarla en una idea claramente esplicada que en muchas mal comprendidas. Una palabra, en el sentido que indicamos, representa un hecho, una cosa accesible a los sentidos; una frase puede significar un conjunto de fenómenos, de ideas o de pensamientos que requieren esplicaciones complicadas o impertinentes. Por eso el método de palabras normales se acomoda mas con el modo de ser infantil, propenso a individualizarlo todo i a no generalizar nada. Por el método de palabras normales se observan los objetos al natural, en modelo o en imájen; se hace que los alumnos los contemplen i examinen atentamente en todos sus aspectos, con el fin de que se espresen correctamente con sus propias palabras acerca de lo que ven, palpan, huelen, etc., i manifiesten que han descubierto los atributos de esos cuerpos, que se han dado cuenta de sus usos i, por ende, que se han asimilado las ideas referentes a su esencia. Al contemplar los objetos que indican las palabras normales, se ameniza el aprendizaje, por el interes que ponen los discípulos en descubrir las peculiaridades i caractéres, en hallar diferencias i contrastes (raros en su sentir) de cosas que sin duda les parecian insignificantes. Para asegurar el provecho de esta especie de observacion, se puede dibujar el objeto; pero el dibujo no es parte integrante del método, sino un medio de intuicion.

Previos los ejercicios de pensamiento i de diction (leccion de cosas) referentes al objeto representado por la palabra normal, ésta se descompone en sus elementos (sílabas i letras). El maestro pronuncia las sílabas pausadamente, con el objeto de hacer notar a los niños cómo el todo (la palabra) se divide en partes compositivas separables, que a su vez, pronunciadas en mayor

espacio de tiempo, se descomponen igualmente en partes indivisibles (los sonidos elementales). Así los discípulos observan separadamente los componentes de la palabra, aprendiendo su exacta pronunciaci3n, ejercitando el oido, adiestrando los 3rganos vocales i la vista para hacer la distinci3n de la forma de las letras, conservar sus sonidos i formas en la mente, i aprender a escribirlas. En la s3ntesis se hacen an3logos ejercicios a la inversa, de diversos modos, hasta formar nuevas palabras. al intento de dar a los discípulos seguridad en la articulaci3n, formarles una pronunciaci3n correcta, i dotar al ojo de certidumbre para apreciar las proporciones de los signos. Terminada la s3ntesis de la palabra normal, el maestro escribe la palabra en la gran pizarra, despues la traza en el aire, ya con el dedo 3ndice, ya con un puntero, lentamente, a fin de que los ni1os puedan percibir distintamente la direcci3n del trazado. Estos imitan al maestro, hacen el trazo al mismo tiempo en el aire, hasta poder desempe1arse por s3 mismos. Ent3nces los alumnos las escriben en sus pizarras de piedra. Se lee la palabra escrita. Despues viene la lectura en el libro. Para despertar i sostener el inter3s de los educandos, se agregan breves an3cdotas, cantos, enigmas infantiles, que se inducen de la palabra normal o se relacionan con ella, i sirven para esplicar el objeto que 3sta representa o para ilustrar la materia.

En lo tocante a la letra que mas convieue emplear en los primeros principios, est3n divididas las opini3nes de los pedagogos. Unos optan por la letra manuscrita, otros por la impresa, i muchos prefieren la combinaci3n de 3mbas. En efecto, si se adopta una de las dos especies hasta terminar la ense1anza de los primeros rudimentos, se pierde tiempo, aparte de la inevitable i fastidiosa repetic3n de ejercicios semejantes para ense1ar la segunda especie; si, por el contrario, de la letra manuscrita se pasa inmediatamente a la impresa, se ahorra tiempo, venciendo a la par otra dificultad casi insensible esta vez, i que en consecuencia de esto no puede imponer un grande esfuerzo a los discípulos. Es esto tambien lo mas jeneral en la pr3ctica; los maestros en la ense1anza del silabario alternan la letra im-

presa i la manuscrita. Así están compuestos los mejores silabarios que conocemos, i tambien es esto lo mas conveniente a discípulos de edades diferentes.

No sucede igual cosa con el empleo de las mayúsculas. En castellano, la letra minúscula se emplea constantemente, mientras la mayúscula tiene un uso bastante limitado. En aleman, por el contrario, las mayúsculas se usan con frecuencia, pues las llevan todos los sustantivos, i por esto es lo jeneral enseñarlas al mismo tiempo que las minúsculas. Para no acumular al principio una tercera dificultad, haciendo aprender a los niños a leer i escribir con letras mayúsculas, cuya forma es mas caprichosa, conviene enseñar primero el alfabeto minúsculo. El mayúsculo vendrá mas tarde, cuando los discípulos sepan leer i escribir palabras i frases en que entren todas las minúsculas, lo que les facilitará considerablemente el aprendizaje de las mayúsculas. No es esta la práctica jeneral, pero ella es mas conforme a la enseñanza de nuestra lengua.





CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA INTUITIVA I LAS LECCIONES DE OBJETOS.

I

IDEA HISTÓRICA DE ESTA ENSEÑANZA

El principio de la intuición fué ya preconizado por los antiguos. Es muy conocido el aforismo de Aristóteles referente a la educación de los sentidos. Muchos siglos se pasaron, sin embargo, sin que se comprendiese el alcance de aquellas avanzadas ideas, llevadas a la práctica de una manera definitiva i eficaz solo en el presente siglo; los verdaderos adelantos realizados en la ciencia de la educación son, en efecto, un producto esclusivo de la edad moderna. Bacon de Verulam sentó las bases de las ciencias físico-naturales en la observación i en la experiencia, iniciando con esto la era de los grandes progresos de las ciencias exactas i de la pedagogía (1).

Conforme con las ideas de aquel sabio, el filósofo Locke ideó

(1) Bacon de Verulam, gran canciller inglés i eminente filósofo naturalista. Nació en 1561 i murió en 1626.

un sistema educativo racional, que desarrolló tomando por fundamento i punto de partida este aforismo: «*Nada se halla en el entendimiento si ántes no ha entrado por los sentidos.*» Comenio (1592-1671) dió forma a las ideas del autor ingles, las consideró bajo el punto de vista educativo i fundó en la intuicion el principio de todos los conocimientos. Rousseau, en su célebre *Emilio*, corroboraba a su vez el principio de la naturaleza, proclamado por Rabelais, i emitia un concepto esplicativo del aforismo de Locke, comentándolo en estos términos: «*Medid, contad, pesad, comparad.*» Franke, Basedow i von Rochow, con su accion personal i sus escritos, llevaron a la realidad aquellos pensamientos, desarrollados con gran sentido práctico por Comenio en su obra titulada *Orbis pictus (El mundo ilustrado)*. Pestalozzi hizo de la enseñanza intuitiva la base, el principio i medio soberano de todo el saber infantil. Von Türk, Kellner, Grasmann, Denzel i Diesterweg, entre los pedagogos posteriores a Pestalozzi, han sentado preceptos jenerales i dado reglas particulares para la enseñanza intuitiva. Ella tiene hoi perfecta aplicacion en todas las asignaturas, i es la primera condicion de la euseñanza en todos los años de estudio.

Las *lecciones de cosas*, practicadas en Estados Unidos (con el nombre de *lessons of objects*) sin obedecer a un sistema bien definido, responden en todo a los fines jenerales de la educacion como medio natural de escitacion i de disciplina para desarrollar las facultades, para proporcionar conocimientos i cultivar el lenguaje. Precisamente como disciplina del lenguaje tienen su mayor valor, pues ellas ponen en actividad el espíritu infantil, comprometiendo las facultades a observar i espresar el resultado de la reflexion, con gran provecho del caudal lingüístico.

II

HECHOS EN QUE SE FUNDA LA ENSEÑANZA INTUITIVA

Los primeros rudimentos del saber cuestan siempre el mayor trabajo en la obra de la educacion; pero esta penosa tarea

lleva en sí el fruto mas precioso de la actividad racional. La inteligencia infantil, todavía en estado embrionario, se halla dominada por las facultades perceptivas (la imaginación i la memoria), i por esto no resiste al peso de la observación sistemática ni de la reflexión. El modo de ser de los niños requiere variedad, una instrucción recreativa, llena de novedad i de intereses, que armonice con su desarrollo natural i sea capaz de secundarlo i de corregir sus caprichos; una enseñanza educadora, que estimule, mueva i desenvuelva sus poderes mentales, que eleve los sentimientos i dirija la voluntad.

Cautivar la atención de los pequeños educandos, hacerles recreativo un aprendizaje preñado de dificultades, equilibrar con la amenidad ejercicios de valor formal o de carácter científico, es una de las cosas mas difíciles de la obra escolar. Requisitos son estos que no pueden cumplirse sino mediante el conocimiento de la naturaleza infantil, tomando en cuenta los procesos naturales de su desenvolvimento individual i las manifestaciones de su vida psicológica; solo a esta condición se podrán tornar todas sus energías hácia un centro comun (de ideas i de sentimientos) (1), a donde el maestro haga converjer todas sus miras, al poner en juego los diferentes resortes educativos. Esa mira jeneral supone, en el ramo de que tratamos, centros particulares (puntos de observación i de análisis) de que desprendan pensamientos jenericos, i a los cuales se refieran las ideas que se quiera fijar en la mente de los educandos. Sin saber cómo funcionan las facultades infantiles en el órden intelectual i moral, e ignorando cómo se producen los fenómenos de su vida íntima, tan vigorosa i activa, no es posible sacar grau partido de los procedimientos intuitivos, por muy bien aplicados que sean. Los niños son grandes observadores e imitadores por excelencia; su deseo de saber i de investigarlo

(1) Hablamos aquí de las ideas características i de los sentimientos que determinan un sistema educativo: ellas se incluyen en los fines jenerales de la enseñanza, que en este sentir debe distinguirse por una fisonomía cívica-moral-religiosa.

todo, los hace parecer inconstantes. Debemos respetar este impulso de su naturaleza, amoldando el orden a la variedad, armonizando la observacion de las cosas con los fines de la enseñanza.

Ya se deja ver que los centros a que aludimos deben ser propios para dar una enseñanza jenuinamente intuitiva, que permita desarrollar las facultades intelectuales i morales al mismo tiempo, por medio de la educacion de los sentidos. A su alrededor se agruparán series metódicas de los ejercicios necesarios para estimular i dirigir aquel desarrollo i *para el estudio del lenguaje*. Siendo los sentidos las *ventanas del alma*, i comprendiéndose mejor las ideas físicas i concretas que las metafísicas o abstractas, debemos considerar la enseñanza *objetiva* o *sensible* como las fuentes primeras de todos los conocimientos de los niños. «La enseñanza que tiene por base poner los objetos a la vista del educando i hacer que éste no solo los vea, sino que, en cuanto sea posible, pueda apreciar sus propiedades i cualidades por medio de los demas sentidos; la enseñanza que sustituye la definicion por la cosa i las fórmulas por la realidad, consistiendo en la contemplacion directa e inmediata de los objetos i convirtiendo la Naturaleza en escuela, es la mas apropiada tratándose de la niñez, la que mejor conforma en el modo de ser de los niños, con el desarrollo espontáneo de la inteligencia i, en jeneral, de la naturaleza infantil.

«En efecto, las impresiones que proporcionan al niño los objetos del mundo exterior, sirven como de estimulantes a su actividad intelectual i, consiguientemente, a la actividad de su espíritu, en cuanto que las manifestaciones de la inteligencia son como el principio i punto de partida de la vida racional.

«El niño es natural e instintivamente observador; cuantos objetos descubre son otros tantos estímulos para su atencion que, fijándose en ellos, empieza a ejercitarse i desenvolverse. Las nociones que adquiere de este modo constituyen para su inteligencia una especie de *instruccion natural*, i forman como la base i punto de arranque de todo su saber. A medida que dichas impresiones se multiplican i varian, se ejercitan mas i

mas los sentidos, que por lo mismo se desenvuelven cada vez mas, i con todo ello se aumenta considerablemente el caudal de esa instruccion que hemos llamado *natural*, calificativo que le damos en atencion a que nadie se la suministra intencionalmente al niño, sino que éste se la apropia sin otro auxilio que el de sus sentidos i su atencion, i por virtud de su actividad innata e intuitiva que le impulsa a fijarse en cuanto le rodea.

«De esa instruccion natural que en su fondo como en su forma no es otra cosa que una enseñanza *sensible*, jenuinamente *intuitiva*, arranca toda la ulterior cultura del niño. Impresionado éste por los objetos que se le suministran, es impulsado a fijar cada vez mas su atencion en ellos, de cuyo modo los percibe cada vez mejor i ejercita la percepcion; por este medio hace que juegue cada vez mas la observacion esterna, a lo cual contribuye su afan, nunca satisfecho, de conocerlo todo bien, de analizarlo en cuanto le es posible, así exterior como interiormente. Así pone en evidencia su espíritu investigador, que es conveniente estimular; i atendiendo, percibiendo bien, observando e investigando, siempre en presencia de los objetos, analiza i compara, i mediante estas operaciones se ejercita en la formacion de juicios i raiocinios i llega a adquirir el concepto de las cosas. Marchando por este camino, que naturalmente se abre a su intelijencia, se eleva luego sin grandes dificultades de lo concreto a lo abstracto i de lo particular a lo jeneral.

«Los educadores no deben olvidar, por otra parte, que el niño (i el hombre tambien) comprende mejor i mas pronto aquello que se le enseña experimentalmente, es decir, que somete a la accion de sus sentidos (la vista i el tacto principalmente), que lo que se le da a conocer por medio de definiciones i descripciones en lo jeneral abstractas i confusas; que la memoria se desenvuelve mejor i es mas eficaz i persistente cuando, mas que en meras palabras, se funda en hechos i fenómenos del mundo sensible; que la imaginacion recibe, conserva i reproduce mas fácilmente i con mas frescura i vivacidad las imágenes corpóreas que las ideas abstractas; i, en fin, que en jeneral, mas

bien que de lo que conocemos por una esposicion meramente oral. nos damos cuenta de lo que vemos, mas aun de lo que *palpamos*, i mejor todavía de lo que *hacemos*.» (1)

Respetando la espontaneidad de los discípulos, obedeciendo a su impulso irresistible de producirse i de inquirir la verdad a espensas de su actividad i observacion, mediante la aplicacion de los medios naturales i procedimientos que aconseja la *enseñanza por el aspecto*, no puede desconocerse la necesidad de ceñirse a un orden que se conforme con los preceptos indicados, en aquellos casos en que no podemos tener a la naturaleza por campo de esperiencias. Este orden convencional debe asemejarse en lo posible al orden natural, siendo siempre lójico, racional i progresivo, i en todo caso responder a los fines de la enseñanza i a las condiciones especiales de la intuicion. Los centros educativos a que poco antes hemos aludido, no pueden ser sino ideas capitales i concretas representadas por cosas vivas o hechos concretos, tomados de la realidad viviente, con preferencia del ambiente en que los niños se mueven i respiran aqnello de que tanto necesitan para formar su espíritu i su carácter; esas cosas, esos hechos o fenómenos deben hablar a los sentidos de los educandos, i prestarse para una gimnástica intelectual, moral i *de lenguaje*. El pensamiento necesita del idioma para manifestarse; i así como las escitaciones mueven al espíritu a producirse, el lenguaje estimula el pensamiento, requiriendo tanto las facultades mentales como las morales para ejercer sus funciones, e impeliéndonos a expresar nuestras sensaciones por medio de la palabra: el pensamiento i lenguaje obran por efecto recíproco. Toda operacion del entendimiento supone intuicion, vista o percepcion de sensaciones o impresiones internas o esternas; i las nociones o conceptos resultantes de esta funcion intelectual, serán tanto mas claras i ricas cuanto mas lójica i gradual sea la disciplina a que se sometan las enerjías individuales del educando. De aquí fluye la necesidad de asociar a los referidos centros educativos es-

(1) Alcántara García, *La enseñanza intuitiva i las lecciones de cosas*.

plicaciones sobre la cultura de los sentimientos i educacion del carácter, siendo la conciencia i la voluntad, perennes manantiales de vida i de actividad, desde que las impresiones duraderas de los sentidos reobran sobre ellas, i desde que la educacion debe ser integral. Se infiere de lo dicho que las ideas i sentimientos deben combinarse, promoverse i desarrollarse a la par *apoyándose en el lenguaje*, su medio obligado de manifestacion *i que éste*, para responder a la expresion perfecta de aquella especie de gimnástica intelectual i moral, *debe cultivarse en consonancia con las exigencias i condiciones de una enseñanza educadora, adecuada, progresiva, racional e intuitiva.*

III

LAS LECCIONES DE COSAS COMO MEDIO DE APLICACION DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA I COMO DISCIPLINA DE LENGUAJE EN PARTICULAR.

La expresion natural de nuestros pensamientos es directamente la palabra hablada, e indirectamente la lectura, el canto, la escritura i el dibujo. El estudio elemental del idioma debe tomar en cuenta estos modos de expresion de nuestros sentimientos e ideas, sobre todo la lectura i la escritura, que es lo que mas interesa, constituyendo estas disciplinas por sí solas el medio mas poderoso i eficaz de cultura del espíritu. La educacion de la vista, del oido, de la mano i de la voz, como instrumentos necesarios del arte de escribir i de leer, es una condicion esencial para el estudio racional del lenguaje. Las lecciones objetivas, como representaciones vivas de intuiciones familiares cardinales, constituyen una síntesis de los ejercicios que es menester practicar, al efecto de hacer pensar a los niños i espresarse con soltura i propiedad sobre los fenómenos que impresionan sus sentidos o escitan su conciencia. Todas las asignaturas bien explotadas i tocadas en ocasion oportuna, pueden concurrir en mayor o menor escala a producir un fecundo fruto, ayudando

a poner en juego los medios propios de la práctica armónica, de esa gimnasia de la inteligencia, de la voluntad i de la lengua.

Consisten las *lecciones objetivas* en partir de la observacion de los objetos naturales i de hechos concretos, o en su defecto, de su fiel representacion; por lo cual constituyen una enseñanza real, sensible o por el aspecto, i se traducen en una forma o método natural i maternal a la vez. Natural, por cuanto la naturaleza es el campo de observacion, i nadie sino ella instruye i sujeta; de manera que los discípulos, escitados por la realidad, observan, deducen, comparan, juzgan, racionan, ejercitando por sí mismos su actividad individual, aguijoneando por este medio su personalidad i robusteciendo su espíritu de investigacion. Maternal, porque la madre es la primera maestra de la infancia: ella alimenta al niño con sus pechos i le imprime el primer hábito del saber, las primeras sensaciones del mundo exterior se hacen por intermedio de la madre; ella llama la atencion de su hijo e impresiona con sus caricias, le hace fijarse en juguetes i en las cosas con que puede proporcionarle un encanto; así ejercita la actividad del sentir, del pensar, del querer; i luego le enseña los nombres de los objetos que le rodean, haciéndole formar un lenguaje capaz de manifestar el producto de la actividad de aquellas embrionarias facultades.

Las lecciones de cosas, tanto por su carácter como por la multitud de asuntos sobre que pueden versar, constituyen, en efecto, el medio mas apropiado para despertar el espíritu de los niños a la vida activa de sus facultades, ejercitar i fomentar su lenguaje. Mediante la educacion de los sentidos, ellas desarrollan considerablemente la aptitud de comprender, de distinguir, de comparar i combinar percepciones, sensaciones e ideas, de formar conceptos i adquirir conocimientos; todo lo cual redundando en pro del cultivo del lenguaje, refiriéndose éste a las varias nociones que en bosquejo se toman de las diferentes asignaturas. Puede resumirse lo dicho a este respecto diciendo: 1.º que las lecciones de cosas sirven para enseñar a pensar a los niños, por las percepciones de los sentidos, sobre todo el ojo i el oído, que le inducen a darse cuenta de lo que

sucede dentro i fuera de sí; 2.º *sirven para ejercitar i corregir su lenguaje informe*, para que comprendan bien al maestro, los libros i a las jentes educadas, para que *enriquezcan su vocabulario i formen una expresion correcta, natural i fluida*; 3.º ejercitan los sentidos i desarrollan la intelijencia, imponen el hábito de observacion i de reflexion, e imprimen el deseo de saber la causa i fin de las cosas i fenómenos naturales; 4.º *sujieren nuevas ideas i hacen adquirir conocimientos*; 5.º son una excelente gimnasia del espíritu, que pone en movimiento natural i armónico todas sus facultades, i lo hacen producir resultados ricos i abundantes, que se manifiestan i evidencian en toda la obra educativa, echando los cimientos del futuro saber del niño i asegurando la eficacia de su aprendizaje; 6.º inducen, finalmente, a los discípulos a hacer reproducciones, en escala limitada, comparando entre sí los objetos conocidos.

Debiendo ser la enseñanza ordenada i gradual, es necesario referir la mente a objetos determinados, i para hacerla fructífera en cuanto se pueda, es consiguiente contemplar los objetos bajo todos sus aspectos, al intento de habituar a los discípulos a la observacion i a la reflexion; pues es preciso hacerles comprender la importancia de aquellas cosas en la naturaleza, i el rol que en ella desempeñan; que aprecien su valor con relacion a otras cosas del mismo orden, i que por comparacion consideren los demas seres que los rodean. Los niños son distraídos: no ven lo que les circunda diariamente, i no oyen en medio del ruido; su espíritu se arroba en las impresiones del momento; es menester halagar sus sentidos con la novedad de la forma para hacerles pensar en aquello que tenían cerca de sí, i en lo cual no habían reparado por el hábito de ver las cosas sin contemplarlas.

IV

EL MATERIAL DE LAS LECCIONES DE COSAS

Siendo el método analítico el que predomina en la enseñanza intuitiva, el material de las lecciones objetivas se determina

por los procedimientos propios de aquel método. Se parte de lo próximo a lo distante, de lo particular a lo jeneral, de lo fácil a lo difícil, de lo compuesto a lo simple, de lo concreto a lo abstracto, del efecto a la causa, de la consecuencia al principio (asociando en cada oportunidad los procedimientos sintéticos, con el fin de hacer esplicaciones completas). Esto nos está diciendo que para las referidas lecciones debemos circunscribirnos a la esfera de accion de los niños, i fijarnos en las cosas a ellos familiares i, siempre que sea posible, de uso comun; en aquello que mejor se preste para ejercitarlos en el arte de pensar i de espresarse, de tal modo que pueda ensancharse el horizonte de sus conocimientos, i su habla gane en caudal i elasticidad. A este propósito, conviene formar series de palabras i frases normales que representen otros tantos objetos naturales i correspondan a ciertas i determinadas ideas fundamentales, tomadas de la órbita intelectual infantil, al intento de plautear un sistema i método seguros para lograr un resultado rico en frutos lingüísticos. Implica la determinacion de esas ideas cardinales, únicamente la fijacion natural i lójica de un orden metódico, adecuado para la enseñanza progresiva i racional del lenguaje; i teniendo ellas, como centros particulares a que es menester referirse, sus puntos de contacto con todos los ramos de enseñanza, no es impropio decir que el lenguaje, en sentido lato, es i debe ser un centro comun a cuyo alrededor han de jirar las demas asignaturas.

Se infiere de lo dicho que seria un absurdo dar lecciones de cosas remotas ántes de dar a conocer las mas interesantes del pais natal. La observacion de los objetos vivos, de las cosas al servicio del hombre, de los utensilios del hogar i de la escuela i de los hechos de la vida doméstica, ante todo, i de la sociedad mas tarde, debe ser causa de las conversaciones i lecciones que dan la base de los conocimientos futuros de los niños. I entre esos objetos i esos hechos, natural es preferir aquellos que se distinguen por sus caractéres típicos, a los cuales puedan referirse las cualidades de otros ménos perfectos, e induzcan a la investigacion personal i al estudio de seres mas dis-

tantes. Es evidente que nada puede sustituir la exhibición de las cosas mismas. Los modelos e imágenes no dan nunca idea exacta de los originales: hai siempre defectos en la fisonomía, en el colorido, en las proporciones, en la perspectiva, en el tamaño. Además, las láminas dan a conocer los originales solo por un lado, en una superficie plana, en condiciones que no es posible alterar de ningún modo.

La observación de los objetos naturales, por el contrario, tiene grande importancia, porque los niños se interesan vivamente por ciertas particularidades que descubren en ellos; los pueden observar personalmente, viéndolos i palpándolos, considerando sus propiedades características, sus peculiaridades, ya sea aisladamente o comparándolos con otros seres idénticos; la contemplación del tamaño, de la forma, del color, de los movimientos de los animales, su astucia, el canto de las aves, su hermoso plumaje, las flores i los frutos de las plantas, son causa de maravilla i de contento para los niños, naturalmente inclinados a ocuparse con los seres vivos mas bien que con las cosas artificiales. Las costumbres de los animales, la vida de las plantas, la utilidad o perjuicio de que ellos son capaces, el partido que el hombre saca del papel que desempeñan en la creación, el movimiento i aspecto de los cuerpos celestes, el servicio valiosísimo que prestan algunos objetos inanimados, esa armonía i misterio que se percibe en la belleza de la naturaleza, se aprovechan tambien para despertar el amor a Dios, e ir cultivando el sentimiento moral-religioso de los discípulos. Así podemos concluir, sentando como un precepto perfectamente fundado i decisivo, *que en todo caso deben preferirse los objetos naturales a su representación, el modelo al grabado, el hecho concreto a la idea general*: la naturaleza misma, ante todo, la descripción en seguida. No siendo los objetos artificiales expresión fiel de la verdad, se buscarán las cosas mismas, siempre que sea posible, en su propio suelo, en escursiones al campo, en su estado nativo; se recordarán hechos semejantes o actos ejecutados por los mismos niños, al hablar sobre una acción noble, sobre la caridad, el amor filial i el patriotismo,

pues dicho se queda que esta enseñanza es igualmente una disciplina de las facultades morales.

V

PROCEDIMIENTO QUE SE SIGUE, INCONVENIENTES QUE ES PRECISO EVITAR E REGLAS QUE CONVIENE OBSERVAR EN LA PRÁCTICA DE LAS LECCIONES OBJETIVAS.

Si en todas las obras importantes es necesario seguir un órden lógico i natural, tratándose de la educacion de niños pequeños, que por primera vez visitan las aulas de una escuela, de esos seres candorosos que se hallan en la aurora de su vida, es preciso ceñirse a un plan bien meditado; a un plan que por su sencillez i naturalidad rece con la espontaneidad de inteligencias en formacion, que permita estimular, desarrollar i dirigir las fuerzas subjetivas de los niños; un plan i un método que tomen en cuenta i hagan aprovechar el saber imperfecto, esas nociones vagas que los niños han adquirido en su vida pasada, i encaminen a preparar sus energías para la vida del porvenir. Nada de superfluo, ninguna repeticion sin novedad: la intuicion corregirá lo viciado, esclarecerá lo confuso i hará surgir las ideas ocultas subordinadas a las principales.

Elejido el tema sobre que ha de versar la conversacion o diálogo (i es de desear que lo sean estos ejercicios), se pensará en determinar el plan que convenga a la leccion. Las lecciones deben prepararse de antemano. El maestro que por negligencia, por falta de interes o presuncion se presente a la clase sin prévia preparacion, puede estar seguro de que empezará a divagar con gran perjuicio de sus discípulos; los aturdirá con una vana palabrería, no hallará las ideas que necesita esplanar i no podrá concretar su discurso; los niños, sin poder fijar su atencion en algo interesante, i en la imposibilidad de seguir la ilacion de las esplicaciones, se quedarán en ayunas, los invadirá el fastidio i acabarán por perder su tiempo. Aun cuando estas observaciones son aplicables a la enseñanza total, tienen una se-

ñalada importancia en el ramo de que tratamos, por referirse ellas precisamente al medio mas inmediato, mas útil i mas eficaz para hacer ameno i proficuo el aprendizaje.

La preparacion de las lecciones no debe hacerse con el concurso de los alumnos; ella es un requisito indispensable que debe poner al discípulo a cubierto de una ignorancia condenable i sobre manera perjudicial, i que presupone en el maestro no solo el dominio absoluto de la materia, sino al mismo tiempo la habilidad de sobreponerse a todos los incidentes que ocurran en su desarrollo. Los maestros novicios deben hacer por escrito sus preparaciones. Al maestro experimentado basta, en la mayoría de los casos, una disposicion detallada de los temas que se propone tratar; disposicion que conservará en la memoria i que no perderá de vista en el tratamiento, a fin de no estralinitarse entrando en digresiones i pormenores inútiles o perjudiciales a la parte sustancial del asunto. Así, sin que los educandos sientan el peso de las lecciones, podrá atender a la fácil comprension de las nociones o ideas que trata de eselarecer, conseguirá que los educandos se las apropien mas o ménos completamente i queden en aptitud de reproducirlas como cosa propia, de una manera clara, en un lenguaje abundante i correcto.

El procedimiento puede ser *descriptivo* (en forma dialogada) o narrativo. Al mostrar el objeto, modelo o imájen, se dirijen al discípulo algunas preguntas para que nos diga cuanto sabe de él, para que espresé verbalmente, en animada conversacion, todo lo que observa en su conjunto i en sus detalles. I cuando la fugacidad de su imaginacion le lleva a consideraciones ajenas o impertinentes, o cuando la insuficiencia de sus facultades no le permite decirnos otra cosa, se le interroga nuevamente, guiándole, sujestionándole para que descubra todo aquello de que puede hacerse cargo. Al efecto, el maestro debe decirle lo ménos posible.

El procedimiento es *narrativo* cada vez que se acompaña la descripcion con la recitacion de una estrofa conmemorativa, un cuento o breve historieta. En ámbos casos se llama la aten-

cion hácia el color, el tamaño, la forma, la materia, usos del objeto, su existencia i su orijen, es decir, sobre los atributos mas importantes de los objetos. Los detalles de valor secundario o relativo han de darse con mesura, sin que nunca perjudiquen al método ni sean causa de vaguedad; la profusion de esplicaciones, léjos de favorecer las funciones intelectuales, fatiga las facultades, distrae i ofusca el entendimiento. «Debe escucharse todo lo que el niño tenga que decirnos acerca de cada objeto que se le muestre, dice Spencer; es preciso animarle para que diga todo lo que mas pueda, llamar su atencion sobre los hechos que se le hayan escapado i suministrarle en seguida, o indicarle nueva serie de objetos en los que pueda ejercitarse por un exámen completo.»

El objeto mostrado se contemplará bajo todos sus aspectos de vista comprensibles para los niños, de tal modo que no solo pongan en actividad su vista i su oido, sino todas sus facultades espirituales i, si es posible, todos sus sentidos; lo cual, bien entendido, se hará en conformidad con un plan bien definido, que no puede ser el mismo para un objeto natural que para uno artificial, i que, por consiguiente, puede variar mucho en cada caso particular. Sabemos por esperiencia, por otra parte, que la contraccion de la mente para observar *un* objeto, educa mucho mas que la division de la atencion para observar *varios* objetos. La contemplacion sostenida de *una* cosa sin que se produzca el fastidio, es sin duda un arte difícil; pero el maestro elemental debe procurar aprenderlo, si quiere dar una enseñanza interesante, intuitiva i educadora.

«El maestro debe cuidar que cada impresion sensitiva, dice el doctor C. Schmidt, se desarrolle completamente i que cada escitacion exterior impresione los órganos de tal modo que el organismo espiritual ponga en actividad una casilla del cerebro. Para esto debe repetirse la escitacion frecuentemente, porque esta frecuencia es condicion del perfecto desenvolvimiento de las ideas; i se hará de un modo tan vivo i eficaz, que la mente por su propia actividad se dirija hácia el objeto i mantenga fija la atencion.

«Mientras al iniciar la enseñanza se consideran los objetos en *todos sus aspectos*, tamaño, forma, color, componentes, origen, materia, usos, utilidad o perjuicios, en el segundo grado se consideran *varios objetos bajo un aspecto*, i de aquí resultan grupos diferentes. Los objetos que ántes se habian mostrado a los niños aisladamente, al natural, en modelos, en grabados o láminas, se contemplan segun sus propiedades diversas: 1.º segun sus formas: son redondos, cuadrangulares, largos, anchos, puntiagudos; 2.º segun su color: son blancos, negros, rojos, verdes, azules, amarillos, brunos o grises; 3.º segun su direccion: pueden ser verticales, horizontales, oblicuos, etc.; 4.º segun el tacto: se califican de suaves, ásperos, lisos, pesados, livianos, calientes, frios, duros, blandos (a lo cual puede agregarse, en algunos casos, la sonoridad, el sabor i el olor de los cuerpos).

«Se nombrarán primeramente, como es natural, las cosas de que se trata con un fin determinado, i en seguida las que se tocan por incidencia.

«Despues los objetos se contemplan segun la materia de que se componen, haciendo observar primero los que constan de un solo elemento, tales como el vidrio, las botellas, un tonel, una mesa; mas tarde los que constan de mas de un elemento, por ejemplo, el hacha, el cuchillo, el volantín, el sombrero, el gorro, el piano, el reloj, etc. O se hace clasificar los objetos segun determinados elementos, verbigracia, objetos de madera, de hierro, de piedra, de arcilla, de lata, de cuero, de vidrio, etc.

«Finalmente, los objetos estudiados en el primer semestre se clasificarán, segun su origen, en objetos naturales i artificiales, en este orden: objetos de uso doméstico (familiar o escolar), vestidos, herramientas e instrumentos mas usuales, juguetes, instrumentos de música; i, por último, animales, plantas i cuerpos celestes, diciendo lo que hacen o lo que con ellos sucede. Se compararán entre sí los objetos de un grupo que no se hayan tratado a causa de su número, pero que por ser familiares a los niños conviene darlos a conocer de un modo racional; así, por ejemplo, el sombrero i la gorra, el escarabajo i un ave, el

hacha i el martillo, el asno i la cabra, etc. Mediante tales ejercicios el discípulo rejuvenece las ideas ántes adquiridas, i se representa en su mente lo distante, reviste de imágenes verdaderas lo que ántes le era mal conocido, i pone en fecunda actividad sus facultades productoras.» (1)

Con todo, las lecciones de cosas pueden dejenerar en digresiones sin fondo ni rumbo fijo, en una vana palabrería, o en consideraciones inoficiosas cuando no estrañas al asunto; lo que no es raro acontezca siempre que no se tenga un concepto bien deslindado de lo que deben ser estos ejercicios; defecto en que es comun caigan los pedagogos teóricos i aquellos que por demasiado sistemáticos caen en otro error no ménos deplorable, el formalismo rutinario. Ellas pueden ser supérfluas, observa Bain, i ocupar un tiempo precioso en cosas que los niños saben bien, porque las han aprendido fácilmente por su propio movimiento, por sus observaciones personales i por sus conversaciones con sus padres o compañeros. Ocorre tambien que el maestro considera como conocidos hechos que los niños no pueden conocer todavía, o que no comprenden lo bastante para servir de punto de partida a un conocimiento nuevo. Es este un error que hai que temer en cada momento de la educacion. Además, agrega el citado Bain, esas lecciones conducen frecuentemente a digresiones intempestivas i funestas; no existe ilacion entre ellas, i por consiguiente nada de relaciones ni de apoyos mutuos.

El interes de una leccion depende en mucho de su novedad, i si falta este elemento, la iupresion que queda no es permanente. Por esto no deben darse lecciones a los niños sobre cosas o hechos que le son demasiado familiares. Contra estas observaciones procedia el célebre Pestalozzi, ocupando a los niños en ejercicios fastidiosos e inútiles, a veces ridículos, como cuando les hacia repetir estas frases: «La ventana es un agujero que hai en la pared.» «La nieve es blanca.» «La tinta es negra.» «El perro tiene cuatro patas i dos ojos,» etc. Escepcionalmente,

(1) Klauwell. *Das erste Schuljahr.*

sin embargo, se permiten tales preguntas, tratándose de niños pequeños, mas bien para hacerlos hablar que para inducirlos a pensar.

Podemos resumir lo dicho respecto a estos ejercicios en las siguientes reglas:

Primera. Cada leccion debe tener en vista un fin bien definido i ha de ser limitada en su alcance i en sus proporciones; se imprimirá un órden normal a su desarrollo, dando unidad a los naturales incidentes que se suscitarán en el curso de ella, i subordinando a esa unidad i concierto el desórden imprevisto con que a consecuencia de esos mismos incidentes puede tal vez empezar el diálogo.

Segunda. Que siempre se tomen por punto de partida los objetos naturales (en su defecto los modelos i grabados) i los hechos concretos, conocidos ya de los niños; mas nó los asuntos triviales ni los hechos que por demasiado familiares no les ofrezcan nada de nuevo, pues esto origina graves errores i pérdida de tiempo.

Tercera. Las lecciones serán graduadas. Nunca traspasarán los medianos alcances de la intelijencia infantil; ántes bien tomarán en cuenta el grado de cultura de los educandos, las aptitudes de que están dotados, i no abrazarán otras materias que aquellas que conformen con el desarrollo de su espíritu i sus disposiciones naturales.

Cuarta. No ha de invertirse en ellas sino el tiempo estrictamente necesario para que los discípulos piensen i digan lo que han observado en las cosas o hechos sobre que se les cuestioua; lo que se requiere es que comprendan bien i se espresen con propiedad acerca de los atributos de esos objetos o de esos hechos, nada mas que de ellos, i por esto se evitará todo lo superfluo i cualquiera digresion que pueda ser impertinente, por abstracta, por estar fuera de lugar o por ser superior a lo que los niños puedan comprender.

Quinta. El órben de las lecciones no debe ser invariable, sino que se fundará principalmente en la naturaleza del objeto que se estudia, tomando en cuenta el estado intelectual de los

educandos i las condiciones o medios que contribuyen a su cultura. Uuas veces, i ez esto lo mas jeneral, se empezará por llamar la atencion sobre aquello que las cosas tienen de más aparente, en otras ocasiones se interrogará sobre la especie, descendiendo en seguida a los detalles; i no dejará de presentarse el caso en que sea menester ocuparse primeramente con los usos de los objetos, pues, como observa Bain, un uso es una cualidad en accion, i nuestro interes por los objetos se despierta primero por la accion que ellos ejercen.

Sesta. Las lecciones de cosas deben obedecer a un órden sistemático, a fin de que no sólo sean una disciplina intelectual, moral i de lenguaje, sino que al mismo tiempo sean un medio de proporcionar conocimientos, por la afinidad de los que ellas proporcionan con los que resultan de las varias asignaturas: una leccion dará orijen a una segunda, i cuando sea preciso desentenderse de estas relaciones inmediatas, nunca deben faltar los puntos de referencia, por analogía, identidad o semejanza; en una palabra, deben formar una cadena de asociaciones.

Sétima. La amenidad es inseparable de las lecciones de cosas. Su forma será la de una animada conversacion, en que la accion de los sentidos juegue a par de la mente i del corazon, mediante análisis i síntesis que pongan a los uñios en relacion con la vida íntima o con los fines nobles de las cosas que se examinan; a cuyo intento será alguna vez oportuno realzar los atributos o las cualidades mas importantes de los objetos usuales, terminando la leccion con un cuento que se induzca del asunto, i si es posible, con un canto.

Octava. Toda leccion debe instruir i educar al mismo tiempo; debe poner en movimiento tanto la intelijencia como la voluntad, de manera que al proporcionar conocimientos se inciten las facultades morales i los sentimientos se templen.

Ademas, por este procedimiento i en tal forma, *deben las lecciones, en toda ocasion, convertirse en una disciplina de lenguaje en perpetuo movimiento, en la cual los educandos ejerciten su habla, la depuren i la fomenten.*

Novena i última. Mas bien que lecciones *sobre* tales o cuales objetos, ellas se practicarán *con ocasion* de los mismos, o a propósito de los hechos que vengan a cuenta, sea para hacer una advertencia necesaria con el fin de transmitir un conocimiento, escitar la voluntad o poner en juego el lenguaje.

Podria agregarse todavía la conveniencia de hacer dibujar los objetos en las pizarras, como medio de amenizar la enseñanza; pero el dibujo no es parte esencial de las lecciones i no siempre es practicable.

Nota.—Nos apartaríamos de los límites que nos hemos trazado, si adjuntásemos aquí una série de lecciones modelos e indicaciones particulares sobre la aplicacion de los preceptos que dejamos sentados. Refiriéndose esas lecciones a varias asignaturas (ciencias físico-naturales, jeografía, jeometría), deberíamos poner ejemplos para cada una de ellas; i como por otra parte, aun cuando se refiriesen únicamente al lenguaje, pueden versar sobre asuntos mui diversos, si hubiésemos de dar a la enseñanza intuitiva el desarrollo de que ella es susceptible, este libro tomaría un volúmen desconforme a su objeto, incluimos aquí por vía de nota unos pocos ejemplos solo para ilustrar la materia, indicando las fuentes en que el lector puede encontrar modelos mas completos.

Pensamos tambien que no se debe coartar la iniciativa del maestro, sino que éste debe tener ana accion propia, fundada en su personalidad i en la importancia del cargo que desempeña, lo que supone en él suficiencia i fueros que deben respetarse. Tampoco ha de olvidarse que las lecciones que se adjuntan en tales casos, por mui pulidas que se hallen, son meros ejemplos ilustrativos, i nunca deben tomarse como dechados de perfeccion, puesto que ellas no pueden representar bien la realidad; por esto haria mal un maestro que las tomara como modelos acabados i no se atreviese a modificarlas en la práctica. Esos modelos solo pueden servir de guia, indicando el procedimiento i medios comunes a la práctica de la enseñanza. El *arte de enseñar*, ya sea un don natural o una habilidad adquirida por

el maestro, vence las dificultades i embarazos imprevistos en cada caso particular.

Por estas consideraciones, i por ser nuestro intento ocuparnos de lleno de la enseñanza teórico-práctica del lenguaje, en cada una de sus ramas, nos ahorramos de copiar aquí un gran número de ejemplos. Ponemos en su respectivo lugar los que bastan para demostrar la fácil aplicacion de la doctrina del testo. A mayor abundamiento, muchos pedagogos querrian ver reducidas las lecciones de cosas a las palabras normales de la lectura i escritura combinadas con el canto i el dibujo (lo que no debe estrañarse si se considera que la enseñanza intuitiva es un principio jeneral de educacion). I por ende, hai en castellano buenas obras sobre lecciones de cosas, que los educadores pueden consultar i aprovechar, aplicándolas allí donde la oportunidad i la conveniencia lo aconsejen.

Aunque mas adelante acompañamos modelos de ejercicios i lecciones que entrarian mui bien en el dominio de este capítulo, incluimos en esta nota un par de ejemplos propios para los primeros dias de trabajo escolar, a fiu de que los maestros puedan orientarse mejor. Las primeras lecciones deben ser mui breves, simples diálogos referentes a objetos usuales i hechos familiares, o cosas de la naturaleza que por su frecuente contacto con ellas deban conocer bien los niños. Mas tarde se puede volver sobre los mismos temas i tratarlos con mayor estension i en diferente forma.

Despues de haberse informado de los nombres de los niños, despues de haberles designado sus asientos, puede el maestro entretenerlos una media hora en hablar de los utensilios usuales en la escuela; cosa que conviene se repita tarde i mañana, durante las primeras semanas, tanto para que los niños depongan su timidez o estrañeza, como para hacerles agradable la asistencia escolar. En el resto del año se dedicará a las lecciones de cosas una media hora, tres veces por semana, ademas de los ejercicios cotidianos de lenguaje que se hacen con las palabras normales del silabario, i a que se dedicará un promedio de una media hora. Las lecciones de cosas son propias de los

dos primeros años de estudio (con niños pequeños), bien que se pueden practicar en los años siguientes, teniendo en mira fines distintos i bajo una forma diferente.

Las mencionadas conversaciones se desarrollan como se indica en los siguientes bocetos de lecciones.

EL LIBRO

Maestro.—¿Qué es esto que tengo en la mano?

Alumno.—Eso es un libro. ¿Es grande o pequeño este libro? Ese libro es chico. ¿Qué forma tiene?... No lo sabeis. Este libro tiene forma rectangular. En una próxima leccion hablaremos de las formas. Decidme ¿de qué forma es este libro? Ese libro es de forma cuadrangular. ¿De qué color son las tapas? Las tapas de ese libro son amarillentas. Voi a abrirlo. ¿De cuántas partes consta este libro? Ese libro consta de dos partes. ¿Cuáles son estas partes? Las hojas i las tapas. ¿Cuántas tapas tienen los libros? Los libros tienen dos tapas i muchas hojas. ¿Cómo se llama esta parte donde las tapas se unen?... Este es el *lomo* del libro. ¿Qué cosas hai en las hojas?... En las hojas hai letras impresas o manuscritas, es decir, semejantes a las que se hacen a pluma. ¿Para qué sirven los libros? Los libros sirven para leer. Este libro es un silabario: aquí aprendereis a leer vosotros. Decid a vuestras mamás que forren vuestros silabarios en papel grueso, de color, para que se conserven aseados. Otra vez hablaremos de cómo se hacen los libros.

LA PIZARRA DE PIEDRA

¿Qué especie de objeto es éste? Ese es un utensilio que sirve para escribir i resolver problemas. ¿Cómo se llama este utensilio escolar? Ese objeto es una pizarra de piedra. ¿Qué forma tiene esta pizarra? La forma de esa pizarra es cuadrangular. ¿Cuál es su color?... Yo os lo diré, ya que vosotros no atinais.

El color de la pizarra de piedra es gris (coro). ¿De qué partes consta la pizarra?... La pizarra consta de la hoja i el marco. ¿Cuál es la hoja de la pizarra? La hoja es la parte en que se escribe. ¿Cuál es el marco? El marco es la moldura de madera en que se encierra la hoja. ¿Para qué sirven las pizarras de piedra? Sirven para escribir; para calcular... La piedra pizarra sirve tambien para techar las casas en ciertos paises, i para hacer piedras de amolar. ¿Con qué se escribe en las pizarras de piedra? Se escribe en ellas con lápices de una piedra parecida a la pizarra (1). ¿Con qué se borra la escritura?... Con una esponjita o con un pafito, que tendreis cuidado de colgar a ella con un cordoncito. ¿Qué se hace con los pizarrines para poder escribir bien con ellos? Es menester aguzarlos con un cortaplumas. ¿Qué significan estas rayitas que veis en la pizarra? Sirven para escribir. Tambien sirven para facilitar el trazado de las letras e imprimir una direccion correcta a los renglones; no se borran porque su trazo se ha hecho tal vez con un punzon candente, i están grabadas profundamente. ¿Qué aprenderéis a hacer vosotros en vuestras pizarras? En ella aprenderemos a escribir i a contar. Os servirán tambien para dibujar. ¿De qué se compone la pizarra? La piedra pizarra es una sustancia mineral. ¿Qué propiedades tiene la pizarra?... Es de color negrozco, opaca, lijeramente dura, pesada, se rompe fácilmente (es frágil) en hojas delgadas. ¿De dónde nos vienen las pizarras?... Nos vienen del extranjero. En esos paises hai grandes canteras de piedra pizarra, i estos importantes utensilios se fabrican a bajo precio.

Recapitulacion.—¿Qué cosa es una pizarra de piedra? ¿Qué forma tiene? ¿Cuál es su color, su tamaño? ¿De qué partes consta? ¿Para qué sirven las pizarras? ¿Con qué se escribe en ellas? ¿Qué cosa se emplea para borrar? ¿Para qué sirven las rayas? ¿De qué elementos se componen las pizarras? ¿De dónde se traen? ¿Dónde hai canteras de piedra pizarra?

(1) Los lápices de piedra se llaman *pizarrines*.

EL LÁPIZ

I

Maestro.—¿Cómo se llama esto?

Alumno.—Eso es un lápiz.

M.—¿De qué color es este lápiz?

A.—Ese lápiz es de color negro.

M.—¿De qué otro color pueden ser los lápices?

A.—Hai lápices rojos, amarillentos, de color violeta i de color de la madera.

M.—¿Qué veis en uno de los extremos de este lápiz?

Esto es el nombre del fabricante. Aquí hai además un número que indica si el lápiz es duro, blando o regular. Este lleva el número 2, marca de los lápices que tienen dureza media. ¿Qué forma tiene este lápiz?

A.—Ese lápiz tiene forma redonda.

M.—Decid que tiene forma cilíndrica (2).

En coro: el lápiz tiene forma cilíndrica.

II

M.—Observad con mas atención i decidme ¿qué semejanza hai entre este clarion de tiza i el lápiz?

A.—Ambos son cilíndricos.

M.—¿De qué se compone el lápiz?

A.—El lápiz se compone de madera i de una sustancia que tñe.

M.—Esa sustancia se llama *plombajina* (se escribe en la pizarra); es un mineral de carbon de que os hablaré otra vez.

M.—¿De cuántas partes consta el lápiz?

(2) Tambien hai lápices de forma prismática. El maestro puede explicar lo que es un cilindro i un prisma.

A.—El lápiz consta de dos partes, que son la madera i la plombajina.

M.—¿Qué lugar ocupa la plombajina?

A.—Está colocada en el centro de la madera.

M.—Estais viendo que tengo este lápiz del medio. ¿Como se llaman las partes en que el lápiz termina?

A.—Las partes en que el lápiz termina se llaman puntas.

M.—¿Qué debe hacerse al lápiz para servirse de él?

A.—Para escribir con un lápiz es preciso aguzarle, o sacarle punta.

M.—¿Cuáles son los componentes del lápiz?

A.—Los componentes del lápiz son la madera i un mineral.

M.—Repetid en coro: *el lápiz se compone de madera i de plombajina.*

III

M.—¿Quiénes hacen los lápices?

A.—Los carpinteros hacen los lápices?

M.—Los operarios que hacen los lápices son artesanos que se ocupan especialmente de esta fabricacion, con máquinas a propósito para este trabajo. ¿De qué madera se hacen los lápices?... Los lápices se hacen de madera de cedro, que es blanda, lijera i resistente; pues se deja aserrar i cepillar con toda facilidad. ¿Por qué no se toma cualquiera madera para construirlos?

A.—Porque no todas las maderas son blandas i resistentes.

M.—Acercad vuestros lápices a la nariz i decidme qué olor tienen.

A.—Tienen un olor fuerte.

M.—¿De cuál de los componentes del lápiz proviene este olor?

A.—Este olor proviene de la plombajina.

M.—No es exacto: el olor proviene de la madera; el mineral carece de olor. ¿Cómo se llaman los cuerpos que tienen olor i los que no tienen?

A.—Los que tienen olor se llaman odoríferos, e inodoros los que no tienen ninguno.

M.—¿A qué especie de estos cuerpos pertenecen los componentes del lápiz.

A.—La madera es un cuerpo odorífero i la plombajina es inodora.

M.—¿Dónde se hallan las sustancias vegetales i dónde las minerales?

A.—Las sustancias vegetales crecen sobre la tierra i las minerales se hallan bajo de la tierra.

M.—Nombrad algunos vegetales.

A.—El álamo, el sauce, el peral, el ciprés, la rosa.

M.—Nombrad algunos minerales.

A.—El hierro, el cobre, la plata, el oro, el zinc, el plomo.

M.—¿Cuál es el objeto de la madera i del mineral en el lápiz?

A.—La madera protege al mineral para que éste no se quiebre, no nos manche los dedos al escribir; la plombajina es frágil e imprime fácilmente su color plomizo al menor contacto con otros cuerpos.

M.—¿En qué parte de la madera se pone el mineral?

A.—En el centro de la madera.

M.—Las barritas de plombajina se hacen con maquinillas finas. Se hace una heudidura en el cilindro de madera, se ajusta una piececita de madera despues de colocado el mineral, en seguida los lápices se barnizan.

Coro.—*Los lápices se hacen de madera de cedro. La madera de cedro tiene un olor pronunciado. Las barritas de plombajina se colocan en el centro de los cilindros de madera.*

IV

M.—¿Para qué sirve el lápiz?

A.—Para escribir.

M.—¿Se puede indiferentemente escribir a lápiz o a pluma?

A.—La escritura con tinta es mas bonita.

M.—La escritura a lápiz se borra mui fácilmente; por esto no se usa sino para tomar notas a la lijera i para dibujar. ¿Con qué deben escribirse las cartas?

A.—Con tinta.

M.—Tambien todos los escritos de alguna importancia deben escribirse con tinta: lo contrario revela pereza o poca educacion. Las firmas a lápiz son nulas ante la lei. ¿Habeis visto lápices que tiñan de otro color que el plumizo?

A.—Hai lápices que tiñen de azul, rojo, violeta.

M.—No hai plombajina de tales colores; esos lápices se hacen de composiciones minerales de varios colores, segun el uso que han de tener.

V

1. Resúmen por puntos, por medio de interrogaciones.
2. Resúmen jeneral en discurso continuo.
3. Tanto el interrogatorio como el discurso continuo se harán para la seccion entera, con la diferencia de que el cuestionario se dirige a todos los niños, i el discurso se hace por varios. El tema así preparado puede ser desarrollado por escrito (grado medio).

M.—Decidme lo que habeis aprendido del lápiz.

Varios alumnos.—El lápiz es un utensilio escolar de diversos colores, de forma cilíndrica. Consta de dos elementos constitutivos, que son la madera i un mineral llamado plombajina. Los fabrican operarios carpinteros con máquinas especiales. La madera que se usa en su construccion es la de cedro, por ser lijera, blanda para labrarla i resistente, teniendo ademas un olor agradable. El mineral es inodoro. Las barritas de plombajina van en el centro de cilindros de madera, que las protejen e impiden que se quiebren a menudo. Los lápices se barnizan, i en uno de sus extremos se pone el nombre del fabricante. Sirven para tomar notas de poca importancia i para dibujar.

Las cartas i documentos se escriben con tinta, por ser ésta

mas durable i porque seria descortesía hacerlo a lápiz. Hai lápices de composiciones minerales, de varios colores.

Indicaciones bibliográficas al presente capítulo

ALCÁNTARA GARCÍA, *La enseñanza intuitiva i las lecciones de cosas*.—Obra en que se trata la cuestion con elevacion de miras i con notable sentido práctico. Contiene un gran número de ejercicios i lecciones modelos, i un programa de lecciones de cosas.

SHELDON, *Lecciones de cosas*.—Obra traducida del ingles. Forma parte de la Biblioteca del Maestro, publicada bajo la direccion de don J. Abelardo Núñez. Contiene diálogos, lecciones i gran número de artículos destinados a la preparacion del maestro.

CALKINS, *Lecciones de cosas*.—Obra traducida del ingles. Forma parte de la Biblioteca del Maestro. Contiene numerosos ejercicios referentes a las formas i a los números.

DELON (C.), *La leccion de cosas teórica i práctica*.—Es esta la obra que sobre la materia goza de mayor reputacion en lengua francesa.

Damos noticias únicamente de las obras mejores que conocemos en lengua española i francesa. No apuntamos aquí los nombres de otras muy recomendables que conocemos en aleman, por ser esta lengua estraña a los maestros nacionales.



CAPÍTULO III

TEORIA DE LA LECTURA I/DE LA ESCRITURA

EJERCICIOS PREPARATORIOS

El lenguaje tiene por objeto la expresion de nuestros pensamientos, de nuestros sentimientos e ideas. La observacion atenta de las cosas por medio de la enseñanza intuitiva, despierta en el niño un cúmulo de ideas nuevas i de sugestiones que le hacen pensar; por otro lado, su desarrollo físico e intelectual, i las nuevas esperiencias que hace dia a dia, desenvuelven rápidamente su espíritu; i, naturalmente, el cultivo de su lenguaje debe ponerse en inmediata relacion con las exigencias que implica su desarrollo individual, como una condicion necesaria de los conocimientos que adquiere, mediante la armónica disciplina que supone su educacion. El lenguaje de los niños, a su ingreso en la escuela, se halla en estado naciente i es sumamente incorrecto. La obra del maestro, por consiguiente, deberá dirigirse especialmente a corregir su lenguaje viciado, i a dotar su informe vocabulario de cuanto ha menester para corresponder a las necesidades i exigencias de su vida futura.

Puede decirse que nuestro pueblo, iletrado en un setenta por ciento, habla jerga en vez de castellano. Los niños aprenden en el hogar un habla del todo corrompida: palabras truncadas, términos impropios, provincialismos, espresiones bárbaras; de modo que en la escuela deben traducir su lenguaje en otro muy distinto, propio de la jente culta, i semejante al de los libros; tarea árdua, pero necesaria, si cuyo resultado no seria posible enseñar algo razonado, ni aumentar sensiblemente el horizonte de aquellas nociones rudimentarias por medio de la enseñanza. La vida escolar es un mundo nuevo para los niños: la escuela es para ellos un vasto horizonte en que sus sentidos se impresionan por múltiples fenómenos de un medio circundante muy diferente del hogar doméstico; allí es preciso enseñarles a reflexionar i a espresar fielmente esas impresiones. De aquí los *ejercicios de pensamiento i de diction*. Los primeros se comprenden en lo que hemos dicho al tratar de las lecciones de cosas, i para los segundos es menester seguir un procedimiento adaptable a las inteligencias en formacion.

A este intento, la accion del maestro debe concretarse particularmente a corregir en toda ocasion el lenguaje adulterado de los niños, enseñándoles a pronunciar distintamente las palabras, a coustruir bien las frases, a usar términos propios i jiros peculiares de la lengua materna. Como medio eficaz e inmediato, i como procedimiento de fecundos i sazonados frutos, les hará hablar siempre en frases completas, en diálogos referentes a sus familias, a la disciplina escolar, a las distribuciones, horas de entrada i salida, tareas de clase o domésticas, modo de sentarse, asco personal, manejo de los utensilios, etc.; todo lo cual no ha de hacerse en forma de discursos ni en diálogo continuado, sino en *conversaciones metódicas*, en que domine, en cuanto sea dable, la forma heurística. Estas *conversaciones instructivas* o diálogos entre maestro i discípulos, versarán primeramente sobre objetos i asuntos del hogar, despues sobre los muebles de la escuela, i por último sobre los deberes de los alumnos; mas tarde se harán extensivos, poco a poco, al dominio de los ramos de enseñanza, sobre todo las ciencias fi-

sico-naturales, la jeografía i la jeometría. Los espresados ejercicios de *diccion*, no solo se practicarán al iniciar la enseñanza, sino que se prolongarán con perseverancia continúa, tanto tiempo cuanto sea menester para desterrar de los educandos los malos hábitos de pronunciacion, reforzar su caudal de vocablos i depurar la forma de su viciada espresion. En los primeros años, se entiende, nunca deben hacerse estos ejercicios con palabras i frases aisladas, sino que han de obedecer a un plan sistemático, i amoldarse a un método que no puede desdecir en mucho del que se adopte para las lecciones de cosas. El pensamiento i la espresion son tan inseparables como la percepcion i la idea. La intuicion es, en todo caso, un principio que se debe respetar i cumplir en toda la enseñanza escolar; sin ella, o por mejor decir, sin la enseñanza objetiva en su forma pedagógica, los estudios serian estériles, por abstractos, por rutinarios i mecánicos.

La pronunciacion del maestro contribuye con mucho a depurar el leugaje imperfecto de los niños i a aumentar su escaso repertorio. Para que el leugaje del maestro sirva de modelo i se transmita a los alumnos, es necesario hablar pausadamente, emitiendo con fuerza las sílabas en su lejítimo espacio de tiempo, empleando los términos mas sencillos, sin afectacion, sin tartamudear ni entrecortar las oraciones; en proposiciones simples, en periodos cortos. Se exigirá de los alumnos mucha atencion, i cuidaráse que oigan perfectamente las palabras i distingan la verdadera pronunciacion de los sonidos. El *cultivo del oido* por este procedimiento es un medio mui ventajoso para enseñar a leer i a escribir bien. Los *ejercicios de audicion* son indispensables para la lectura, segun se verá mas adelante. Para cerciorarse de si han oido distintamente, i para convenirse del provecho que han sacado de la pronunciacion que les sirve de modelo, el maestro les hará repetir de vez en cuando las frases que él ha empleado; repeticion que se hará igualmente en frases completas i bien coordinadas, por varios alumnos de la clase. ¡Se aprende tanto por simple imitacion! ¿I qué motivo puede hacernos desconfiar el éxito seguro del método

natural? La forma oral de la reproduccion costará, sin duda, al principio mucho trabajo, mucho tiempo i paciencia, pero no es esto un motivo para desalentarse, puesto que esta lentitud importa la economía de muchas horas de trabajo mas tarde. En los primeros años, en atencion a la dificultad de expresion i escasa cultura de los niños, bien puede admitírseles la repetición de respuestas formuladas con ayuda del maestro; despues deben producir ellos solos esa forma en que interesa ver retratada su cultura intelectual.

Con los referidos ejercicios de pensamiento i de lenguaje, se combinan *los ejercicios analítico-sintéticos, simplemente orales, preparatorios de la lectura*. No se debe entrar de lleno a enseñar la lectura i escritura, seria esto imponer al discípulo una tarea todavía mui pesada, cual es la pronunciacion i escritura de palabras cuyos componentes ni siquiera sospechan. Los niños creen que cada palabra es un sonido; no se inajuan que éstas pueden descomponerse en varias fracciones, elementos que a su vez combinados forman otras palabras. Se empezará por hacerles notar esta reunion de elementos, que en la práctica se presenta como un todo inseparable; del conocimiento de este mecanismo dependen los progresos que el niño hace en el arte en que se inicia. Tambien los hombres comenzaron por la distincion de los sonidos elementales de las palabras en particular, reparando en sus combinaciones, hasta determinar la articulacion sistemática, e inventar signos para cada sonido simple, para representar, por fin, gráficamente la palabra hablada por medio de la lectura. Es este el precedimiento natural del arte de leer i de escribir: primero la emision distintiva del sonido, despues su representacion por signos convencionales, en seguida su lectura.

Los ejercicios analítico-sintéticos pueden hacerse con palabras normales u oraciones cortas, de fácil significado, tomadas siempre de la esfera del saber infantil. El maestro pronunciará lentamente, acentuando i prolongando los sonidos, una palabra normal o una frase bien elejida, diciendo a los niños que se fijen mucho i vean si pueden dividir la palabra en fracciones

de igual duracion. Si no pueden hacerlo, o si lo hacen mal, el maestro les ayudará o les corregirá, diciéndoles en qué se han equivocado. Descompuesta la palabra en sus sonidos elementales, se los hará pronunciar varias veces separadamente, prolongándolos; se pronunciará otra vez la palabra, volviendo a descomponerla del mismo modo. Hágase el mismo ejercicio con varias otras palabras, hasta que los niños puedan por sí solos practicar el análisis. Aun cuando al principio se note lentitud i dificultad, es necesario perseverar por algún tiempo en este trabajo, que mas tarde será ampliamente recompensado. Los discípulos se familiarizarán pronto con el silabeo i formarán seguramente una pronunciacion clara, luego escribirán i leerán con facilidad, habituados ya al empleo acertado de las letras.

Los ejercicios sintéticos se harán despues de haber fijado la atencion de los discípulos en el orden en que se suceden los sonidos para formar las palabras. Analizada la palabra *sol*, por ejemplo, despues de haber separado los sonidos en esta forma: *s-o-l*, i pronunciándolos repetidas veces, aislados i dentro de composicion, el maestro pronunciará *ss*, en seguida, *oo*, i finalmente *ll*; combinará los tres sonidos pausadamente, harán lo propio los alumnos, primero en triple o doble cantidad de tiempo, despues en la duracion natural. El mismo ejercicio con varias otras palabras. A continuacion se harán con una misma palabra ejercicios analíticos i sintéticos. Al cabo de pocas lecciones, ya se habrán vencido todas las dificultades. Mediante un procedimiento sencillo pero lójicamente ordenado, habrán comprendido, sin hacer grandes esfuerzos, que las palabras en jeneral tienen componentes simples, esto es, irresolubles en otros; que estos elementos se hallan repetidos con frecuencia en muchas otras palabras, i que no es difícil, separándolos, formar con ellos palabras diferentes. Para este fin se multiplicarán los ejercicios analítico-sintéticos, tomando proposiciones simples en que entren palabras apropiadas. Si se ha hecho una leccion objetiva sobre la *sal*, supongamos, descompuesta esta palabra en sus letras, nada difícil será formar con ellas la palabra *sala*, siendo

ya estos sonidos conocidos de los discípulos. Conocida la palabra *mano*, se formará *amo*, *mona*, *ama*; de *cal* saldrá *casa*, *cama*, conocidas ya las *s* i la *m* en otras combinaciones, etc.

Natural es que las palabras normales, para el caso de que se trata, consten del menor número de sonidos posible, i que éstos, en cuanto se pueda, sean de fácil pronunciaci3n: deben empezar por letras vocales, i entre éstas son preferibles las llenas; no se prestan para ello las consonantes esplosivas, tales como la *t* i la *p*, i daráse, por consiguiente, la preferencia a las llamadas semi-vocales, tales como la *m*, la *n*, la *l*, *f*, *j*, *s*, *r*, etc. Las palabras de uno a dos sonidos en nuestra lengua no se prestan, desgraciadamente, para la enseñaanza intuitiva; ellas son casi siempre casos complementarios, pronombres, preposiciones, formas verbales, nombres abstractos, como lo demuestran *él*, *la*, *tu*, *fe*, etc. Con escepci3n de la palabra *té*, como observa don Claudio Matte (1), no tenemos en nuestro lengua palabras de dos sonidos adecuadas para iniciar la enseñaanza objetiva de la lectura.

Pero esto no es un gran inconveniente para tales ejercicios. Hai muchas palabras de tres sonidos no difíciles de pronunciar, verbigracia, *ala*, *ama*, *uva*, *ojo*, *hijo* (no se toma en cuenta la *h* en los ejercicios orales), *eje*, *hilo*, *ave*, *uña*, etc. Es preferible, en los ejercicios orales, empezar con palabras de significado objetivo, aunque consten de tres sonidos fuertes, a empezar por palabras abstractas de dos sonidos, aun cuando éstas formen parte de una oraci3n, tratándose de niños pequeños; con niños grandes bien pueden tomarse palabras mas apropiadas, derivadas de frases sencillas, a condici3n de que siempre signifiquen algo concreto.

No sucede lo mismo con la escritura. Aquí se tropieza con la dificultad de hallar palabras adecuadas que tambien se presten, por la sencillez de su letra, al órden jenético de la caligrafía. Es preciso conciliar, en todo caso, lo uno i lo otro, cualquiera

(1) En su folleto titulado *La enseñaanza de la lectura i de la escritura segun el nuevo método e ilustrada prácticamente*.

que sea la dificultad que se presente para establecer armonía entre la fonética i la escritura: lo esencial es la graduacion en la combinacion de los sonidos; despues se atenderá al trabajo gráfico de las letras, segun su órden jenético: lo cual significa únicamente que, siendo simultáneas la lectura i la escritura, aquélla hace a ésta la introduccion, le prepara el camino i le sirve de guia. En jeneral, a la palabra de dos sonidos fuertes, seguirá la de tres; a la de una sílaba, la de dos; a ésta la de tres, anteponiendo en lo posible las articulaciones directas a las inversas, las vocales llenas a las débiles, i las consonantes de mas fácil pronunciacion a las duras i dificiles. Reunen estas condiciones las palabras *ala, sal, humo, huso, hijo, aro, oro, nene, loro, sala, sol, mano, niño, gato, sofá, faro, vela, vaso, pala, mesa, etc.*

Cuando los niños se hayan ejercitado suficientemente en la combinacion i separacion de los sonidos; cuando sin dificultad puedan articularlos i distinguir las sílabas de las palabras normales, habrá llegado el tiempo de enseñarles la forma i la *escritura* de los signos respectivos. Los *ejercicios preparatorios orales* son, pues, una base previa indispensable para la lectura i la escritura simultáneas: con ellos, los discípulos llevan andada la mitad del camino; han vencido ya insensiblemente la parte mas difícil de la tarea mas ardua de su aprendizaje. I será de ver como vuelven a sus casas separando i uniendo las letras de las palabras a ellos familiares, tal vez en algunos casos con no poco regocijo de sus padres, que en esto notarán el adelanto de sus hijos i reconocerán la bondad del nuevo método, donde ántes habian visto solo el disgusto i la aversion; bien que entre nosotros, por ahora, sucede en jeneral lo contrario, a causa de que la jente inculta no es capaz de apreciar las ventajas de la reforma que se opera.

II

ESCRITURA DE LA PALABRA NORMAL

En los paises de habla española es todavía jeneral la práctica de ocupar a los escolares durante largos meses con ejercicios

preparatorios de la escritura, con el trazo de palotes, curvas i letras de varias dimensiones, ántes de enseñarles a escribir algo que pueda tener aplicacion inmediata. Nosotros hemos experimentado las funestas consecuencias de ese procedimiento deplorable, aprendiendo primero, i mas tarde enseñando a trazar rayas i mas rayas, sin sistema ni regla racionalmente fundada, e ignorando u olvidando el correcto uso de los pocos preceptos que era dado conocer en Chile por aquellos tiempos. Ha imperado una rutina que solo hoi empieza a desaparecer. Apénas si en una tercera parte de nuestras escuelas primarias empieza a sustituirse este aprendizaje mecánico, monótono, formalista, por otro racional i progresivo, que permite aprovechar el tiempo sin sentirlo, i utilizar el fruto de la enseñanza desde el momento en que se inicia. El intelectualismo es una pesada rémora que importa destruir por cuantos medios estén a nuestro alcance, pues ella corroe los elementos sanos, i es una constante amenaza de las reformas implantadas.

La escritura se empieza hoi no con el trazo indefinido de líneas, sino con el trazo de *palabras*, segun un sistema sencillísimo, que permite aprender a leer i escribir en unos cuantos meses. Antes de describir este procedimiento, recuérdese que es necesario dar primero a conocer las letras por su forma, haciendo preceder las mas sencillas i anteponiendo las minúsculas a las mayúsculas por ser las letras minúsculas mas fáciles de escribir que las mayúsculas, de forma mas complicada. Adviértase, ademas, que, aun cuando se trate de los primeros rudimentos, nada debe enseñarse de un modo antojadizo, sino todo conforme al principio i a la regla, porque la ciencia i el arte, si no se observan sus leyes en la práctica, se vengán en sus resultados: los procedimientos que rijen las funciones de los órganos que principalmente concurren a la escritura, deben conformar con aquellos que persiguen los fines jenerales de la educacion i del idioma escrito, tomando en cuenta la salud i comodidad de los alumnos, teniendo en vista la formacion de una buena letra, i sobre todo de una correcta ortografía.

La escritura de la palabra normal supone ejercicios previos,

que se repetirán sumariamente ántes de empezar la leccion. Los niños no tienen la menor idea de la postura del cuerpo, del modo de tomar el lápiz, ni de las dimensiones que han de dar a las letras; no tienen nocion clara de los términos derecha e izquierda; no saben por dónde empezar ni dónde acabar. El maestro debe enseñarles a sentarse de frente hácia el escritorio, sin inclinarse a ningun lado, sin apoyar el pecho, teniendo la cabeza derecha, el brazo izquierdo paralelo al canto de la mesa, para que el derecho deslice libremente sobre el papel; les enseñará a servirse de los dedos para sostener el lápiz o portaplumas, tal como se procede en las clases de caligrafía, a fin de que se habitúen desde el principio al correcto uso de estos órganos i al propio manejo de la pluma; acto continuo seguirán los primeros ensayos, no precisamente sobre la palabra misma, sino sobre el trazo de líneas matrices o puntos de partida, que servirán de introduccion a la escritura de cada palabra normal. Diráse cuál es la derecha e izquierda de las pizarras, dónde es abajo, dónde arriba. Las pizarras serán lineadas, para que las esplicaciones se hagan sin entorpecimientos. Dígase cuántos espacios abarcarán las curvas i qué caido han de llevar. Trácese en seguida líneas paralelas a la diagonal que tiene la direccion del caido, de un canto a otro de la pizarra primero, despues solo hasta la mitad; líneas horizontales; perfiles con palotes de cuatro espacios, de arriba abajo, de abajo arriba; curvas en el mismo orden. Háganse estos ejercicios en el aire primeramente, en seguida en las pizarras (de madera i de piedra), simultáneamente por el maestro i por los alumnos, con otros tantos ejercicios preparatorios, ántes de principiar a escribir la primera palabra normal.

Esta se escribirá en la pizarra de madera, con letras gordas, muy bien formadas, de tamaño medio, advirtiéndole a los niños que la palabra de que se trata se puede escribir i toma tal forma. Se mostrarán sus letras por separado, se les hará nombrar i se las escribirá aisladamente, debajo i enfrente de la referida palabra, a fin de que las distinguan bien i las reconozcan cuando se presentan combinadas. Es este el momento de poner en

práctica los tres grandes principios de la escritura: 1.º *percepcion* i *distincion* de las *formas*, 2.º *imitacion* o *reproduccion* de los *signos*, i 3.º *ejercicio* de los mismos.

No es esta una tarea tan fácil como parece, sobre todo cuando debe desempeñarse con niños pequeños: la percepcion de las formas de las letras requiere, aun de parte de los adultos, una atenta i sostenida observacion; i para conservar en la imaginacion la percepcion de una forma determinada, se precisa de una distincion perfecta de una forma de otra, lo que se consigue por una serie de comparaciones. La distincion a priori es inconsciente; prueba de ello es nuestra insuficiencia para reproducir por escrito un signo para el cual no nos hemos ejercitado, aun cuando seamos capaces de leerlo sin confundirlo con otro. Partiendo de estos hechos, es necesario fijar la mente del niño en las diferentes formas de las letras, ejercitándolos en su distincion: para ello se les hará observar con mucha atencion la direccion de sus curvas, haciendo notar el tamaño de sus partes con relacion al conjunto de la letra; el maestro se servirá de un puntero, con el cual seguirá el trazo de las letras de la palabra normal, pasándolo sobre las señas de la tiza, desde el comienzo hasta el fin de la palabra, letra por letra; despues hará el trazo en el aire, invirtiendo la direccion para que los discípulos puedan ver bien; éstos harán tambien el trazo en el aire, con el índice, al mismo tiempo que el maestro.

Escriba el maestro algunas letras en la pizarra, marcando el compas (uno hácia arriba, dos abajo, tres a la derecha, etc.); e inmediatamente hágaselas escribir en las pizarras de mano o en el papel.

Los niños habrán adquirido ya la intuicion de las formas; pero por falta de intuicion de las dimensiones i proporcion de las partes, no podrán todavía trazar regularmente las letras, i aun es probable que algunos se queden rezagados. El maestro, en tal emergencia, debe ayudarles: hágales la introduccion, escribiendo él mismo la palabra una o dos veces; tome la mano al discípulo, si fuere necesario, i haga pasar su lápiz por sobre el trazo bien ejecutado, haciendo notar los componentes de las

letras, la dirección que la pluma o lápiz sigue al escribir, hasta dónde se llega, desde dónde se vuelve, dónde se carga la mano; corrija a los otros las faltas en que hayan incurrido, diciéndoles en qué consisten; que escriban cinco, diez o veinte veces la misma palabra, en distintas ocasiones, hasta que la mano se adiestre lo bastante, i todos puedan desempeñar satisfactoriamente los ejercicios en comun.

No es indispensable escribir en pizarras de piedra. Puede escribirse directamente en el papel, a lápiz o a pluma. En caso de preferirse la pluma, es conveniente adiestrar a los niños durante algunas horas en el manejo de la pluma sin tinta, para evitar borrones i prevenir faltas inevitables, que se deben combatir con energía desde el principio.

Los mencionados ejercicios se han de practicar en las horas de clase, repitiendo sumariamente las lecciones dadas anteriormente, i agregando dictados de otras palabras tomadas del silabario, si las letras son ya conocidas. Los mismos ejercicios pueden encargarse a los discípulos en momentos apropiados, en la escuela, o imponérseles como tareas, que bien pueden desempeñar en sus casas; se les puede encomendar una tarea sobre palabras que ya han escrito, o frases que ya conocen, para que las escriban en sus pizarras (o en sus cuadernos, en el segundo semestre, si se alcanza) cinco o diez veces, debiendo presentarlas al maestro al día siguiente; éste las revisará, i si nota deficiencias, corregirá en particular al que no ha trabajado bien, o en jeneral para la clase, en caso de ser graves las faltas.

III

PRIMEROS EJERCICIOS DE LECTURA. LECTURA DE LA PALABRA NORMAL

Por los antiguos procedimientos se enseñaba la lectura independientemente de la escritura, i es todavía comun ver personas que saben leer sin saber escribir. Una de las mas preciosas

conquistas de los nuevos métodos de enseñanza, es enseñar a leer i a escribir al mismo tiempo, i hasta podria decirse a leer por medio de la escritura.

No se puede negar, en efecto, que los alumnos en los ejercicios orales analítico-sintéticos, han leido sin saberlo: han descompuesto la palabra en sus elementos i unido ordenadamente los sonidos elementales formando con ellos diversas articulaciones, sílabas, palabras; al ejercicio auditivo ha seguido el ejercicio *óptico*, igualmente sintético, la representacion del sonido por medio de los signos visibles, que al ser pronunciados dan tambien lugar a un ejercicio de lectura. Tales operaciones, mentales i lingüísticas al mismo tiempo, han sido efectivamente una lectura inconsciente, practicada en una forma recreativa, preparatoria de la enseñanza del lenguaje i demas fines que se persiguen por lecciones de cosas.

Los alumnos han aprendido a distinguir los caractéres que entran en la primera o primeras palabras normales, pues los han observado aisladamente i comparádoslos entre sí, percibiendo sus formas de tal modo que aun han llegado a escribirlos. Ahora se pregunta si inmediatamente despues de estos primeros ejercicios se ha de pasar a la letra impresa. Los caractéres impresos tienen una forma harto caprichosa, mucho mas difícil de grabar en la mente que la forma de la letra manuscrita; dificultad triple para los discípulos, si se considera que deben aprender los alfabetos minúsculo i mayúsculo, en su aspecto manuscrito e impreso. Lójico es permauecer algun tiempo en la escritura de la letra manuscrita, con niños pequeños, hasta que éstos conozcan todo el alfabeto minúsculo, i seguir despues con la enseñanza simultánea de ámbos alfabetos, con tipos manuscritos e impresos. ¡Cuán difícil no seria para nosotros, observa Kehr, escribir por primera vez con caractéres rusos i leer con caractéres arábigos!

No es ésta, sin embargo, la práctica ordinariamente observada. En jeneral, solo se hace preceder la letra manuscrita a la impresa, i ámbos alfabetos se enseñan al mismo tiempo: a la palabra manuscrita sigue la impresa, mediante los ejercicios

consiguientes, segun puede verse en los mejores silabarios alemanes; la comparacion i aprendizaje de las formas minúsculas i mayúsculas, manuscritas e impresas, se hace con lentitud, dando a todo este trabajo un aspecto recreativo, merced a los recursos que la enseñanza objetiva permite poner en juego. Con todo, segun lo hemos dicho en otro lugar, la lengua castellana habla en abono del procedimiento mas natural i mas fácil: en ella se enseña, con mayor ventaja, primero el alfabeto minúsculo i despues el mayúsculo, sin perjuicio de las combinaciones necesarias que se hagan intermediar para facilitar el aprendizaje (1).

Inútil parece advertir que a toda leccion inicial de escritura precede un ejercicio intuitivo, i que al trazo de la palabra debe seguir su lectura inmediata; los ejercicios analítico-sintéticos se repetirán con las letras de la palabra escrita, en la forma que dijimos mas atras, i segun lo indicaremos prácticamente mas adelante. De grande utilidad son para esto las letras movibles. Dada la leccion objetiva, i conocidas ya de los alumnos todas las letras de una palabra, se harán derivaciones de los caracteres de la misma, articulando las letras entre sí para formar nuevas palabras, Así, de la palabra *ojo* saldrán *o jo*, *o-j-o*, *o j-o*, *j-o*; de *mano* saldrá *ma-no*, *a-m-o*, *a-mo*, *amo*, *m-o-n-o*, *mo no*, *mono*.

La única regla jeneral en esta materia, es no pasar adelante sin que los discípulos hayan aprovechado plenamente las lecciones: que se formen concepto exacto i completo de los objetos que las palabras norruales representan; que entiendan perfectamente lo que significa este juego de los sonidos i de los signos de la lengua, que los pronuncien i escriban bien i adquieran destreza para leerlos i combinarlos.

La *lectura en el silabario* empezará cuando los discípulos hayan adquirido alguna práctica para leer en la pizarra de madera o tablero (2) (con letras móviles, con caracteres de forma

(1) Véase el *Silabario Matte*.

(2) El tablero es una pizarra de madera con uno o dos listones en el medio, destinados a servir de apoyo a las letras móviles.

impresa i manuscrita). La lectura en el libro se hará en la forma siguiente: leerá primeramente el maestro, distintamente, con pausa, acentuando las sílabas; hará leer simultáneamente a los niños; alternará la lectura en coro con la lectura individual de varios discípulos; les hará repetir la lectura hasta que no se note ninguna deficiencia en la pronunciacion o en el tono. En la lectura de frases, que explicará previamente, les hará algunas preguntas sobre su significado hasta posesionarlos de su contenido. Damos por sentado que se dispondrá de uu buen silabario que pueda servir de guia al maestro, i en esta intelijencia nos ahorramos de entrar en otros pormenores. No tenemos en Chile otro mejor que el de Matte, i a él nos referiremos en esta obra al tratar de la enseñanza práctica de la lectura elemental.

La lectura en el silabario no presentará dificultad, siendo su lectura manuscrita del todo idéntica a la que se ha enseñado en la pizarra. Para la lectura de la letra impresa, hai que fijar nuevamente la atencion de los niños en la diferencia de las formas. La distincion comparativa de las formas se hará con letras movibles, en la pizarra; se practicarán ejercicios análogos a los que se conocen, en mas breve tiempo i en número limitado, el suficiente para que los niños reconozcan las letras en el libro. En seguida se necesita del continuo ejercicio de la lectura. Los alumnos deben adquirir seguridad i espedicion para leer; el maestro se empeñará en uniformar la lectura en su clase, espurgándola de los defectos de pronunciacion, tartamudeo, cambio de sonidos, etc.; i tratará de imprimirle un sello de correccion que corresponda a una enseñanza razonada del idioma. A medida que se note certidumbre i fluidez en la lectura, conviene ir introduciendo ciertos ejercicios de silabeo, i tal vez de deletreo, con el fin de vencer poco a poco las dificultades e incorrecciones ortolójicas i ortográficas.

Nota.—Un educador llegado a ser célebre en Alemania, resume en unas pocas reglas, que damos extractadas en esta nota, lo que decimos en este capítulo sobre la lectura. Son esas reglas observaciones de alto interes práctico i rezan como sigue:

LECTURA DE LA PALABRA NORMAL

«1. Con el tratamiento de las palabras normales empieza la lectura i escritura en sentido estricto, es decir, lectura de la letra impresa, lectura i escritura de la letra manuscrita. Para leer i escribir se necesitan tres requisitos: 1.º conocimiento de los sonidos; 2.º conocimiento de las letras; 3.º la destreza para leer i escribir combinando los sonidos i las letras en sílabas i palabras. En los ejercicios preparatorios, los discípulos ya se han familiarizado con muchos sonidos, i se han adiestrado en combinarlos para formar palabras con ellos. En las lecciones siguientes deben aprender a conocer las letras (signos), en la lectura i escritura de sílabas i palabras fáciles, segun una serie de ejercicios graduales.

«2. En las lecciones se recomienda un doble tratamiento de de la serie de palabras normales; una vez en el tablero de lectura i otra vez en el silabario.

«En el primer paso, los niños no necesitan un testo de silabario; porque, en las secciones numerosas, la temprana lectura ofrece serias dificultades a los niños chicos, no pudiendo el maestro atenderlos bastante; mientras que con el empleo del tablero de lectura los discípulos, bien dirigidos simultáneamente, se apropian con suma facilidad las nociones de que han menester.

«3. El procedimiento es el siguiente:

a. El objeto que la palabra representa se muestra al natural o en una lámina, se le hace observar i se le explica.

b. Los niños pronuncian la palabra ántes i despues del maestro, i la descomponen en sus sonidos.

c. La palabra se compone con letras movibles en el tablero, i los discípulos iufieren de ella sus sonidos separadamente.

d. Se enseña a nombrar las letras por los *sonidos* que la palabra representa, i se las ejercita hasta que se las pueda distinguir con seguridad.

e. La palabra se pronuncia i se lee en el tablero, haciendo lo propio con los grupos de sonidos en que pueda descomponerse.

f. La palabra se ejercita en el tablero en combinacion con las palabras normales ya tratadas.

«4. Despues de la leccion objetiva i del análisis verbal, el maestro se ocupa con la palabra normal en el tablero (con letras movibles de forma impresa). Pregunta a los niños: *a*) de qué palabra se trata; *b*) les muestra en la palabra las letras correspondientes a cada sonido; *c*) separa las letras unas de otras para hacerlas contemplar a cada una como un todo independiente; *d*) ejercita en la distincion i pronunciacion de las letras.

«5. Es necesario el cambio de forma en el ejercicio, al intento de continuarlo hasta lograr una completa seguridad para distinguir las letras i poder leer sin tropiezo. Los ejercicios principales son éstos: *a*) el maestro muestra las letras en el tablero, los niños pronuncian sus sonidos; *b*) el maestro emite los sonidos, los niños señalan las letras respectivas; *c*) el maestro distribuye entre los niños las letras de carton o de madera, i hace reconocer qué letra tiene cada uno; *d*) el maestro revuelve las letras entre sí i hace que algunos niños saquen letras determinadas; *e*) la palabra se compondrá varias veces por el maestro i discípulos en la pizarra (o tablero); el maestro la compondrá intencionalmente mal alguna vez, i hará que los discípulos corrijan.

«6. La síntesis de la palabra se hará tan pronto como los alumnos conozcan con certidumbre las letras. Si se trata de la palabra *mano*, por ejemplo, se escribirá en la pizarra como sigue:

MANO

a, ma, o, no, mano

«Los niños pronunciarán los sonidos a medida que el maestro los señala con el puntero, i los reunirán en sílabas hasta formar la palabra orijinaria: *m-a-n-o, mano*. Para que no noten sílabas sin sentido en las combinaciones de los sonidos, sino que reconozcan en ellas parte de la palabra viva, se las separa

poco a poco de la palabra; i se pregunta en esta forma: *ma*; ¿es lo mismo que *mano* esta combinacion? ¿Por qué nó? ¿Qué cosa falta? Los sonidos *no*. I *no* ¿es lo mismo que *mano*? ¿Por qué nó? ¿Qué es necesario agregar para decir *mano*? *ma*. ¿Dónde deben agregarse los sonidos *ma*? Ven i compon la palabra *mano* con los sonidos *no* i *ma*.

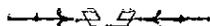
«7. Mui importante es que en los ejercicios fonéticos, por mui pausadamente que se hagan, se conserve la union de los sonidos de las palabras; éstas se deben pronunciar sin separar un sonido de otro, a fin de no desaprovechar la principal ventaja del fonetismo, que consiste en reconocer fácilmente la palabra, aun en medio de un acorde artificial de sus elementos. Esta fusion simultánea de los elementos lingüísticos es una condicion que debe cumplirse siempre en la enseñanza. En las separaciones indispensables de los ejercicios escritos se mantiene la fusion de unos sonidos en otros por medio de un guion o rayita.

«8. Para objetivar en lo posible el tratamiento de la lectura fonética, se separan varias veces las letras de la *palabra normal*, i se las reune nuevamente pronunciándolas al mismo tiempo: se sostiene la emision del primer sonido (se prolonga), i sin suspenderla se le une la segunda letra; del mismo modo se procede para unir la tercera letra a la segunda.

«9. La *lectura fonética* se practica emitiendo primero lentamente un sonido i haciendo seguir los demas uno tras otro, hasta pronunciar en tono correcto i en corto espacio de tiempo la palabra, vgr.: *mmmm—aaaa—nnnn—oooo—mano*.

Tambien se ha propuesto la lectura fonética en otra forma. Sea la siguiente frase: *las aves vuelan*: *l—a—s—a—v—e—s—v—u—e—l—a—n*. Este procedimiento dificulta la comprension del significado de la palabras i ocasiona un trabajo inúti (1).

(1) A. PICKEL, *Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht*.





CAPITULO IV

ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA LECTURA ELEMENTAL

I

PRIMERAS LECCIONES

En los primeros días de escuela no puede haber verdadera enseñanza, sino simples ejercicios de disciplina. Los niños, al ingresar en la escuela, tienen que habituarse a vivir en un mundo desconocido, cuyas primeras impresiones les deben parecer un encanto. El maestro procurará hacerles agradable ese tránsito de la vida del hogar a la vida escolar, en la cual todo ha de hacerse con cierto orden i regularidad, donde es menester limitar un tanto la libertad, reprimir los impulsos vehementes, modificar los hábitos, dirigir la voluntad i disciplinar todas las facultades individuales.

Los niños no tienen la menor idea de la distribución del tiempo; ignoran los nombres i usos de muchos objetos escolares; no comprenden qué significan las señales de mando; no saben sentarse ni estar de pié entre sus compañeros, ni formarse, ni qué deben hacer. Una vez matriculados i anotados

ya en las listas de clase, se empezará por enseñarles a formar, a marchar i a tomar sus asientos, para acostumbrarlos a la táctica escolar.

Los temas de estas primeras ocupaciones serán necesariamente los nombres de los mismos discípulos, las horas de clase, la entrada a la escuela, la salida de ella, el aseo personal, el manejo de los utensilios de uso cotidiano en la enseñanza, etc. Se les enseñará a tomar las pizarras, el lápiz, a servirse de la esponja o paño de borrar, el modo de llevar esta esponja o trapito para que no se pierda (colgándolo a la pizarra con un cordoncito). En cada advertencia, como en todas las observaciones relativas a los deberes escolares, el maestro interrogará a los niños sobre lo que les ha dicho, con el propósito de hacerles hablar e ir corrijiendo por este medio su lenguaje. Estas primeras lecciones no deben durar mas de media hora, i para niños pequeños no conviene tomar mas de dos medias horas en el día.

Al intento de impresionar favorablemente a los niños con los primeros ejercicios, al lado de las dichas ocupaciones i otras semejantes, el maestro puede, con no poco provecho, contarles cuentecillos e historietas infantiles, enseñarles marchas gimnásticas e ir habituándolos a observar los objetos de uso doméstico en el hogar i en la escuela, con los fines que ya dijimos al tratar de las lecciones de cosas. No de otro lugar deben salir los asuntos de las *conversaciones* o *diálogos* con que se ha de ocupar a los niños en las primeras semanas, o a lo ménos en los primeros días de asistencia; pues lo que mas importa al iniciar las tareas escolares, es hacer agradable al alumno este jénero de vida, e infundirle amor por aquello que atañe a su educacion. Si esto se consigue, se tiene asegurado el éxito de la enseñanza, i para cosechar ricos frutos no se necesita de esfuerzos.

El maestro, al principio, tendrá que esponer brevemente i preguntar en seguida; porque entónces, no debemos olvidarlo, todo es desconocido para los niños, o bien está su mente embebida en una contemplacion inconsciente de las cosas que les

rodean, i no son capaces de pensar, ni ménos espresarse, ni aun en lo tocante a los objetos mas usuales. Las conversaciones serán cortas, para que todos puedan repetir las respuestas, i mas tarde algunos puedan reproducir en discurso continuo ciertas *narraciones* o *descripciones*. Estas, bien entendido, han de ser mui breves, siempre preguntadas i repetidas por el maestro ántes de exijir su reproduccion.

EJEMPLOS

El Zorro i el Gato

Por la atencion que habeis prestado a las lecciones, voi a contaros un cuentecito, que me repetireis mañana.

Cuéntase de un gato paseador que gustaba de ir al bosque en busca de ratas. Un día se encontró con un zorro mui astuto, i lo saludó cortesmente, preguntándole cómo le iba en la caza. El orgulloso zorro le contestó incomodado:

—¡Calla, necio! A tí no te importa saber cómo me va. Tú harías mejor en ocuparte mas de tí mismo. ¿Cuáles son tus astucias para salvarte del peligro?

—Tengo una sola habilidad, respondió el gato; cuando los perros me persiguen, trepo a los árboles con suma lijereza, i así me libro de mis enemigos.

—Te compadezco, replicó el zorro. Yo tengo mil astucias para escapar del peligro, i bien podría enseñarte a escapar de los perros.

Estaban en esta conversacion cuando se apareció un cazador con cuatro perros de caza. El gato se subió en cuatro saltos a un árbol, i se escondió en su tupido ramaje. Los galgos pronto alcanzaron al zorro i lo mordieron hasta estrangularlo.

Miéntas el zorro pagaba de esa manera las gallinas que habia robado, el gato le echaba en cara su orgullo, gritándole de su escondite:

—¡Amigo zorro! ¿dónde están sus astucias? Si usted hubiera podido subir a este árbol, los perros no le matarian.

¿Qué andaba haciendo el gato en el bosque? ¿A quién encontró en el camino? ¿Qué hizo el gato al encontrarse con el zorro? ¿Qué le respondió éste? ¿Qué habilidad dijo el gato que sabia? ¿Qué oferta le hizo el zorro? ¿Qué sucedió mientras estaban en esta conversacion? ¿Qué hizo el gato al ver a los perros? ¿Qué hicieron los galgos con el zorro? ¿Qué decia el gato mientras los perros estrangulaban al zorro?

¡Atencion! Voi a repetirles el cuento para que ustedes me lo riferian. (Repite i hace repetir).

¿Qué sucedió al zorro a causa de su orgullo?

—El orgullo es un defecto grave. Las personas orgullosas poco hacen el bien, porque tambien son egoistas; pero tarde o temprano experimentan el castigo de su vanidad.

¿Cómo pudo el gato salvarse de los perros?.....

El gato pudo salvarse por saber bien una habilidad. Las cosas deben aprenderse mui bien, pues mas vale una cosa bien sabida que cien mal aprendidas. Lo que aprendemos en la escuela es bien poca cosa, i por lo mismo debeis empeñaros en aprenderlo perfectamente, porque ello será un sólido fundamento i condicion necesaria de toda vuestra cultura ulterior.

—En lo tocante a las condiciones de las preguntas i las respuestas, no es preciso referirnos a la didáctica jeneral. Basta recordar aquí que las preguntas deben ser breves, tan claras i precisas que no sea posible dar sino una sola respuesta. Las contestaciones deben desenvolver el contenido de las preguntas, bien que no exactamente con las mismas palabras, pero sí en frases cortas, mui bien construidas. No adherimos en esto a la opinion de Kber i otros maestros respetables, quienes recomiendan que las respuestas deben ser fiel copia de las preguntas. Tal procedimiento apénas se justifica aplicado a discípulos de tierna edad; pero cuando éstos empiezan a discurrir i hablar con relativa soltura i correccion, es necesario hacerles hablar i discernir con mas libertad de espresion. Amoldar su lenguaje exactamente al del maestro en sus contestaciones, es un verda-

dero absurdo, porque ello importa nada ménos que poner trabas a su pensamiento i encadenar su lenguaje espontáneo, que es la manifestacion mas evidente de su actividad intelectual.

CONVERSACION SOBRE LA PALABRA «HIJO»

¿Quiénes son tus padres, Antonio?—Mi papá es Juan Ortiz, i mi mamá se llama María Juarez.—¿Tienes hermanitos?—Tengo una hermanita i dos hermanitos.—¿Quiénes son los hijos de Juan Ortiz?—Mis hermanos i yo somos sus hijos.—¿Quiénes son tus padres, Villagran?—Mis padres son Antonio Villagran i Juana Aguirre.—¿Hai en esta escuela otro hijo de Antonio Villagran?—(Varios niños) En esta escuela hai un solo hijo de Antonio Villagran.—¿Tienen padros todos los niños?—Hai niños que no conocen a sus padres porque se han muerto.—Los niños que han perdido a los autores de su existencia se llaman *huérfanos*.—Es una desgracia no tener uno de esos seres queridos, que cuidan de nosotros con tanta abnegacion en nuestra niñez i en nuestras enfermedades. ¿Cuántos padres tiene un hijo?—Un hijo tiene un padre i una madre.—¿Cómo debe ser un hijo para con sus padres?—Un hijo debe ser obediente.....

Un hijo debe ser bueno.....

Un hijo debe amar a sus padres.....

Un hijo debe amar a sus hermanos.....

Un buen hijo debe servir a sus padres.....

—¿Por qué debe un hijo obedecer, amar, respetar i servir a sus padres?—Un hijo debe ser mui bueno para con sus padres porque ellos les han dado la existencia...Un hijo debe amar a sus padres porque cuidan de él en su niñez i en sus enfermedades.—¿Cómo debe ser un hijo para con sus hermanos?—Un buen hijo debe amar a sus hermanos.

—Teniendo el maestro que corregir las respuestas, hasta conseguir que los niños les impriman una forma natural, la conversacion podrá durar un cuarto de hora, o media hora, es decir, el tiempo calculado para una leccion objetiva.

Si queda tiempo disponible, se pueden enseñar los versos de un cántico escolar, agregar una breve historieta, hacer un ejercicio gimnástico, o practicar movimientos de táctica escolar. La historieta o anécdota debe referirse al asunto de la conversacion i completarla.

II

ANÁLISIS I SÍNTESIS VERBALES

He traido hoi una fruta mui agradable. ¿La veis? ¿Cómo se llama?—Esa fruta es un higo.—¿Qué color tienen los higos?—Los higos son color negro pero los hai de color blanco.—De qué tamaño es este higo?—Ese higo es pequeño.—Del tamaño de qué otra fruta son los higos?—Los higos por su tamaño pueden compararse con la ciruelas.—¿Qué gusto tienen los higos?—Los higos son dulces.—¿Que árbol produce los higos?—Las higueras producen los higos.—¿En qué tiempo maduran estas frutas?—Los higos maduran en el verano.—¿Dónde se producen los higos?—Los higos se producen en Santiago i muchas otras partes. Las higueras crecen en los huertos.—¿Dónde se producen los higos?—Los higos se producen en Santiago i en otras provincias.—¿Dónde crecen las higueras?—Las higueras crecen en los huertos —¿Para qué sirven los higos?—Los higos sirven para comer.—¿Cómo deben estar los higos para poderlos comer?—Dehen estar maduros.

—Voi a pronunciaros fuerte la palabra *higo*. Pronunciadla vosotros.—*Higo* (en coro).—Voi a pronunciarla de una manera distinta: *hii-goo*; *hi-go*. ¿Cuál es la primera sílaba que habeis oido?—*Ii*—¿La segunda sílaba?—*go*.—Pronunciad otra vez la palabra.—*Higo* (coro).—Otra vez la primera sílaba (en coro).—*Hí*.—Otra vez la segunda sílaba (coro) *go*.—Atencion: *iii-ggg-ooo*.—¿Cuál es el primer sonido que habeis oido?—*Ii*.—¿El segundo sonido?—*Ggg*.—¿El tercero?—*Ooo*.—(Hágase pronunciar varias veces cada sonido en coro, separadamente). Pronunciad *ii*.—*Ii*.—Pronunciad *goo*.—*Goo*.—Pronunciad *i*.—*I*.—Pro-

nunciad *go*.—*Go*.—Pronunciad la palabra entera (en coro).—*Higo*.—Otra vez.—*Higo*.

¿Quién podría decirme otra palabra que principie por *i*?—*Hijo...hilo... índice... iglesia... indio...iba... hilerá*.—¿Una palabra que termine en *i*?—*Ají...alelí...pedí...madí...bisturí...maniquí...colibrí*.—Si los alumnos no atinan a dar ejemplos, los pondrá el maestro, eligiendo palabras que representen objetos bastante conocidos de los niños. Los verbos deben usarse siempre en una frase, desarrollándose como sigue:

Vamos a pronunciar juntos lo siguiente: *el higo es una fruta* (coro): *el hi-go es u-na fru-ta*. Pronunciemos así: *el hi-go e-s u-na fru-ta*. De este otro modo: *eee-sss, ee-ss, e-s; sss, ss, s; se, ss, ssse, s; eee-sss, e-s, es*.

Análogos ejercicios se harán con frases formadas con otras palabras normales.

Dada la lección objetiva i practicadas la análisis i síntesis de la palabra, se formará una frase corta con ella, i se irán descomponiendo las otras palabras mas fáciles que dicha frase contenga, hasta terminar en la principal, i así sucesivamente en cada lección, tal como lo hemos hecho con la palabra *higo* i con el verbo *es*. En otra ocasión se tomará el artículo *el* u otras palabras que principien por vocal i terminen en consonantes sostenidas, a medida que se presenten en la frase formada. No se olvide que para principiar se han de tomar palabras de dos o tres sonidos, que los sonidos iniciales han de ser sonoros, i que las consonantes se deben enseñar en orden de su dificultad. Las semivocales son *s, l, f, m, n, v, j, r, rr, z, ñ, y*; las explosivas son *p, b, d, t, c, k, q, g*; los sonidos dobles son *ch, la ll i x*.

III

PRIMEROS EJERCICIOS DE ESCRITURA

Los referidos diálogos familiares, los ejercicios orales analítico-sintéticos i las consiguientes ocupaciones de las primeras semanas de asistencia escolar, son materia de varias lecciones

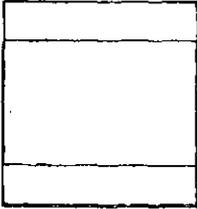
sucesivas; i es de desear que así sea, con el fin de habituar a los niños al nuevo régimen a que van a someterse, i hacerles amar la vida del trabajo i de órden que ántes no conocian. En ese espacio de tiempo se interpondrán tambien ciertos ejercicios o movimientos de destreza i de táctica, sobre el manejo de la pizarra i del pizarrin, sobre el modo de sentarse, sobre el uso; metódico de los demas utensilios de uso continuo en la clase, etc. i se destinarán algunos minutos al trazo de líneas que sirvan de base a la escritura.

Ante todo, es menester enseñar a los niños a distinguir las denominaciones derecha e izquierda, a sacar i guardar sus pizarras, a tomar el lápiz, aguzarlo, a borrar. En seguida se pueden hacer, al terminar las lecciones, los ejercicios que vamos a indicar, repitiéndolo hasta que los discípulos sean capaces de hacerlo regularmente sin ayuda del maestro.

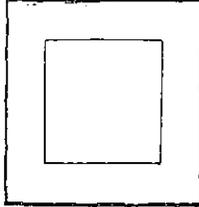
1.º Dos líneas paralelas a los cantos superior e inferior de la pizarra; 2.º dos líneas paralelas a los cuatro cantos; 3.º líneas paralelas a los cuatro cantos i una línea vertical al canto inferior, que divida la pizarra en dos partes; 4.º líneas verticales paralelas; 5.º una línea horizontal que divida la pizarra en dos partes; 6.º líneas paralelas horizontales i oblicuas paralelas (de 55º de inclinacion con relacion a la horizontal); 7.º palotes verticales i oblicuos de tres i de dos espacios; 8.º curvas verticales i oblicuas de tres i de dos espacios; 9.º vueltas i líneas rápidas.

(Véase el cuadro del frente).

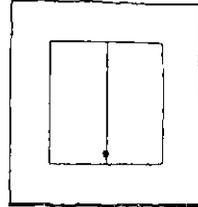
1°



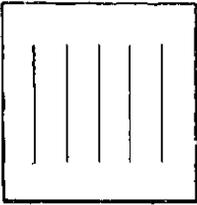
2°



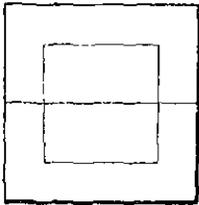
3°



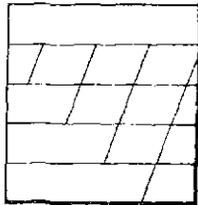
4°



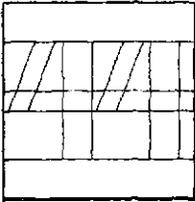
5°



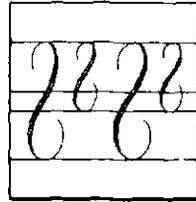
6°



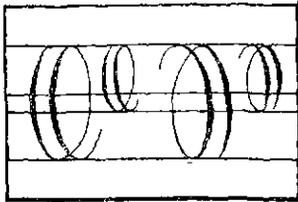
7°



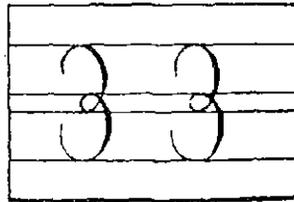
8°



9°



10°



IV

LA ENSEÑANZA EN EL SILABARIO

Observaciones.—Sobre la lectura en el testo del silabario hai todavía que desplegar todo un arte que garantice el éxito de una feliz aplicacion en los preceptos antedichos, i sirva de éjida contra las dificultades imprevistas que en la práctica se presentan. «Del dicho al hecho hai mucho trecho», dice un refran mui conocido, que nos está indicando mui claramente cuánto difiero la teoría de la práctica. Con frecuencia los principios i las reglas son inútiles cuando no se saben aplicar; pero, aun cuando la eficacia de los métodos depende mayormente del *arte en actividad*, del ejercicio racional, no se puede negar que una práctica sin ciencia i sin precepto es una rutina manifiesta. Por esto no carecen de importancia ciertas advertencias de carácter técnico, que no son sino reglas particulares sugeridas por la esperiencia.

La lectura en el libro presenta nuevas dificultades a los niños, i se hace necesario usar de nuestro ingenio para obviarlas, sin comprometer los progresos que el alumno ha realizado ya, de manera que se anime i temple su disposicion para seguir realizando otros todavía mas importantes. El citado Pickel hace al respecto las siguientes importantes observaciones:

«1. Terminada la lectura de las palabras normales en el tablero, conviene continuarlas en carteles o cuadros de lectura apropiados, i despues se usará poco a poco el testo del silabario. La lectura en estos cuadros facilita la enseñanza simultánea; miéntras que los principales ejercicios en el silabario, a causa de la pequeñez de la letra con relacion a los caracteres movibles, i a causa del esfuerzo de los niños para señalar las letras i seguir leyendo, demoran el aprendizaje por algunas semanas, i lo hacen dejenerar en una enseñanza individual mui poco provechosa para la clase.

«2. Los principales ejercicios se harán por algun tiempo en las cartelas de lectura, dedicando una parte de las lecciones al ejercicio de los niños en el libro. Así que éstos hayan adquirido cierta destreza para leer, se le hará alternar su lectura, una vez en la cartela, otra en el silabario; de modo que aquélla vaya cediendo a éste su lugar, hasta que desaparezca del todo a fines del año.

«3. Para la lectura de palabras aisladas en los primeros ejercicios de las cartelas, se procede como en el grado inicial, con la sola diferencia de que ahora se avanza con mas lijereza. Los ejercicios fonéticos de lectura se suceden a renglon seguido. Lo leído se repite hasta que los discípulos lean sin dificultad todas las palabras del cuadro, en coro e individualmente, en el orden de su impresion i fuera de él, i de tal modo que puedan pronunciar fonéticamente las palabras, descomponerlas en sus elementos i recomponerlas nuevamente.

«4. La lectura en el silabario, que sigue a la lectura en cartelas en la forma indicada, parte otra vez de las palabras normales, tanto para alcanzar completa seguridad en el conocimiento de los elementos, como para facilitar a los niños la regular actividad en señalar las letras, i leer despues del maestro, trabajo nada fácil al principio. Lo ya aprendido, que para la lectura en sí no presenta otras dificultades, garantiza la fácil ejecucion de esta tarea, permitiendo a los alumnos dirigir su vista principalmente a un trabajo nuevo. Para la regular distincion de las letras i la buena ejecucion de la lectura de palabras que sigue a la del maestro, se precisan ejercicios metódicos, hasta que los niños alcancen la suficiente fluidez para leer.

«Las tareas de lectura de palabra a palabra, se harán de manera que los discípulos lleguen a leer las frases como sigue:

- «a) Separar los sonidos i leerlos fonéticamente en voz alta;
- «b) Hacer lo mismo en voz baja;
- «c) Leer sin separar los sonidos.

«Alternarése la lectura en coro con la individual, predominando la segunda, miéntras la primera juega el rol principal en la lectura en cartelas.

«5. La lectura ordinaria se enseña en esta forma: los discípulos tienen delante de sí el trozo de lectura en el silabario; el maestro lo lee una o mas veces, con el fin de dar a conocer su contenido i despertar el interes de los educandos; acto continuo leen los alumnos, frase por frase. Aprendida una frase, se repite con la estudiada anteriormente. I así se continúa hasta que el trozo entero pueda leerse sin dificultad, en coro e individualmente, sin exceptuar los alumnos mas débiles. (1)

«6. Cada párrafo de un nuevo trozo de lectura, por regla jeneral, se leerá primero en coro, despues individualmente. En la lectura individual se atenderán sobre todo los alumnos mas débiles.

«7. En este grado de la enseñanza se practicará todavía con empeño la lectura fonética; con las palabras difíciles, ella servirá de medio auxiliar hasta terminar el primer año de estudios. Sin embargo, se debe propender a transformar el deletreo en voz alta por el deletreo en silencio. Se hará que los discípulos perciban intelectualmente la série de sonidos propios de la palabra a fin de que pueda abarcarla de un golpe de vista. Si este deletreo intelectual no da resultados satisfactorios en las voces de varias sílabas, se puede excepcionalmente fraccionar la palabra; por ejemplo, en *amigable*: se hará leer primero *a*, en seguida *mi*, despues *gu*; i finalmente se hacen leer las sílabas juntas: *amigable*.

(1) En cuanto a la lectura individual, el maestro debe poner mucho cuidado en que los niños no lean mecánicamente: sucede a veces que éstos aprenden de memoria lo que oyen de sus compañeros, o lo que se les enseña, pero sin fijarse bien en las palabras del testo; de manera que al señalar con el índice (lápiz o punterito) la palabra o frase respectiva en un renglon, no correspondé lo que repiten a lo que apuntan. Proviene esto de que los niños no prestan bastante atencion en la lectura en comun, de que aprenden de oídas, i de que se atienen a lo que les dicen sus compañeros soplones. Para evitar semejante mecanismo, mas frecuente de lo que parece, es necesario alternar a menudo el aprendizaje simultáneo con el individual. I ademas, el maestro debe cuestionar intencionalmente a sus alumnos en particular, con el fin de cerciorarse si su lectura es racional. (Nota del autor.)

«Al fin del año deben los discípulos hallarse en estado de leer con seguridad, lentamente, pero sin hacer pausas entre las palabras, trocitos de lectura sencillos; de manera que el acto del deletreo fonético se ejecute con prontitud i certidumbre, mentalmente i sin que lo adviertan.

«8. En todo nuevo ejercicio i en su repeticion, las palabras deben poder descifrarse i pronunciarse con toda claridad, para que la lectura sea satisfactoria. Es igualmente necesario atender al contenido de la lectura, dirigiendo algunas preguntas a los discípulos, sin desviarse, por cierto, del objeto principal de estos ejercicios.

«9. Para cerciorarse si los educandos se han apropiado sólidamente el sentido de las oraciones de un trozo, así que lo lean corrientemente en la cartela de lectura, se pueden leer las palabras en un orden diferente; ejercicio tanto mas útil si el maestro traspone las palabras de modo que resulten nuevas proposiciones, verbigracia: *en la pila nadan los pececillos* en todas direcciones; *los pececillos nadan* en todas direcciones *en la pila*; *en todas direcciones* nadan los pececillos en la pila; ¿nadan los pececillos en la pila?

«10. Los trozos leídos deben repetirse con frecuencia, en parte para que las combinaciones de sonidos i significado de las palabras se graben en la mente (condicion única de la lectura perfecta), i en parte para proporcionar al discípulo el placer de poder leer despues de un aprendizaje penoso, lo que satisface i anima a los escolares para seguir aprendiendo.

«11. Las precedentes observaciones se resumen en las siguientes reglas:

«a) Primero lee el maestro;

«b) Leen los discípulos la primera frase, fijándose en el orden de los sonidos de las palabras;

«c) La frase se descompone en palabras i éstas en sonidos, con los discípulos mas débiles, primero fuerte i en seguida en voz mas alta.

«d) Se lee la frase sin deletrear;

«e) La frase se lee individualmente, i se ejercita hasta que la lean bien los discípulos ménos aptos;

«f) Del mismo modo se leen las demas oraciones, repitiendo la últimamente ejercitada;

«g) La lectura en otro órden en la cartela, i alguna vez lectura en órden inverso en el libro (1).

V

LECCION MODELO SOBRE LA PALABRA «OJO»

(Segun el Silabario de Matte)

Disposicion

- A. Leccion objetiva (2).
- B. Análisis de la palabra.
- C. Síntesis de la palabra.
- D. Escritura de la palabra por el maestro.
- E. Escritura de la palabra por los alumnos.
- F. Comparacion de los caracteres escritos con los impresos.
- G. Lectura en el silabario.

A

Maestro.—¿Qué cosa tengo en mi mano?

Alumno.—Usted tiene un libro en su mauo.

M.—¿Cómo saben ustedes que tengo un libro en mi mano?

A.—Nosotros vemos que usted tiene un libro.

M.—¿Cómo han visto ustedes que yo tengo un libro?

A.—Nosotros hemos visto con nuestros ojos.

(1) A. Pickel, obra citada.

(2) La presente leccion es demasiado larga para darla en una hora. El maestro la dividirá en dos o tres, haciendo, por ejemplo, la leccion objetiva en una media hora, i en otra la análisis i síntesis (con lijera repeticion de la leccion objetiva).

M.—¿Con qué sentido vemos las cosas?

A.—Las cosas se ven con el sentido de la vista.

M.—¿De qué tamaño tienen los ojos las personas?

A.—... Yo he visto personas de ojos grandes... Yo he visto personas de ojos chicos... Los niños tienen los ojos pequeños.

M.—¿Qué podemos decir en jeneral de los ojos, desde que hai personas que tienen los ojos grandes i otras pequeños?

A.—Hai ojos grandes i pequeños.

M.—Diremos que las personas tienen ojos de tamaño diferente. Coro: *las personas tienen los ojos de tamaño diferente.*

¿De qué color tiene los ojos su compañero Heriberto, Velasquez?

A.—Heriberto tiene los ojos negros.

M.—¿De qué otro color ha visto ojos, Reyes?

A.—Yo he visto ojos pardos. Otros: yo he visto ojos verdes... yo he visto ojos azules.

M.—Si las personas tienen ojos de distintos colores ¿de qué color pueden ser los ojos?

A.—Los ojos pueden ser azules, negros i verdes.

M.—Diremos que los ojos son de color variado. Repita, Machado... Lezaeta... Gacitúa... Hernández... Zorrilla.

¿De qué forma son nuestros ojos?

A.—Las personas tienen los ojos redondos.

M.—¿Es lo mismo la forma de los ojos que la de este anillo?

A.—Los ojos son *alargados*... Los ojos no son tan redondos como ese anillo.

M.—Los ojos no son *alargados*, sino de forma *ovalada*. Coro: los ojos son de *forma ovalada*.

¿Tienen ojos solamente las personas?

A.—También tienen ojos los animales i las aves.

M.—¿De qué tamaño son los ojos de los animales?

A.—Los ojos de los animales son grandes.

M.—¿Donde tenemos los ojos?

A.—Los ojos los tenemos en la cara.

M.—¿Cuántos ojos tienen las personas, los animales i las aves?

A.—Las personas, los animales i las aves tienen dos ojos.

M.—¿Qué ojo es este? ¿este otro?

A.—Ese es el ojo izquierdo i el otro el derecho.

M.—¿Qué hacemos para dormir i para evitar que la luz directa del sol nos hiera la vista?

A.—Para dormir i para impedir que la luz muy viva nos hiera la vista, cerramos los ojos.

M.—Cierren los ojos.

A.—... (Lo hacen).

M.—Para cerrar los ojos nos servimos de los párpados, que son estas telillas carnosas superior e inferior de los ojos (señalándolas). ¿Cómo podemos cerrar los ojos?

A.—Cerramos los ojos con los párpados.

M.—¿Para qué nos sirven los párpados?

A.—Los párpados nos sirven para cerrar los ojos.

M.—Repetid conmigo en coro: *los párpados nos sirven para cerrar los ojos. Los párpados nos sirven para impedir la luz demasiado viva. Los párpados nos sirven para dormir.* Otra vez: los párpados, etc.

¿Cómo se llaman estos pelitos que tenemos en los párpados?

A.—Esos pelos son las pestañas.

M.—¿Para qué sirven las pestañas?

A.—.....

M.—Las pestañas nos sirven para proteger los ojos del polvo i de los mosquitos.

I este pelo que tenemos arriba de los párpados, ¿cómo se llama?

A.—Ese pelo se llama ceja.

M.—¿Cuántas cejas tenemos?

A.—Tenemos dos cejas.

M.—¿Para qué sirven las cejas?

A.—.....

M.—Las cejas sirven también para resguardar los ojos de lo que pueda dañarlos, por ejemplo el polvo, la paja u otra cosa.

¿Para qué sirven las cejas?

A.—Las cejas sirven para resguardar los ojos.

M.—¿Para qué sirven las pestañas i las cejas?

A.—Las pestañas i las cejas sirven para proteger los ojos contra el polvo i otras cosas que pueden dañarlos.

M.—¿Para qué nos sirven los ojos?

A.—Los ojos nos sirven para ver.

M.—¿Pueden ver todas las personas? ¿Cómo se llaman las personas que no ven?

A.—Las personas que no ven se llaman ciegos.

M.—Tened mucho cuidado con vuestros ojos. Las enfermedades de la vista pueden provenir del desaseo, de golpes, de leer mucho con demasiada o con mui escasa luz, i son mui peligrosas porque pueden producir la ceguera. Al fin de la leccion os referiré un cuentecito relativo a los ojos. (El cuento o anécdota puede tener cabida en esta parte de la leccion, i tambien puede omitirse si el tiempo falta o si la leccion ha sido mui animada).

B

M.—¡Atencion! Voi a pronunciar la palabra *ojo*. Pronunciad así: *ojo*; otra vez: *ojo*.

Voi a pronunciar de otra manera: *o-jo*.

Pronunciad conmigo: *o-jo*. Otra vez: *o-jo*.

¿Cuántas partes habeis distinguido en esta palabra?

A.—En esta palabra hemos oído dos partes.

M.—¿Cuáles son esas partes?

A.—Las partes de esta palabra son *o* i *jo*.

M.—Las partes de que una palabra se compone se llaman *sílabas*. ¿De cuántas sílabas consta la palabra *ojo*?

A.—La palabra *ojo* se compone de dos sílabas.

M.—¿Qué cosa se llama sílaba?

A.—Sílabas son las partes de que constan las palabras.

M.—Repita... Eguiluz... Sánchez... Cambell... Bolados... Veloz... Rosales...

Repetid todos en coro: *Sílabas son las partes de que consta*

una palabra; la palabra ojo consta de dos sílabas, que son: o-jo.

Voi a pronunciar esta palabra todavía de otra manera: *ooo-jjj-ooo...*, *ooo-jjj-ooo*.

Pronunciad conmigo: *ooo-jjj-ooo*. Otra vez: *ooo-jjj-ooo*. ¿Cuántas partes habeis oido ahora en la palabra?

A.—Ahora hemos oido tres partes.

M.—¿Cuáles son esas partes?

A.—La primera parte es *o*, la segunda *j*, la tercera *o*.

M.—Repetid conmigo: *o...j...o*. Las partes de que se componen las sílabas de las palabras se llaman *sonidos*. ¿Cuántos sonidos tiene la palabra *ojo*?

A.—La palabra *ojo* tiene tres sonidos.

M.—¿Cuáles son los sonidos de la palabra *ojo*?... Hederra... Herrera... Céspedes... Santibañez.

A.—Los sonidos de la palabra *ojo* son *o-j-o*.

M.—Todos: la palabra *ojo* consta de tres sonidos que son: *ooo-jjj-ooo*.

C

M.—¿Cuál es el primer sonido de la palabra? el segundo? el tercero?

A.—El primer sonido es *o*, el segundo *j* i el tercero *o*.

M.—Unamos el segundo sonido al primero, bastante despacio. Cuando yo levante la mano, empiezan ustedes a pronunciar, i terminan cuando la baje: (coro)-*oo-jj*.

Pronunciad ahora un poco mas ligero: *oj*. Ahora vais a unir el segundo con el tercer sonido, así: *jj-oo*.

A.—*jj-oo*.

M.—Otra vez.

A.—*jj-oo*.

M.—Mas ligero. Pronunciad conmigo: *jo*. Otra vez: *jo*.

Vamos a pronunciar los tres sonidos al mismo tiempo, lentamente: *ooo-jjj-ooo...oo-jj-oo...o-j-o...ojo*. Pronunciad solos: *ojo*.

A.—*ojo*.

D

M.—Los sonidos que habeis oido se pueden representar en la pizarra con signos llamados *letras*, i se pueden leer.

Voi a escribir la palabra en la pizarra con letras grandes para que la leais. Dígame cuál es el primer sonido... Rojelio...

A.—El primer sonido es *o*.

M.—El segundo sonido... Vivero...

A.—El segundo sonido es *j*.

M.—El tercero... Valencia.

A.—El tercer sonido es tambien *o*.

M.—¿En qué se parecen la primera i la tercera letra?

A.—La primera i tercera letra son redondas.

M.—¿En qué se diferencia la *o* de la *j*?

A.—La *o* se diferencia de la *j* en que la primera es redonda i la segunda es larga.

M.—Yo señalaré con el puntero cada una de las letras; vosotros ireis nombrándolas a medida que yo lo haga. (Las letras se habrán escrito ligadas, a regular distancia una de otra, mui bien formadas).

A.—*o-j-o*.

M.—Salga uno a la pizarra a señalar las letras con el puntero, leyéndolas al mismo tiempo.

A.—(Señalando las letras con el puntero) *o-j-o*.

M.—¿Cómo se llama la primera letra de la derecha?

A.—Esa letra se llama *o*.

M.—¿Cómo se llama la letra del medio?

A.— Esa es la *j*.

M.—Lea la palabra... Iñiguez... Cerda... Seron... Herquíñigo...

A.—*ojo*.

M.—Venga a la pizarra, señálela i léala... Vega.

E

M.—Vosotros mismos debéis aprender a escribir la palabra. Fijaos cómo lo hago yo. (Escribe la *o* en el aire, invertida para el maestro, a fin de que los alumnos puedan verla en su recta posición). Escribid la *o* con el índice en el aire. (Lo hacen). Bien. Haced la *j*. No está bien. Así: *j*. Cerrad los ojos i trazad las letras en el aire. Suficiente.

Yo escribo las letras separadamente en la pizarra. Fijaos en los movimientos de mi mano: arriba (*/*), abajo con inclinación a la izquierda (*c*), vuelta por debajo hacia la derecha (*v*), línea curva hacia arriba (*o*), gancho (*v*).

Escribid la *o* con el índice en vuestros escritorios. Cerrad los ojos i escribid otra vez en vuestros escritorios.

Voi a escribir la *j*. Arriba (*/*), abajo (*o*), vuelta por la izquierda hacia arriba (*v*), punto (*o*).

Escribid la *j* con el dedo en vuestros escritorios. Basta. Vais a escribir en vuestras pizarras. Uno, dos, tres, cuatro. Listo.

El maestro corregirá en particular a algunos alumnos las faltas en que hayan incurrido, i hará las observaciones del caso sobre las dimensiones de las letras, el espacio, el caído, modo de colocar las pizarras, manejo del lápiz, etc.

—Vais a escribir la palabra entera, tal como yo lo haré en la pizarra de madera: *ojo*. (Los niños escriben en sus pizarras).

—El maestro revisará nuevamente i corregirá las faltas principales.

—Mañana me traereis escrita diez veces la palabra *ojo* en un lado de vuestras pizarras.

F

M.—Las letras que habeis conocido tienen otra forma distinta para imprimir libros o diarios. Las letras que se hacen con tiza, con lápiz o pluma, se llaman manuscritas; las que se ven

en los libros son letras impresas. ¿Qué veis en este libro? ¿En este diario?

A.—En ese libro i en el diario vemos letras impresas.

M.—¿Qué especie de letras habeis hecho en vuestras pizarras?

A.—Nosotros hemos hecho letras manuscritas.

M.—Aquí tengo unas letras impresas en carton. Ved que las coloco en la pizarra. (Pondráse cada letra impresa debajo i enfrente de cada letra manuscrita, haciendo la letra manuscrita arriba del liston que para servir de sosten deberá haber en la pizarra o tablero).

¿Cuál es la primera letra de la palabra *ojo*?

A.—La primera letra es *o*, la segunda es *j* i la tercera *o*.

M.—Esta es la *o* impresa, esta es la *j*, i esta es la *o* impresa. ¿En qué se parece la *o*, con la *j*?

A.—La *o* con la *j*, no tiene ningun parecido.

M.—¿En qué se parece la *o* impresa con la *o* manuscrita?

A.—Se parecen en que las dos son redondas.

M.—¿En qué se parecen la *j* impresa con la *j* manuscrita?

A.—La *j* impresa i la *j* manuscrita se parecen en que son largas.

M.—¿En qué se diferencia la *j* manuscrita de la *j* impresa?

A.—... (Como es probable que los niños no acierten a descubrir la diferencia, el maestro les hará alguna insinuacion.)

M.—La vuelta de la *j* impresa no se une con el cuerpo de esta letra, sino que termina en gancho a la izquierda. ¿Hasta donde llega la vuelta de la *j* manuscrita?

A.—La vuelta de la *j* manuscrita se junta por la izquierda con el cuerpo de esta letra.

M.—¿En qué se diferencia la *j* impresa de la manuscrita?

A.—En que la vuelta de la *j* impresa no se une al cuerpo de la letra, sino que termina en gancho a la izquierda.

M.—¿Qué se ve encima de las dos *jees*?

A.—Encima de las *j* se ven puntos.

M.—Leed las letras impresas.

A.—*o-j-o.*

M.—Acercó la *j* a la *o* de la izquierda. Leed.

A.—*oj.*

M.—Leed las tres letras juntas (une las tres letras movibles).

A.—*ojo.*

M.—Coro: *ojo...Venga...Echeverría.* Separe las letras. Ponga la *j* a la derecha de las *oes* (lo hace). Ponga la *j* a la izquierda de las *oes*...Fuentes. Ponga la *j* en medio de las *oes*...Aran-cibia.

Fíjense en lo que hago. Revuelvo las letras que veis con otras que aquí tengo. ¿Quién podría encontrar las letras de la palabra *ojo*?...Fontecilla, componga la palabra *ojo* en la pizarra. Bien. Compóngala usted también...Cifuentes.

G

M.—Ustedes deben también aprender a leer en los libros. Ya conocen las letras de la palabra *ojo*. Vais a leerla en vuestros silabarios. Uno, dos, tres, cuatro. Abran sus silabarios al principio, donde está dibujado el ojo.

¡Atención! Yo leeré primeramente: *ojo*. (El maestro lee un poco, levantando en alto el libro i señalando con un puntero lo que lee). Leed vosotros.

A.—*Ojo.*

M.—Fijaos. Continúo leyendo lo que está en seguida. Ustedes irán señalando con sus lápices lo que yo vaya leyendo: *o-jo, o-j-o, j-o, jo, o-j, ojo.*

—¿Qué cosa veis después de las letras?

A.—Después de las letras vemos rayitas.

M.—Las rayas no se leen. Leed vosotros solos, señalando las letras con vuestros lápices.

A.—*o-jo, o-j-o, etc.*

M.—Otra vez...Bien. Me traereis aprendida esta lección para mañana.

VI

LECCION SOBRE LA PALABRA «MANO»

Disposicion

- A. Leccion objetiva (1).
- B. Análisis de la palabra.
- C. Síntesis de la palabra.
- D. Escritura de la palabra por el maestro en la pizarra de madera i conocimiento de los signos por los alumnos.

(1) La palabra normal *mano* es la mas difícil de tratar, a causa de la amplitud que se puede dar a su descripcion. Intencionalmente la hemos hecho bastante comprensiva a la par que concisa, para significar que una misma leccion puede darse de distintas maneras, segun lo requieran el tiempo disponible i circunstancias incidentales que se presentarán en el desarrollo. Adjuntar aquí la esposicion completa de la leccion objetiva, a mas de ser innecesario (desde que ya hemos hecho esto con la palabra *ojo*) nos tomaria demasiado espacio, en perjuicio de la sencillez i precision. Bastarán algunas advertencias para salvar la dificultad en que mas de un maestro habrá de tropezar.

Dividase el tratamiento en cuatro puntos capitales, que contendrán la materia de otras tantas lecciones: versará la primera sobre la mano en jeneral; se hará una descripcion mui sucinta de todas sus partes, dando los nombres de éstas, indicando los movimientos de las manos, utilidad e higiene de ellas; en la segunda leccion se tratará especialmente de los dedos i de las uñas, coyunturas, tamaño, nombre, número i usos de estos órganos, su higiene; en la tercera se tratará de los usos de la mano i de los dedos en particular, dando razon de sus nombres e insistiendo en la conveniencia de educar la mano para dotarla de habilidad i destreza; en la cuarta leccion, finalmente, se hará una recapitulacion jeneral de lo dicho sobre la palabra.

El último punto bien puede omitirse, teniendo en cuenta que en cada leccion es necesario hacer una repeticion sumaria de la anterior. No se crea que el material pueda faltar al hacer la division que aconsejamos; haga el maestro la prueba, i verá que emplea mucho tiempo en hacer que los niños formulen bien sus respuestas, mayormente si se agree un cuentecito al fin de cada leccion objetiva. Para el tratamiento de la palabra *mano*, será preciso dedicar por lo ménos tres lecciones.

E. Escritura de los signos por los alumnos, primero en el aire, en seguida en sus pizarras; escritura de toda la palabra normal.

F. Comparacion de los caractéres escritos con los impresos por medio de letras movibles (impresas en carton o tablitas de madera).

G. Combinacion de los sonidos nuevos con los ya conocidos, para formar sílabas i palabras.

H. Lectura en el libro.

Desarrollo

A

Maestro.—¿De qué tratamos en nuestra última leccion de lenguaje?

Alumno.—Tratamos de los ojos en nuestra última clase de lenguaje.

M.—¿Cómo se llama este órgano? (señalando la mano).

A.—Esa parte del cuerpo es una mano.

M.—¿Cuántas manos tenemos?

A.—Tenemos dos manos.

M.—¿Qué mano es ésta?

A.—Esa es la mano derecha.

M.—¿I esta otra?

A.—La izquierda.

M.—¿Dónde están colocadas las manos?

A.—Las manos están en las estremidades de los brazos.

M.—¿Qué órganos importantes forman parte de las manos?

A.—Los dedos forman parte de las manos.

M.—¿Cuántos dedos tenemos en cada mano?

A.—En cada mano tenemos cinco dedos.

M.—¿I cuántos dedos tenemos en ámbas manos?

A.—En las dos manos tenemos diez dedos.

M. — Coro: *En cada mano tenemos cinco dedos.*

A. — (Repiten en coro).

M. — ¿Son iguales los dedos de la mano?

A. — Los dedos son de tamaño diferente.

M. — ¿Cuál de los dedos es el mas grande?

A. — El dedo mas grande es el del medio.

M. — ¿Cuál es el dedo mas pequeño?

A. — El meñique.

M. — El dedo del medio se llama cordial, i meñique el mas pequeño. ¿Quién sabe cómo se llaman los demas dedos?...Pulgar, índice i anular. (Esplicacion).

— ¿En qué terminan los dedos?

A. — Los dedos terminan en uñas.

M. — ¿En qué se diferencian la uña i la carne?

A. — La uña se diferencia de la carne en que es dura e insensible.

M. — ¿Para qué sirven las uñas?

A. — Las uñas sirven para rasguñar.

M. — En efecto, pueden considerarse las uñas como una arma ofensiva en los animales; pero su objeto natural en las personas es proteger los dedos contra los golpes, i en jeneral contra el contacto brusco de las cosas que podrian herirlos.

Coro. — *Las uñas sirven para proteger los dedos.*

— ¿Qué podemos hacer con los dedos?

A. — Podemos encojerlos i tomar con ellos los objetos.

M. — ¿Qué hai en medio de los dedos?

A. — Coyunturas.

M. — ¿Qué sucederia si los dedos no tuvieran coyunturas?

A. — No podríamos encojerlos ni estirarlos.

M. — Tampoco podríamos cerrar ni abrir la mano.

— ¿Qué hacemos para saber si un objeto es áspero o suave?

A. — Para saber si los objetos son duros o blandos los tocamos con las manos.

M. — ¿Qué haceis vosotros con las manos en la escuela?

A. — En la escuela tomamos nuestros libros i escribimos con las manos.

M.—¿Con qué mano escriben ustedes?

A.—Escribimos solo con la derecha.

M.—¿Qué hacen los hombres con las manos?

A.—Las personas toman las cosas con las manos. Otro: Las personas se visten, se lavan i se peinan con las manos. Otro: Los hombres trabajan con las manos.

M.—¿Para qué sirven las manos?

A.—Las manos sirven para jugar...Las manos sirven para tomar las cosas i para trabajar.

M.—Repetid en coro: *Las manos sirven para trabajar.*

A.—*Las manos, etc.*

M.—Ya que habeis sido atentos, os voi a referir un cuento mui interesante.

«Vivia en uu pueblo de Europa un rei poderoso. Protejia la agricultura i las artes, se ocupaba del bienestar del pueblo, mantenia un numeroso ejército i se hacia respetar de las naciones vecinas. Habia vencido a sus enemigos en muchas batallas, tenia numerosos vasallos que le pagaban cuantiosos tributos, i sus riquezas aumentaban de año en año. Amado de sus súbditos, i con fuerzas suficientes para castigar a los rivales que le inspiraban recelos, dirijióse a sitiar una populosa ciudad, que con su despotismo i soberbia hacia jemir a sus vecinos ménos fuertes. Sitióla i conquistóla con poco trabajo; le impuso un pesado tributo i la redujo a la servidumbre.

«El conquistador se estableció en la vecindad, i la ciudad conquistada tuvo que sufrir por algunos años aquella humillacion. Muchos patriotas hicieron prodijios de valor por salvar a su querida ciudad, pero sus fuerzas resultaron inútiles. Hubo héroes i heroínas que por su osadía i abnegacion para hacer mal a los opresores i libertar a su patria, comprometieron la gratitud nacional, i les levantaron estatuas. Entre esos valientes se distinguió el jóven Mucio, a quien por sobrenombre llamaron el *Zurdo*, por la hazaña siguiente:

«Propuso matar al rei opresor. Para poder llegar al campamento enemigo sin ser sopreudido, se vistió un traje igual al de los soldados contrarios. Era casualmente un dia de pago.

El rei con su secretario estaban en su tienda, afanados en hacer el ajuste a sus tropas. Mucio observó que los soldados se dirijian a un personaje elegantemente vestido, i, creyendo que éste fuese el rei, se acercó i lo mató de una puñalada; pero la víctima fué el secretario. Llevado el audaz agresor a presencia del rei, fué sometido a los mas crueles tormentos, a fin de hacerle revelar todos los planes sediciosos de sus conciudadanos. Mucio, despreciando el dolor, se acercó al fuego i dejó quemar su mano derecha, sin manifestar dolor, para significar al rei que sufriria impasible la muerte ántes que traicionar a sus compatriotas.

«Espantado el rei de aquella temeridad, dió libertad al prisionero i levantó el sitio de la ciudad, porque Mucio agregó la astucia a su valor. Viendo que el rei le perdonaba la vida, quiso manifestarse agradecido, i le dijo: «Trescientos jóvenes ro-
«manos están conjurados para hacerte precer, i no desistirán
«de su intento hasta conseguirlo.»

«Mucio se llamó desde entónces el *Zurdo*, por haber dado libertad a su pueblo, merced a un rasgo de extraordinario heroismo, que le costó la pérdida de la mano derecha.

Recapitulacion.—¿Por qué era poderoso el rei de que hemos hablado? ¿Qué se propuso hacer cuando habia reunido un numeroso ejército? ¿Por qué quiso conquistar a la ciudad enemiga? ¿Qué resultado tuvo su campaña contra esta ciudad? ¿Qué hicieron los conquistadores para libertarse de su opresor? ¿Quién se distinguió entre los libertadores? ¿Qué hizo Mucio para salvar a su pueblo? ¿Qué sobrenombre se le dió?

Observacion.—Teniendo por objeto la fábula hacer la enseñanza recreativa, su reproduccion oral será breve, i en ella se atenderá principalmente a que los niños se espresen en lenguaje correcto.

Ya hemos dicho que el cuento se incluye al fin de la leccion objetiva. Pero este medio de ameuzar el aprendizaje tiene cabida solo en el grado inferior de la escuela, i no es de ningun modo esencial.

B

M.—Veamos cuántas sílabas tiene la palabra *mano*. Fijaos: *maaano*. Pronunciad vosotros como yo acabo de hacerlo.

A.—*Maaano*.

M.—¿Cuántas sílabas se distinguen en esta palabra?

A.—En esta palabra se distinguen dos sílabas.

M.—¿Cuál es la primera sílaba?

A.—La primera sílaba es *ma*.

M.—¿Cuál es la segunda sílaba?

A.—La segunda sílaba es *no*.

M.—Indaguemos ahora cuántos sonidos tiene la primera sílaba. Voi a pronunciarla pausadamente, a fin de que ustedes digan qué sonidos notan: *mmmaa*.

¿Qué sonido han oído primero?

A.—Hemos oído el sonido *mmm*.

M.—Repítamos en coro: *mmm*.

A.—*mmm*.

M.—¿En qué otra palabra habeis oído el sonido *m*?

A.—Hemos oído el sonido *m* en la palabra *mamá*, (*mono*, *media*, etc).

M.—Veamos cuál es el segundo sonido de la sílaba: *maa*

A.—El segundo sonido es *a*.

M.—Decidme cuál es la segunda sílaba de *ma-no*.

A.—*No*.

M.—¿Cuál es el primer sonido de *no*?

A.—*nn*.

M.—¿Cuál es el segundo sonido de *no*?

A.—El segundo sonido es *o*.

M.—¿Quién podría decirme cuáles son los dos sonidos de la sílaba *no*?

A.—*n-o*.

M.—¿Cuántos sonidos tiene *mano*?

A.—Esta palabra tiene cuatro sonidos.

M.—¿Cuáles son los sonidos de esta palabra?

A.—*mm-aa-nn-oo*.

M.—¿Cuál es el primer sonido?

A.—*m*.

M.—¿Cuál es el segundo, tercero i cuarto sonido?

A.—El segundo sonido es *a*, el tercero *n*, i el cuarto *o*.

M.—Repetid en coro: *mano; ma-no; ma; m-a; no; n-o; m-a-n-o*.

C

M.—Reunamos nuevamente estos sonidos, pronunciando lentamente el primero, i agregando el segundo cuando yo baje la mano: *mmaa*.

A.—*mmaa*.

M.—¿Qué sílaba nos ha resultado?

A.—La sílaba *ma*.

M.—Agreguemos a esta sílaba el tercer sonido: *maan*.

A.—*maan*.

M.—Agregad el último sonido en esta forma: *mannno*.

A.—*mannno*.

M.—Pronunciad conmigo: *mmaaaannnoo*. Vosotros solos

A.—*mmaaaannnoo*.

M.—Pronunciad el primero i el segundo sonido.

A.—*ma*.

M.—El tercero i el cuarto sonido.

A.—*no*.

M.—Todos los sonidos juntos, lentamente: *mmaannoo*. Coro.

A.—*mmaannoo*.

M.—Un poco mas lijero. *mano*. Otra vez.

A.—*mano*.

D

M.—Voi a escribir la palabra *muno* en la pizarra. Dictadme los sonidos de que se compone.

Escribe *mano*

Leed las letras de la palabra a medida que yo las señale con el puntero.

A.—*mm-aa-nn-oo*.

M.—Leed de derecha a izquierda i alternadamente.

A.—*o-n-a-m; a-ma-o-no; ma-no*.

M.—Venga uno a la pizarra a leer señalando las letras con el puntero.

¿Cuál de estas letras conociais ya?

A.—Conociamos la *o*.

M.—La *a* se diferencia bien poco de la *o*. Fijaos cómo se hace (traza la *a* en la pizarra, de modo que los niños puedan ver los movimientos de la mano).

¿Quién podría señalar con el puntero la direccion que se sigue en el trazo de la *a*?

A.—(Lo hace).

M.—(Hace una *n* a la vista de los niños, señala su trazo con el puntero, i llama a otro alumno para que haga lo mismo. Idéntico procedimiento para la *m*).

¿De qué partes se compone la *a*?

A.—La *a* se compone de una *o* i de un palote con vuelta a la derecha.

M.—¿De qué líneas se compone la *n*?

A.—La *n* se compone de un palote i una curva.

M.—¿Cuáles son los componentes de la *m*?

A.—La *m* se compone de dos palotes i una curva.

—Naturalmente, estas respuestas se obtendrán despues de una esplicacion del maestro referente a la forma de las letras.

E

M.—Vais a escribir vosotros mismos la palabra *mano*. Preparad vuestras pizarras: 1, 2, 3, 4.

Trazad primeramente las letras en el aire. Observad los movimientos del puntero. Haced el trazo con vuestro índice.

¿Qué direccion se sigue para el trazo de la *m*?

A.—Primero se levanta el índice hácia arriba, en seguida abajo, despues se hace el mismo movimiento, i al tercero se hace una vuelta hácia arriba, por la derecha.

M.—Trazad la letra *a* con vuestro índice en los escritorios. Bien. Escribid en vuestras pizarras.

¿Dónde escribiréis la *m*?

A.—La escribiremos encima de las rayas.

M.—Nó. Escribidla en los espacios, de modo que no sobresalga de la línea superior ni baje de la inferior.

Agregad la *n* i la *o*.

A.—(Lo hacen).

—El maestro revisará, corregirá los trazados, hará las observaciones necesarias referentes a la forma, al caído, al tamaño, a la posición de la letra, a la simetría en el renglon, etc. Los niños escribirán las letras separadas hasta que la formen regularmente.

Escribid la palabra entera como está en la pizarra:

mano

A.—(Escriben varias veces la palabra).

M.—Leed lo que habeis escrito.

A.—*m-ma-no-mano*, etc.

—El maestro volverá a corregir.

En las lecciones siguientes, cuando los alumnos conozcan ya varias palabras, se les hará escribir otras fáciles de formar con las letras que sepan hacer.

F

M.—Vamos a leer las palabras con letras impresas. ¿Cuál es el primer sonido de *mano*?

A.—El primer sonido es *m*.

M.—La *m* impresa es ésta (la pone en el tablero enfrente de la manuscrita).

M.—¿Cuál es el segundo sonido de la palabra?

A.—El segundo sonido es *a*.

M.—Aquí está la *a* impresa. ¿Qué sonido sigue a la *a*?

A.—Sigue la *n*.

M.—Esta es tambien una *n* impresa i, por fin, aquí tengo la *o*, que ya conoceis.

¿En qué se parece la *m* impresa a la *m* manuscrita?

A.—Se parece en la forma.

M.—¿I en qué se diferencia?

A.—Se diferencia en que los palotes i la curva de la *m* impresa, son ménos agudos i están mas juntos que en la manuscrita; la *m* impresa es tambien mas derecha que la otra.

M.—¿En qué se parece la *n* a la *m*?

A.—En la semejanza del trazo.

M.—¿I en qué se diferencian?

A.—Se diferencian en que una tiene dos palotes i la otra uno solo.

M.—¿En qué se diferencian la *a* impresa i la manuscrita?

A.—(1) La impresa empieza con una raya curva gruesa, a la izquierda i en la parte superior, desciende i termina en un ganchito que sube un poco por la derecha; del medio, i a la izquierda parte una curva que cierra por abajo; miéntras que la *a* manuscrita es una *o* con un palote que termina en un gancho por la derecha.

M.—Perfectamente. (Se comprende que el maestro habrá hecho las correcciones del caso hasta que los alumnos den la expresada respuesta). Vais ahora a leer la palabra *mano* con letras impresas.

—¿Qué letra es ésta? (mostrando en el tablero la *m* impresa).

A.—*m*.

M.—¿Cómo dice si le agrego la *a*?

A.—*ma*.

M.—¿Qué letra es esta? (Mostrando la *n*).

A.—*n*.

M.—¿Cómo dirá si le agrego *o*?

(1) Contestarán varios alumnos. Será menester tal vez hacer otras preguntas mas para obtener esta respuesta. Hacemos esta abreviacion para dar a entender que el alumno debe ser sujestionado para que hable mas que el maestro.

A.—Dice *no*.

M.—Leed las dos sílabas juntas (acercándolas).

A.—*mano*.

M.—Lentamente: *mmmaaannnooo*. Coro:

A.—*mmmaaannnooo*.

M.—Mas lijero: *maano*.

A.—*maano*.

M.—Mas lijero todavía.

A.—*mano*,

M.—¿Qué letra es ésta? (separándolas) esta otra?

A.—Esta es una *n* i la otra una *a*.

M.—¿Qué sílaba es ésta? esta otra?

A.—La primera sílaba de la derecha es *no*, i la segunda *ma*.

M.—Venga uno a la pizarra a señalarme la *n* i la *a*... Bien.

Venga otro a componer primero la sílaba *ma* i despues la sílaba *no*.

—Dos o mas alumnos cemponen en la pizarra las sílabas de *mano* i despues toda la palabra.

Reuelva el maestro las letras movibles, i llame a uno o mas niños que saquen las letras de *mano*.

G

M.—Formemos otras palabras que ya sabeis. ¿Tienen manos únicamente las personas?

A.—Los monos tambien tienen manos.

M.—Pronuncien la palabra *mono* lentamente *moono*.

A.—*moono*.

M.—¿Cuál es la primera sílaba de esta palabra?

A.—*mo*.

M.—¿Cuál es la segunda?

A.—La segunda es *no*.

M.—¿Cuáles son los sonidos de la palabra *mmoanno*?

A.—*mm-oo-nn-oo*.

M.—¿Cuál es el primer sonido? (el segundo? el tercero?)

A.—*m-o-n*.

M.—¿Cuál es el último sonido?

A.—*o*.

M.—¿Cuál es el penúltimo sonido? (segundo? primero?)

A.—*n-m*;

M.—Escribid esta palabra en el aire.

(Hace el trazo con el puntero i los alumnos imitan).

M.—Escribo la palabra en la pizarra.

Señale uno con el puntero la direccion que he seguido en el trazo, i lean los demas al mismo tiempo.

A.—*mm-oo nn-oo*.

M.—Lean ahora con mayor rapidez.

A.—*mono*.

M.—Venga otro a escribir *mono* en la pizarra.

Escribid todos esta palabra en vuestras pizarras.

¿Qué otras palabras podríamos formar con las letras que conocéis?

A.—*ama, amo, mamá, mona*.

—Entiéndese que si el niño no atina con estas palabras, el maestro las indicará.

M.—¿Quién puede componer la palabra *mono* en la pizarra?...

Saque usted ruisimo las letras que necesita... Valdivieso.

(El niño compone la palabra *mono*).

Lea la palabra que ha compuesto.

A.—(Señalando con el puntero) *mmoonnnoo*.

M.—Leed todos en coro, a medida que este niño señale con el puntero.

A.—*mm-oo nn-oo*.

M.—Otra vez. *mono*.

A.—*mono*.

(Háganse otros ejercicios con letras impresas, con las palabras *ama, mamá, etc.*)

II

M.—Leamos en el libro. Preparad vuestros silabarios. Abrid donde está figurada la mano.

¡Atencion! (Lee el maestro): *mano*.

A.—*manò*.

M.—*mano*.

A.—(Señalando con un lápiz o punterito): *mano*.

—Continúa el maestro leyendo el ejercicio del testo, palabra por palabra, o frase por frase, segun la facilidad que los niños manifiesten para seguir; bien que esto se hará únicamente en las primeras lecciones, para estimular a los niños; despues se corre el peligro de que éstos aprendan de memoria.

La lectura simultánea alternará con la individual, a fin de evitar que algun niño se quede rezagado.

Despues de haber leído con el maestro, los alumnos repetirán solos la lectura, hasta cerciorarse de que quedan corrientes en ella.

En la clase próxima, conviene repetir de lijero la lectura del ejercicio aprendido, con el fin de facilitar el aprendizaje de las siguientes. Semejante repeticion puede consistir, como ya dijimos, en la presentacion de una tarca escrita u oral sobre las lecciones del día, etc.

VII

BOCETO DE UNA LECCION SOBRE LA PALABBA NORMAL

Loro

(La 3.^a en el *silabario* Matte)

Observacion.—Damos en este esbozo el material de la leccion objetiva únicamente, para evitar repeticiones innecesarias de análisis i síntesis, tan fáciles de practicar, i que, por lo demas, no ofrecen variedad, si no es en la combinacion de sonidos nuevos.

Conforme a las advertencias hechas en las notas precedentes, sobre el tratamiento de las palabras *ojo* i *mano*, la presente lec-

cion puede subdividirse en dos: en la primera se hará una descripción sucinta jeneral i particular del loro, con cortas noticias sobre sus caractéres, intelijencia i utilidad, agregando algun cuentecillo; en la segunda leccion se hará un rápido recuerdo, por via de introduccion, de lo dicho en la clase pasada. i se hablará en especial sobre la intelijencia del loro, su réjimen, patria i multiplicacion.

Marcamos con la letra *A* el material para la primera leccion i con la letra *B* el correspondiente a la segunda.

A

M.—¿Qué ave representa este cuadro?

A.—Ese cuadro representa un loro.

M.—¿De qué color es el loro?

A.—Los loros son de color verde.

M.—¿Quién ha visto uu loro de otro color?

A.—Yo he visto uu loro blanco... Otros: Yo he visto un loro ceniciento... Yo he visto un loro grande de color azul i colorado.

M.—¿Tiene el loro cubierto de plumas todo el cuerpo?

A.—Nó, señor; los loros no tienen plumas en las patas ni en el pico.

M.—¿Para qué sirven las plumas al loro?

A.—Le sirven para abrigarse.

M.—¿De qué tamaño habeis visto loros?

A.—Yo he visto uno del porte de un tordo... Yo he visto uno del tamaño de una paloma.

M.—¿Qué tiene el loro en la cabeza?

A.—El loro tiene en la cabeza los ojos i el pico.

M.—¿Cómo tiene el pico el loro?

A.—El loro tiene el pico encorvado.

M.—¿Cómo es el pico del loro?

A.—El pico del loro es duro.

M.—¿Qué hace el loro con el pico?

- A.—El loro toma su comida con el pico...
- Otro: le sirve tambien para picar.
- M.—¿Qué tiene el loro dentro del pico?
- A.—El loro tiene la lengua dentro del pico.
- M.—¿Quién ha visto cómo es la lengua del loro?
- A.—... El loro tiene la lengua corta i sin punta.
- M.—Mejor es decir que tiene la lengua *obtusa*.
- ¿Cuántos ojos tiene el loro?
- A.—Los loros tienen dos ojos.
- M.—¿Cómo son los ojos del loro?
- A.—Los ojos del loro son grandes.
- M.—¿Tienen los ojos mas grandes los niños o los loros?
- A.—Los niños tienen los ojos mas grandes que los loros.
- M.—Coro: *los niños*, etc.
- ¿Cómo se llama esta membrana con que nosotros cerramos los ojos?
- A.—Esa membrana se llama párpado.
- M.—¿De qué se sirve el loro para pestañear?
- A.—Se sirve de los párpados.
- M.—¿Dónde tiene las alas el loro?
- A.—Los loros tienen las alas a los lados del cuerpo.
- M.—¿Para qué sirven las alas al loro?
- A.—Le sirven para volar.
- M.—¿Cómo es la cola del loro?
- A.—La cola del loro es larga.
- M.—¿Para qué sirve la cola al loro?... (No contestarán). La cola sirve al loro para ayudarle a volar, i tambien le sirve de adorno.
- ¿Qué tiene el loro en las patas?
- A.—El loro tiene dedos en las patas.
- M.—¿Cuántos dedos tiene el loro en cada pata?
- A.—El loro tiene cuatro dedos en cada pata.
- M.—¿En qué direccion están los dedos del loro?
- A.—El loro tiene dos dedos hácia adelante i los otros dos hácia atrás.
- M.—¿Para qué sirven las patas al loro?

A.—Le sirven para andar... Le sirven para trepar... Le sirven para tomar su alimento.

M.—¿Qué hace el loro para trepar?

A.—Se sujeta con el pico i con las patas.

M.—¿Dónde se ponen los loros en las casas?

A.—Se ponen en una jaula i se dejan en los corredores...

Otro: se les pone una tablita para que se paren, i se les sujeta con una cadenita.

M.—¿Para qué sirven los loros?

A.—Los loros sirven para distraer a las personas.

M.—¿De qué manera divierten a las personas los loros?

A.—Repiten las palabras que se les enseña... Aprenden tambien a dar la pata.

M.—Los loros domesticados son aves mui estimadas, ya porque entretienen a las personas, repitiendo e imitando todo lo que oyen o ven, ya porque suelen ser útiles anunciando la llegada de personas estrañas.

Un jardinero tenia un loro mui intelijente; conocia a todas las personas de la casa, decia: «buenos dias» por la mañana «buenas noches» por la tarde; distinguia mui bien a los forasteros, i sabia cuándo las jentes venian a comprar flores o frutas; habia aprendido frases enteras, i calculaba exactamente la oportunidad para emplearlas. Repetia claramente frases como éstas: «toina fruta»; «jente viene»; «rica la uva»; «sube al árbol»; «lijero corre».

Sucedió una ocasion que el jardinero estaba solo en su casa, en quehaceres relativos a su oficio. Era el mes de Diciembre. Las cerezas coloreaban en la arboleda i escitaban el apetito de los niños de la vecindad. Habitaba allí cerca un artesano que tenia un niño travieso i poco honrado. Propúsose este muchacho penetrar furtivamente en el jardin, a medio día, cuando su padre dormia la siesta i cuando el jardinero se retiraba de la arboleda para ir a almorzar.

Lucio, que así se llamaba el hijo del artesano, llevó a efecto su pensamiento con toda precaucion. Entró al jardin saltando una tapia, subió precipitadamente a un cerczo, llenó los bolsi-

llos, i, creyéndose salvo de todo peligro, empezó a engullir cerezas a puñados.

Este hurto de Lucio no pasó inadvertido para *Carl*, como se llamaba el loro del jardinero. Así que Lucio hubo subido al árbol, *Carl* empezó a repetir a grandes voces diciendo: «Sube al árbol»; «buena la fruta»; «jente»; «toma fruta».

Avisado el jardinero a los gritos del loro, se apresuró a descubrir al ladrón. Lo sorprendió ántes de bajarse del cerezo, i así pudo darle una tunda de azotes, que no le dejó gana de volver al jardín.

Recapitulacion.—Se repetirá primero el cuento, i en seguida lo ántes tratado, por medio de preguntas comprensivas.

B

M.—¿De qué color son los loros?

A.—Hai loros de varios colores; verdes, blancos, grises i azules.

M.—¿De qué tamaño son los loros?

A.—Los loros son de tamaño diferente... Hai loros del tamaño de un tordo, otros del tamaño de una paloma.

M.—¿Qué habilidades tienen los loros?

A.—Los loros hablan i dan la pata... Otros: Los loros conocen a las personas de la familia i distinguen a los forasteros... Los loros saben emplear a tiempo las palabras que aprenden.

M.—¿Para qué sirven los loros?

A.—Los loros sirven para entretener a las personas con las palabras i frases que repiten.

M.—¿De qué se alimentan los loros?

A.—Los loros comen maiz, nueces i cañamon. Otros: tambien comen pan i terroncitos de azúcar... Los loros comen trigo, semillas i frutas.

M.—Efectivamente. Los loros se alimentan de granos i de frutas; pero tambien toman con apetito los alimentos condimentados del hombre. Tienen un gusto desarrollado, i distinguen con gran facilidad los alimentos buenos de los malos.

Los loros son un azote en el sembrado de maiz, en las sementeras de trigo i en las arboledas frutales. Se reunen en bandadas para ir en busca de alimento. Siempre queda uno de centinela en la copa de un árbol, miéntras los otros hacen su cosecha. Durante este acto, guardan silencio; pero a la primera señal de alarma, se elevan en el aire, revolotean un poco i emprenden la fuga en algazara.

¿Qué hacen los loros para buscar su alimento? ¿Adonde van con preferencia a tomar sus comidas? ¿De qué modo se previenen contra el peligro?

Los loros habitan en las cordilleras pobladas de bosques, sobre todo, en los paises cálidos. Elijen un paraje seguro para vivir; hacen sus escursiones en grandes bandadas i vuelven por la tarde a dormir.

Elijen a menudo un hueco en el tronco de un árbol, o las grietas de las rocas aisladas e inaccesibles, para refugiarse i para anidar. Es allí donde pueden cojerse fácilmente los loros nuevos para domesticarlos.

¿Dónde habitan los loros? ¿Qué lugares elijen para vivir? ¿Qué hacen para refugiarse i anidar? ¿Cómo se cazan los loros para domesticarlos?

¿En qué se puede notar la inteligencia de los loros?—En que aprenden a hablar... En que saben emplear oportunamente las palabras que aprenden... En que obedecen i comprenden lo que se les enseña.

—Los loros son tambien astutos i bondadosos, aunque a veces se vuelven iracundos o de mal humor.

Un capitán de buque tenia un loro mui hablador i de carácter alegre. Era obediente, de fácil comprensión, amante de su amo i de las personas familiares. Por estas buenas cualidades, el capitán queria mucho a su *Jaco*, nombre del loro, i lo llevaba en sus viajes desde hacia muchos años.

Jaco habia tenido mas de un dueño, i ya estaba viejo i delicado. Previendo la cercana e inevitable pérdida de su leal compañero, el capitán le buscó un reemplazante. Compró al efecto en un puerto del Brasil un lorito nuevo. El mismo mister John-

son, nombre del capitan, tambien entrado en años, se ocupaba en cuidar el lorito, no hallaudo un marinero de confianza a quien encargarlo. Observado esto por Jaco, tomó pronto la ocupacion del capitan, i la desempeñó tan bien, que el lorito echó pronto uu plumaje brillante.

El loro nuevo habria salido tal vez tan intelijente i de buen humor como Jaco. Pues ocurrió que éste murió a la entrada del invierno, i aun cuando mister Johnson puso mucho esmero en cuidar a su nuevo amigo, no pudo conservar lo por mucho tiempo: el lorito se puso triste por la muerte de Jaco i murió de melancolía.

Recapitulacion.—Varios alumnos repetirán el cuento, i se hará despues una repeticion jeneral dialogada de la materia de esta leccion.

VIII

DISPOSICION JENÉRICA PARA EL TRATAMIENTO DE LAS DEMAS PALABRAS NORMALES

(Segun el *silabario* Matte)

A. Leccion intuitiva sobre el objeto representado por la palabra.

B. Descomposicion de la palabra en sus sonidos elementales (análisis).

C. Combinacion de los sonidos para recomponer la palabra (síntesis).

D. Escritura de la palabra por el maestro; conocimiento de las nuevas letras.

E. Escritura de la palabra por los alumnos (primero en el aire despues en las pizarras).

F. Comparacion de los caractéres impresos con los escritos por medio de letras movibles.

G. Combinacion de los sonidos nuevos para formar otras sílabas i palabras.

H. Lectura en el libro.

I. Cuento (que tiene cabida al fin de la lección objetiva).

Esta disposición se aplicará en dos lecciones sucesivas.

Nota.—Las lecciones que dejamos desarrolladas, bastan a un maestro de mediana ilustración para el tratamiento de las demás palabras normales en la enseñanza de la lectura i escritura combinadas. Las lecciones siguientes, en cualquier forma que se den, diferirán muy poco de las que aquí presentamos.

Nada difícil nos habría sido adjuntar en este capítulo varias otras lecciones i disposiciones sobre los temas del silabario; pero consideramos este trabajo inútil i hasta peligroso: en primer lugar, porque nosotros decimos todo lo necesario en lo tocante al arte preceptivo de la lectura elemental, i hacemos las advertencias suficientes en lo referente a su aplicación, para el tratamiento práctico de la materia, ilustrándolas con ejemplos tan claros, que debe entender bien hasta el maestro más hábil; en segundo lugar, porque juzgamos que no debe darse todo preparado a los maestros, pues esto amilana su espíritu, coarta su actividad i mata su propia iniciativa. Por otra parte, tenemos la convicción de que una lección modelo desarrollada por escrito, por muy acabada que sea, nunca corresponde a la realidad. A los lectores que deseen mayor número de lecciones prácticas de enseñanza del silabario, les aconsejamos asistan a presenciar las lecciones de sus colegas que sepan aplicar los nuevos métodos; pueden además consultar con fruto las páginas de *El Educador* i la *Revista de Instrucción Primaria* que contienen algunas buenas lecciones debidas a la pluma de inteligentes institutores nacionales.

Réstanos llamar aquí la atención de los maestros al conocimiento de los nuevos signos (IV punto de la *disposición general* adjunta), a la combinación de sonidos nuevos, a las tareas orales o escritas (VI punto de la referida disposición) i a los cuentos o anécdotas que puedan hacerse intervenir en las lecciones.

Cuando se presentan nuevas letras a los discípulos, se hace que las comparen con las ya conocidas i entre sí, para que puedan distinguir bien sus formas; con este fin, que en este punto

es el mas importante, se harán notar las semejanzas i las diferencias, hasta que se grabe en la mente la intuicion de las formas. Al combinar los sonidos nuevos para formar otras palabras, se hará que los mismos niños los combinen fonéticamente, para encontrar voces familiares i de significado concreto, aparte de su fácil pronunciacion; encontrada una apropiada, se harán con ella ejercicios analítico-sintéticos orales i escritos, únicamente los mas indispensables, i se comprende que para esto no se tomarán todos los vocablos que puedan formarse, ni serán objeto de una tarea. Estas se referirán a la palabra normal de que se trata; consisten en ampliar los ejercicios escritos, con otras palabras i frases que puedan formarse; se las impone en la escuela, en el curso de la leccion, i tambien como deber privado que el alumno desempeñará en su domicilio. Para ellas se usan las pizarras de piedra. El cuento es un accesorio que puede traerse a colacion en limitados casos, i siempre en el grado inferior.



Metodología del Lenguaje

SEGUNDA PARTE

Enseñanza jeneral de la lectura



CAPÍTULO V

PRINCIPIOS I PRECEPTOS EN QUE SE FUNDA LA ENSEÑANZA JENERAL DE LA LECTURA

I

OBJETO I LÍMITES DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

El idioma es una suprema manifestacion de la vida i actividad del espíritu. Como la espresion mas perfecta del pensamiento, presupone un funcionamiento continuo del intelecto, funciones operadas por todas las facultades del alma, pensantes i sensitivas, las que, para ponerse en contacto con el mundo exterior, se sirven directamente del precioso don de la palabra. La palabra supone la existencia de ideas, i siendo éstas un producto de la intelijencia, que obra en combinacion con las otras facultades, resulta que la mente es causa i fundamento del lenguaje, i que este es efecto i estímulo del pensamiento: efecto, porque el lenguaje es el producto corpóreo de las operaciones mentales; i estímulo, por cuanto la palabra incita a las facultades a evolucionar i a producirse. De aquí una íntima relacion

entre el pensamiento i el lenguaje, entre la idea i la palabra; pues mientras la mente enjendra ideas i se manifiesta por medio del idioma, la palabra señala una ancha salida a esas operaciones, i orijina otras nuevas, introduciendo modificaciones, contingencias i nuevos aspectos en la actividad intelectual, por donde se viene en cuenta que la palabra es causa de otras ideas.

El pensar es un lenguaje mudo i la lengua es un pensar en voz alta, dice Kehr. I así como la lengua tiene el poder de transmitir las ideas a nuestros semejantes, el pensamiento lleva en sí la virtud de compenetrar a los oyentes o lectores, de las sensaciones que impresionan al que habla. Por consiguiente, para enseñar bien el idioma nacional, es necesario enseñar a pensar bien. Quien enseñase la lengua materna con abstracción del arte de enseñar a pensar, desprezaria el medio mas propio para lograr el resultado que se propone; i quien intentare enseñar a pensar prescindiendo de un lenguaje culto i preciso, procedería, en cierto modo, en contra del fin propuesto, porque tomaria en cuenta solo uno de los factores de un producto. El pensamiento i la espresion son, en último término, los únicos medios reflejos e indispensables para la cultura intelectual i moral, no solo en las escuelas primarias, sino en todas las esferas sociales.

«La enseñanza de la lengua materna en las escuelas, tiene por fin poner al niño en condiciones de espresar con toda la propiedad posible su pensamiento i comprender bien el de los demas. En este sentido supone por lo ménos: 1.º la necesidad de saber hablar la lengua; 2.º la de comprenderla cuando otro la habla o la espresa por escrito, lo cual supone el saber leer; i 3.º la de escribirla, que es otra forma de espresion del pensamiento. No se trata meramente de poner al niño en posesion del arte de espresar sus pensamientos por la palabra i por la escritura, sino tambien de comprender el pensamiento de los demas de una o de otra manera espresado. Se trata, en último término, de hacer que el niño adquiera la *intelijencia* de la lengua materna, ya para servirse de ella como medio de espresion

de su pensamiento, bien para comprender lo que otros le dicen de palabra o por escrito» (1).

Implica lo dicho la necesidad de iniciar la enseñanza con *ejercicios de pensamiento*, de los que ya en parte nos hemos ocupado al tratar de las lecciones de cosas. Como lo espresamos en aquel capítulo, consisten estos ejercicios, en primer lugar, en delinear el sentido de las palabras, en precisar sus acepciones, en distinguir las partes de los objetos con denominaciones propias, i en espresar al mismo tiempo sus atributos con claridad i correccion i, por fin, describir el todo. Es esto un modo de desarrollar rápidamente las enerjías infantiles, haciendo notar i acumular ideas primero, i encadenándolas despues, para espresarlas en forma de juicios o sentencias que constituyen la base del bien decir de los discípulos. La adquisicion de conocimientos por medio de las varias asignaturas son, en el fondo, ejercicios de pensamiento, en cuanto cultivan la intelijencia i desarrollan el juicio; son, i deben ser tambien, *ejercicios de diction*, por cuanto la lójica en la combinacion de las ideas debe corresponder a la exactitud de la espresion, i recíprocamente. Toda la enseñanza del idioma ha de tener en vista estos dos requisitos fundamentales, favorecer el pensamiento por cuantos medios lo robustezcan i faciliten la coordinacion i asociacion natural de las ideas; i, en consecuencia, que esos medios concurren de consuno a la formacion de un lenguaje correcto, sencillo, fluido i abundante. Las anécdotas, descripciones, cuentos, narraciones, resúmenes verbales, contribuyen tanto como la observacion i la esperiencia, a estimular el pensamiento i al fomento del lenguaje.

Se adiestrará a los niños a espresarse, desde luego, sobre las cosas a ellos familiares, segun ya dijimos, del hogar doméstico i de la escuela, al intento de que redondeen i concentren sus conocimientos rudimentarios, i les den una forma lingüística que traduzca sus ideas con soltura, con naturalidad i certidum-

(1) Alcántara García, *Enciclopedia de la Educacion i de la Enseñanza*, tomo 6.º, páj. 341.

bre. Deben aprender en seguida a entenderse bien con sus maestros en lo relativo a todas las materias de estudio, a conversar con sus compañeros con inteligencia i con pureza de lenguaje, i con cualquiera persona instruida sobre los asuntos de interes jeneral, con propiedad, sin esfuerzo en la construccion de las frases ni en el uso de los vocablos.

Pudiendo los discípulos espresar con facilidad sus pensamientos, comprenderán sin mayor trabajo el lenguaje de los demas. Se entiende el lenguaje cotidiano, que versa sobre los asuntos de la vida activa, sobre los negocios sociales, politicos, religiosos, comerciales, i aquellas cuestiones de alto interes que, aun cuando son de un órden mas elevado, se rozan, sin embargo, con la vida familiar. El lenguaje toma, en lo tanto, en cuenta los conocimientos de todo órden de materias, recurriendo, en lo tocante a la forma, a las otras asignaturas, por via de asociacion i de variedad, en busca de asuntos propios i adecuados para la cultura jeneral i armónica del educando. La jeografía, la historia, la religion, las ciencias físico-naturales, las matemáticas, el canto, la escritura, el dibujo, etc., tienen sus puntos de contacto muy directos con la enseñanza del idioma, considerados dichos ramos en sus elementos; puesto que la sensibilidad moral, i aun la física, concurren a las funciones intelectuales, integrando así la actividad del espiritu, reforzando el intelecto por el equilibrio de las varias operaciones mentales, i exijiendo de la lengua una forma completa i rica. Por esto no es infundado decir que toda la enseñanza elemental debe ser en jeneral, una enseñanza idiomática.

No vaya a entenderse, sin embargo, que el idioma deba comprender en la escuela primaria la forma correspondiente a nociones de medicina, de filosofía, de jurisprudencia o de teología, estudios del dominio de las aulas universitarias. La lengua materna debe revestir un carácter universal, es verdad, pero la intensidad de su estudio debe ser relativa, i ha de estar en consonancia con los fines modestos de la escuela; debe tomar en cuenta la preparacion jeneral del discípulo, a fin de proveerlo de un lenguaje que le ponga en condiciones de responder a las

exijencias de la vida, en los círculos sociales de regular ilustracion, en que mas tarde prestará su concurso a la obra de la colectividad.

De lo espuesto se infiere que la enseñanza del idioma debe preparar tambien para comprender las publicaciones diarias, las producciones periódicas, las lecturas favoritas de nuestros compatriotas, e iniciar consiguientemente en el conocimiento de la literatura nacional. No se trata en esta materia únicamente de la lectura i de la escritura, como se cree comunmente, sino tambien de las nociones de gramática positiva, de elocucion, de recitacion, de composicion literaria i nociones de estilo, o de literatura preceptiva jeneral.

II

EL LENGUAJE ORAL, MEDIOS DE CULTIVARLO

El estilo es el hombre, ha dicho Buffon. Es decir, en el buen lenguaje se revela el modo de ser de las personas, sus sentimientos, sus ideas, sus aptitudes, su ilustracion i carácter propio de cada una. I teniendo la palabra el poder de trasmitir los sentimientos e ideas, una intelijencia luminosa, una razon cultivada, una imaginacion viva, un carácter enérgico, dominando el lenguaje, dominará fácilmente los espíritus, si no con una irrefutable argumentacion, con el arte de una espresion fascinadora.

La palabra fácil i discreta se oye con agrado en las reuniones de amigos, en las asambleas de índole científica, en los comicios, en la cátedra, en la tribuna i en el púlpito. Las obras notables no habrian llegado a serlo si a la utilidad de su fondo no hubiesen reunido la amenidad de su estilo.

La escuela está llamada a prestar su importante concurso en el cultivo del idioma nacional, i en la cultura jeneral que por su intermedio se adquiere, directa e indirectamente, tanto dentro como fuera de las aulas, desde que de los elementos que ella proporciona fluye un saber ulterior que siempre se acre-

cienta i purifica, solo a medida que el lenguaje se perfecciona. Uno de los medios de ese cultivo necesario es, sin duda, el habla del maestro, que en todo debe aspirar a ser un modelo de sus discípulos. Seria inexcusable; i, por otra parte, contraproducente, enseñar la lengua materna sin observar las reglas ni cumplir las exigencias que se imponen a los educandos, porque semejante inconsecuencia equivale a no saberla bien, autorizando, ademas, con el mal ejemplo, la indisciplina e indiferencia en el aprenidizaje, esto es, que los alumnos deshagan lo que el maestro hace con ellos i quiere que perfeccionen. Ya se echa de ver que el maestro, para depurar i fomentar el lenguaje de los discípulos, imponiéndoles su autoridad por el ejemplo mas que por saber, debe poseer él mismo un lenguaje correcto, claro, natural, fácil, así en la cátedra como en el trato familiar, no solo en las clases de castellano, sino en todas las asignaturas.

Nada mas impropio de un maestro de escuela que dar lecciones en un lenguaje entrecortado, con una pronunciacion nasal o entre dientes, con preguntas a medio hacer, con palabras truncadas i frases mal construidas; i nada mas desagradable para un profesor de lengua que presenciar esas clases en que los maestros parece que no se preocupasen, en lo mas mínimo, de la pureza de la diccion, de la claridad i precision de la sentencia. El maestro que tartamudea, el que vacila para espresarse, porque no tiene el hábito de hacerlo con órden i exactitud, da una idea desfavorable de su preparacion, i en derecho no podria sostener que desempeña cumplidamente sus funciones. El buen lenguaje debe ser habitual en las personas educadas, mayormente en los maestros; es necesario espurgarlo de esos resabios de que tan fácilmente se vicia, por medio de una continua lectura de buenos autores i en el trato de personas instruidas. Debiendo el cultivo del idioma estenderse a todas las disciplinas, la práctica de la enseñanza es precisamente una escuela de bien decir, en que el maestro perfecciona su propia espresion; i en que los discípulos forman sus recursos oratorios.

El lenguaje hablado o escrito tiene su fondo, su forma literaria i su forma pedagógica. El lenguaje del maestro debe, desde luego, desportar ideas en la mente de los educandos, desarrollarlas, sugerir otras nuevas, al efecto de que las asocien i aumenten su caudal de voces; lo cual supone esposiciones ricas de sentido, cúnulos de percepciones, de sentimientos e ideas que se han de comunicar al espíritu de los educandos con su jenuino valor, para que éstos las combinen, las asimilen i trasformen en conocimientos. Las palabras empleadas sin oportunidad quedan vanas de sentido. Una profusa fraseología es una música falsa; i ese lenguaje hueco, con poco o ningun significado, es a menudo causa de oscuridad i pérdida de tiempo. El fondo de la elocucion i del estilo depende del grado de cultura del orador o escritor, de las aptitudes naturales, del ánimo. El maestro especialmente preparado para la educacion de la niñez, debe rehuir el lenguaje altisonante i pretensioso, i atender a las ideas que han de rendir conocimientos, i a la forma de espression que traduzca con fidelidad esas ideas. Esto implica una disposicion lójica, que subordine las ideas a los pensamientos cardinales, que las presente segun la sucesion de causa i efecto, segun su afinidad, su analogía, semejanza, identidad o relativa importancia. La esposicion debe ser tan clara, que los niños puedan comprender siempre bien i sin dificultad. No se traiga nada extraño al asunto, i dentro de él, no se digresione con amplificaciones sin evidente valor educativo o que a este respecto no tengan congruencia con el asunto.

La falta de plan, el desórden en las esplikaciones, no solo son un defecto grave en el discurso, sino que al mismo tiempo constituyen una de las principales causas de fatiga de los niños, por consecuencia de la natural distraccion que producen, i, por ende, hacen que los resultados sean efímicos. Para conseguir todo el fruto que sea dable esperar, es preciso, ademas, emplear una forma didáctica propia de oyentes tiernos, sin preparacion, de edades i capacidad diferentes. No se emplee un estilo elevado, sino un lenguaje sencillo como la niñez, sin jiros elegantes, sin términos difíciles de entender. Adáptese el

lenguaje a cada una de esas inteligencias en formacion, al poder de asimilacion de esas delicadas plantas que se hallan en el albor de su vida, tomando en cuenta sus disposiciones naturales, el vigor que los auime i mantenga en su desarrollo, i la naturaleza de la materia de que se trata.

El habla del maestro está todavía sujeta a otras condiciones no ménos importantes. Debe ser *sonora, clara, distinta, rítmica, dinámica i armoniosa. Cada sílaba, cada letra se ha de pronunciar con un sonido exacto en intensidad i en duracion, empleando para ello los respectivos órganos de la voz i de la pronunciacion, de tal modo que las vocales, llenas o débiles, puedan percibirse sin la menor dificultad en cualquiera articulacion.* Todo sonido se debe pronunciar con fuerza; las consonantes son tan necesarias como las vocales; ellas son el esqueleto i nervio de las combinaciones silábicas, i no habria razon ninguna para descuidar su pronunciacion, no prestando las vocales mayor concurso que ellas. De la sonoridad i exactitud en la emision de los sonidos depende la claridad. *La pronunciacion es clara cuando las sílabas, palabras i frases se pronuncian con la intensidad, duracion i tono, que se las perciba bien sin ninguna dificultad. Es distinta cuando, ademas de los espresados requisitos, concurre la diferencia en la duracion i variedad de tonos, de manera que pueda notarse el valor relativo de las sílabas i de los vocablos segun el oficio que desempeñan en la oracion.* Si no se confunde la *b* con la *v*, la *c* con la *s* o la *x*, la *y* con la *ll*, etc., la pronunciacion es exacta; es clara i distinta si las articulaciones, los dip-tongos, el hiato, la sinalefa, la diéresis, la sinéresis, no se confunden, sino que se observan i cumplen con inteligencia en el discurso. *La intensidad o fuerza en la emision de los sonidos es un elemento fundamental de la exacta pronunciacion: la cantidad silábica i el tono lo son de la claridad i distincion.*

El ritmo no es elemento esclusivo de los versos. El lenguaje no solo se mide en la oracion, a veces de término a término, i mas a menudo de sentencia a sentencia, sino que tambien las cláusulas, para ser armoniosas, necesitan de una distribucion de acentos i de sonoridad que las haga perceptibles i agradables

al oído. Una conversación, un discurso, una lectura sin pausas sería monótona, abrumadora e ininteligible. Además de la diferencia de pausas correspondiente a los signos ortográficos, indispensables de observar en la conversación, en toda exposición, por insignificante que sea, es necesario hacer otras más prolongadas al cambiar de materia o al pasar de una división a otra, al hacer una recapitulación, etc., a fin de que los oyentes recapaciten, y la mente se disponga para un nuevo ejercicio. El lenguaje oral debe ser como una lectura expresiva, y todavía mejor, desde que el que habla se halla en situación de acompañar su expresión y de imprimirle su sentimiento individual, o el alcance que otro no comprenderá tan bien.

Como otro elemento del ritmo se puede considerar la cantidad silábica. Cada sílaba, cada palabra, cada frase y cada pausa, tienen una cantidad o espacio de tiempo invariable. La duración de las sílabas, de las palabras, frases y pausas, ortográficas o métricas, se determina en castellano por la perfección del oído para calcular el espacio de tiempo necesario a los componentes de la oración. Entre palabra y palabra media siempre un ligero espacio de tiempo, que facilita la comprensión de los vocablos y de las sentencias. Contribuyen al ritmo e inteligencia de la oración la énfasis y el tono que deben emplearse en las cláusulas. La énfasis varía con el significado de las palabras, con la naturaleza del asunto; el tono docente varía con los signos ortográficos, con el asunto que se discute, con las circunstancias accidentales en que la enseñanza se da, etc.

Para que el lenguaje sea *dinámico* y armonioso, es preciso atender particularmente a la intensidad de la voz, a su modulación y a la oportuna combinación de los tonos. No se hablará muy de prisa ni muy despacio, no muy alto ni muy bajo, acentuando aquellas palabras que tengan particular importancia por tal o cual motivo, al efecto de fijar la atención de los discípulos en el sentido de la frase y precisar la inteligencia del asunto. Las variantes del tono no se han de hacer al caso, sino que ellas deben consonar con las ideas que se emiten, con los sentimientos que animan al que habla, con las cualidades del

auditorio; i se combinarán o alternarán concertándolas con oportunidad de tiempo, de lugar i de circunstancias. De esta feliz combinacion i variacion de tonos resulta un lenguaje agradable al oido, lleno i sonoro, accesible a todas las inteligencias, propio, en una palabra, para hacer amar las bellezas de la lengua.

Evítese, sin embargo, la afectacion, que en vez de acreditar el valor de los recursos naturales del idioma, los encubre i desfigura. La naturalidad en la expresion concreta el pensamiento, lo da a conocer por completo, descubre el enlace de las ideas, pinta de cuerpo entero las impresiones, i pone a la vista la gradual sucesion de las operaciones intelectuales. Cuando la naturalidad falta, faltan las ideas o falta la habilidad en el decir. Por esto, para conseguir en los discípulos la naturalidad i soltura de la expresion, es preciso despuntar sus ideas i ejercitar su oido i sus órganos de la dicción; porque es consiguiente exigir de ellos un lenguaje tan correcto como el del maestro, a quien corresponde formarles un vocabulario rico i variado, habituándolos a la vez al empleo acertado i libre del idioma.

Implica esto la necesidad de familiarizar a los escolares con el uso de las voces, jiros i modismos tan abundantes en el idioma nacional, referentes a todos los asuntos del saber humano, de manera que el lenguaje que se aprende sea en todo idéntico al que se enseña. La tarea es larga i complicada, pero no ménos útil i necesaria, i el camino que se ha de recorrer es espacioso, llano i seguro: la obra del maestro es encauzar e imprimir un impulso firme, i dirigir la obra de la escuela, poniendo en ello el mayor celo e inteligencia. Pues, a modo de la madre que habla a su hijo sobre todo lo que ve, sobre todo cuanto le impresiona, dándole el nombre de las cosas, i le enseña a expresarse conversando con él en un lenguaje variado, lleno de sentimiento, por donde el niño se arroba en lo que oye, el maestro debe hacer pensar, sentir i expresarse al discípulo sobre cuanto le rodea, animarle, mediante un arte capaz de cautivar su atencion i despertar su espíritu a la actividad; sabiendo mantener un vivo interes por lo que se dice en las lecciones, el

maestro puede estar seguro de que se transmitirán directamente las ideas, los sentimientos e impresiones que se inducen de las materias de enseñanza, a la par de la forma de su lenguaje, i que insensiblemente i sin esfuerzo, los educandos al terminar la obra escolar, llevarán un repertorio de espresiones mas o ménos rico i variado, i una diccion limpia i vigorosa, que difícilmente podrá dejenerar.

Es este el mejor medio de combatir con éxito las pésimas influencias lingüísticas de la *escuela materna* (que por desgracia es todavía entre nosotros una escuela de malos modelos); i de ir equilibrando la continua i tenaz corruptela de la lengua en los círculos de baja esfera.

La formacion del vocabulario de los discípulos no solo es un medio de cultivar el lenguaje; sino uno de los fines de la enseñanza de la lengua. Si las personas incultas no usan mas de 400 palabras en el trato ordinario, el lenguaje de los niños debe ser mas pobre todavía. Un hombre culto usa de 3,000 a 4,000 voces diferentes; solamente los escritores de mucha imaginacion i los grandes pensadores, segun las observaciones de Max-Müller (1), alcanzan a emplear hasta 10,000 palabras en sus producciones; tal ha debido suceder con Lope de Vega, Cervantes, Goethe, Milton, Victor Hugo i Shakespeare, quien ha empleado no ménos de 15,000 voces en sus escritos. El caudal de vocablos fluye, en lo tanto, principalmente de la afluencia de ideas i de la viveza de la imaginacion; lo cual implica la necesidad inmediata de practicar con cuidado los ejercicios de pensamiento i de lenguaje, puesto que las palabras sin ideas precisas no dan ninguna idea duradera, i las ideas sin espresion propia estrechan el espacio a las funciones mentales.

El aumento del vocabulario del niño se consigue, en primer lugar, por medio de la atenta observacion de las cosas i por la reflexion, en seguida por la adquisicion de conocimientos, en jeneral, i, finalmente por el estudio especial de la lengua, i,

(1) Kehr, *Anweisung zur Behandlung Deutsche Lesestücke*.

particularmente por la lectura. La enseñanza intuitiva, señaladamente las lecciones de cosas, es sobre todo en los primeros años, el medio mas eficaz para hacer pensar i hablar a los niños. Debiendo ser intuitiva toda la enseñanza, cualquiera que sea el tiempo de la asistencia escolar, i siendo preciso atender al cultivo del lenguaje en cada leccion, es de esperar que las facultades intelectuales se adiestren notablemente en el arte de pensar, i que las ideas se acrezcan a medida de las palabras. De otro lado, si la enseñanza toda es racional i progresiva, como debe ser, los conocimientos serán variados i sólidos, las ideas serán múltiples i bien delineadas, el pensamiento vigoroso, i la espresion, en consecuencia, saldrá bien contorneada, rica en términos i jiros. La lectura, enseñada sistemática i metódicamente, en conformidad al principio de la concentracion, reviste un carácter enciclopédico, i por esta causa, tomando por punto céntrico el libro de lectura, es un medio de los mas eficaces para cultivar el lenguaje oral i para formar el estilo.

Bien poco se conseguiria, aun cuando el maestro cumpliera todas las espresadas exigencias, si los discípulos no las observasen por su parte, en cuanto dependa de su propia actividad, i si en la práctica no se sometiesen a un ejercicio ordenado i continuo. Los discípulos deben espresarse con igual propiedad que el maestro, sobre todas las materias de enseñanza, en todas las conversaciones, en todas las circunstancias i diversas manifestaciones de la vida escolar. El lenguaje de los niños debe ser un trasunto de las lecciones, por el cual ha de revelarse el carácter i provecho de la enseñanza toda, i por ende, la marcha entera de la escuela. Si en este sentido es aplicable el aforismo pedagógico *tal maestro, tal escuela*, en lo tocante a la lengua materna debemos apreciar el estado de adelanto por este otro: *tal maestro, tal discípulo*. No seria razonable reprochar a los discípulos las faltas de lenguaje que el maestro no evita sino que autoriza con su ejemplo. Ya no se trata aquí de simples ejercicios de pensamiento i de dicion, sino de un lenguaje libre, lleno de fondo, al que corrésponda una forma sus-

ceptible de variarse i de engalanarse con jiros escojidos: hablamos de los *ejercicios de elocucion*.

Pueden consistir en reproducir lo espuesto por el maestro, sobre cualquiera materia, en recapitular verbalmente el contenido de un trozo de lectura, en dar una informacion sobre un asunto tratado en clases pasadas, en desarrollar un tema propuesto, en improvisar o disertar sobre una tésis cnalquiera. En cada caso precisa tomar en cuenta la fidelidad de la reproduccion con relacion a sus *conceptos fundamentales*, al *orden de las ideas* i a la *exactitud* i sencilla *elegancia de la forma*. Estas tres condiciones son inseparables; nunca debe sacrificarse la una a la otra, ántes deben guardar un riguroso paralelismo entre sí.

La importancia de este requisito es tan grande que, cumplido con puntualidad i aplicado continuamente, puede hacer de los ejercicios de elocucion uno de los medios mas poderosos para formar un lenguaje rico por su fondo, sencillo i elegante por su forma. Porque, en efecto, esa fidelidad en la reproduccion oral impone a los educandos esfuerzos de atencion, vigor en el pensamiento, aplicacion de todas las facultades del espíritu al sujeto de que se trata, para contemplarle bien i asimilarse las ideas que se inducen de esa contemplacion, i en seguida ordenarlas i reproducirlas de un modo semejante al del maestro; reproduccion que puede hacerse ora imitado al maestro, ora libremente, acomodando el lenguaje a una forma satisfactoria. No importa que los discípulos se espresen con dificultad en los primeros ensayos; no importa que digan poco, con tal que lo digan bien; hágaseles repetir hasta que se sobrepongan a las dificultades i hallen por sí mismos una forma aceptable; solo entónces, cuando se haya dominado el tema en todo sentido, cuando se haya estraído su savia e imprésole una forma verbal que dé en síntesis el fondo en jeneral, se puede seguir adelante. Mas vale una leccion bien sabida que muchas mal aprendidas.

Para que los ejercicios de elocucion rindan fecundo fruto, se debe hacer hablar a los discípulos, i en consecuencia, el maestro debe callar. Es necesario contrarrestar el prurito de

querer decirlo todo, haciendo de los educandos meros oyentes, un auditorio pasivo, espuestos a la fatiga i somnolencia; miéntras, por la inversa, se debe estimular, escitar la espontaneidad, provocar el interes para mantener ese impresionable auditorio en continúa actividad, al efecto de que los niños piensen i hablen i sus enerjías actúen i se produzcan. A menudo bastará una oportuna pregunta para insinuarles una idea capital, una correccion indirecta para sujerirles las ideas que les faltan, i hacerles descubrir así el hilo i trama de sus breves discursos.

El maestro que habla mucho no es el mejor, sino aquel que hace pensar i hablar mas a sus discípulos. Solo no hai que olvidar que nada malo debe tolerarse en los discípulos, nada impropio se dejará pasar inadvertido; hágaseles buscar las voces propias i que construyan gramaticalmente todas las frases; si el que habla no puede espresarse bien, lo harán los compañeros, repitiendo el rezagado; i si es preciso, lo debe hacer el maestro, quien, en los casos difíciles o dudosos, debe servir de juez, imponiendo su saber.

Los temas que mas se prestan para estos ejercicios son las narraciones i las descripciones. Los cuentos, fábulas, leyendas, anécdotas, historietas, son escelente material para las reproducciones verbales libres, porque bien narradas se oyen con gusto aun por los adultos, i los niños de imaginacion mas viva i de poderosa memoria, pueden retenerlas i reproducirlas con facilidad. No estará demas recordar, no obstante, que es preciso narrarlas con la mayor claridad, objetivándolas en lo posible, a fin de interesar a los oyentes i templar su ánimo para obrar. Las descripciones son mas difíciles que las narraciones; por consiguiente, es necesario anteponer las segundas a las primeras. En éstas, la ayuda del maestro es mas necesaria; será menester, por algun tiempo, hacer para ciertos temas una preparacion previa con los alumnos, por medio de una serie de preguntas de carácter jeneral, con el objeto de allanar las dificultades que pueden hacer poco provechosa, si no estéril o nula, la reproduccion de las descripciones. Se sobreentiende

que la materia del tema se habrá tratado ya en las clases de castellano u otra asignatura con la cual el referido tema guarde concordancia; i, en tal concepto, bastará guiar al discípulo por medio de hábiles preguntas e insinuaciones, si despues del tratamiento particular del tema no atina con la ilacion i forma de su discurso. Con frecuencia será preciso hacer hablar a varios alumnos sobre el mismo tema, ya para que corrijan las faltas de lenguaje, ya para que llenen omisiones de hechos, ya para que uniformen los detalles. Hágase hablar primero a los mas aventajados, despues a los tardíos o de medianas aptitudes.

Tambien se pueden tomar temas libres, siempre sobre materias conocidas, en las secciones superiores. Los *discursos libres* son un complemento de los ejercicios de elocucion propiamente tales; constituyen una transicion entre ellos i las recitaciones. En las escuelas elementales, naturalmente, estos discursos tienen una estension mui limitada; solo pueden ser practicados en las secciones mas adelantadas de las escuelas de primer grado, o superiores, como se le llama entre nosotros. Nada mas conveniente que enseñar a disertar a un niño sobre un tema bien preparado, como puede hacerse con señaladas ventajas en la historia nacional, en la historia natural, en la jeografía, en la historia bíblica, etc. Para no desviar de los fines de la enseñanza educativa tales ejercicios no deben tener en vista imprimir a sus resultados un carácter puramente literario, sino al mismo tiempo un sello eminentemente educador e instructivo, pues no se trata de formar oradores de profesion, sino hombres que hablen bien su propia lengua; por esto el repertorio de temas libres no se apartará mucho del dominio de la literatura, i se referirá a la historia, a las ciencias fisico-naturales, a la jeografía.

La *recitacion* es otro de los medios mas importantes para el cultivo del lenguaje oral. Mas como ella está íntimamente ligada al tratamiento de los trozos de lectura, omitimos en este lugar las observaciones que haremos respecto a este punto.

Despues del lenguaje oral, la lectura es el medio mas importante, inmediato i eficaz para la enseñanza de la lengua materna.

III

IMPORTANCIA DE LA LECTURA

El lenguaje hablado nos pone en comunicacion con las personas del medio en que vivimos, nos trasmite con mayor o menor dificultad, en un tiempo mas o ménos largo, los acontecimientos que ven u oyen nuestros contemporáneos. Pero, sin la escritura i la lectura, en el trascurso de los siglos, encontraríamos un barrera insalvable para informarnos del pasado; quedarían ignorados todos los hechos dignos de recordacion realizados en épocas remotas, se perderían todas las esperiencias, todas las obras llevadas a cabo por nuestros antepasados, las supervivencias serían imperfectas, i la humanidad viviría languideciendo, puesto que iría perdiéndose una parte de su vida. Los manuscritos e impresos son un sabio mensajero por cuyo intermedio nos comunicamos con los hombres del pasado. Por medio de la lectura sabemos lo sucedido en todos los pueblos i en todos los tiempos; ella nos hace sentir la vida de los antiguos, i experimentar lo que ellos experimentaron; la lectura nos habla i compenetra de todas las acciones de los hombres, de su oríjen, de su civilizacion, de sus dichas i desgracias, de sus extravíos, de la grandeza i decadencia de las naciones; en una palabra, podemos por ella imponernos de lo que ha sido la humanidad en cada momento de su vida; ella abarca todas las materias, poniéndonos en contacto con todos los espíritus que fueron.

El lenguaje oral se aprende insensiblemente por el hábito de oír hablar: es un don de la naturaleza. La lectura cuesta un trabajo penoso, prolongado, contínuo, que pone en actividad cada una de las facultades mentales e impone al espíritu un esfuerzo que debemos dirigir, contrapesar, disciplinando las energías del discípulo para educarlo conforme a su desarrollo natural, i disponerlo a la adquisicion de los conocimientos de que ha menester. La lectura presupone un alto grado de desarrollo psi-

quico, un desenvolvimiento armónico de los poderes individuales (sin lo cual no será posible aplicar el espíritu sostenidamente al estudio), a fin de que ella revista una fisonomía verdaderamente educadora i pueda responder a estas exigencias: 1.^a la lectura debe traducir el habla escrita o impresa en palabra viva e inteligente, que pueda ser bien comprendida por el lector i por los oyentes; 2.^a debe interpretar con fidelidad los sentimientos e ideas que encierra la letra muerta, lo que intentaron darnos a entender los escritores; 3.^a por ella debemos apropiarnos el contenido de los escritos, por nuestra acción personal i reflexión, i transformar esas ideas en conceptos que podamos aplicar libremente (1).

La lectura es una maestra que enseña a pensar i a sentir, es una cosecha de ideas, una fuente de sabiduría inagotable. Quien sabe leer posee la llave para penetrar los secretos de la ciencia, para investigar el caudal de saber acumulado desde el principio del mundo, i apoderarse de los tesoros que el genio de los hombres ha producido en el curso de los siglos. Es el medio mas poderoso para adquirir conocimientos. Si la escritura i la lectura desaparecieran, el progreso sufriría un retroceso enorme, i se necesitaría una larga serie de siglos para recuperar lo perdido. Por medio de la lectura se adquiere el saber sin maestros. La ayuda que éstos prestan en la escuela es muy limitada; puede decirse que nuestros profesores no hacen otra cosa que enseñarnos a aprender a estudiar; casi todo lo que sabemos lo hemos aprendido por medio de la lectura, o en el trato con nuestros semejantes. Los maestros no forman sabios: los sabios se forman leyendo, observando los fenómenos de la naturaleza, reflexionando i meditando. Duval, Cuvier, Franklin, Sarmiento, Edison, han admirado al mundo por el vigor de su inteligencia, ilustrada en el repertorio de las bibliotecas.

¿Cómo se harían conocer las leyes i disposiciones gubernativas hasta en las ínfimas esferas sociales, hasta en los confines de las naciones, sin intermedio de la lectura? ¿Qué sería de

(1) Kehr, obra citada.

los descubrimientos, de las investigaciones científicas, de las artes e industrias? Todo quedaría ignorado o imperfectamente conocido; viviríamos en la ignorancia, en un aislamiento casi imposible de vencer; el progreso marcharía con estremada lentitud; el comercio, la navegación pararian su vuelo, llevarían una vida lánguida; todo quedaría estacionario, i la civilización tendería a desaparecer. Por la lectura se trasmite la cultura racional de ciudadano a ciudadano, de generación a generación, i la cultura universal de pueblo a pueblo, en la familia, en la escuela, en la sociedad. Luego ella debe habilitar para comprender todo cuanto es capaz de producir el espíritu humano, para descifrar e interpretar fácilmente lo que se escribe o imprime, i hacerse entender de los que no saben leer. No siempre leemos para nosotros mismos; en ocasiones necesitamos leer también para otros, siendo ésta una de las condiciones fundamentales de la enseñanza de la lectura; únicamente así se llenan sus fines i solo así responde ella a las necesidades de la vida i a la desigual cultura de las masas populares; i no de otra manera constituye un instrumento poderoso del que aprovecha ampliamente la educación refleja.

VI

CONDICIONES DEL LIBRO DE LECTURA

La enseñanza de la lectura toma por punto de partida un orden de ideas de naturaleza determinada, una pauta invariable a qué referirse en el tratamiento de los temas, la cual fija el rumbo que ha de seguirse en el curso de las lecciones, i permite imprimir al aprendizaje un sello distinto de unidad en los conocimientos que conforme con los fines generales de la educación e instrucción.

¿Qué cosas deben leer los discípulos? Teniendo por objeto inculcar ideas sanas i sentimientos nobles, la escuela tomará en cuenta todos los órdenes de los conocimientos humanos, i las materias que las lecturas abarquen deberán, por consiguiente,

conformarse necesariamente con los principios cívico-moral-religiosos, que son la enseña de toda la obra escolar. Si hemos de educar para la vida, si la lectura, en la escuela i fuera de ella, proporciona i puede proporcionar cuanto precisemos para guiarnos en nuestras acciones, debe buscar su material en cada ramo del saber, i formar un repertorio comprensivo de todas las materias de enseñanza. *El libro de lectura*, medio auxiliar obligado de tantos útiles ejercicios, debe reunir un material mui variado, escojido, que, hasta donde sea posible i pedagógico, pueda bastar para una normal disciplina de las facultades infantiles, desarrollándolas en todas direcciones i que, proveyéndolas de cuanto han menester para una preparacion a la vida ordinaria, les sirva de base i punto céntrico para una cultura ulterior.

El libro de lectura, como uno de los puntos céntricos de la enseñanza de la lengua materna, debe proporcionar un repertorio abundante, relativamente completo, selecto, perfectamente adecuado para amenizar el aprendizaje, interesar a los discípulos i mantener siempre frescas sus energías, siempre activos sus espíritus, por la novedad de las lecciones, por la variedad de la forma. El libro de lectura debe reemplazar en lo posible los textos de enseñanza, i dentro de esta órbita comprenderá nociones de historia natural, de higiene, de jeografía física, de historia nacional, de jeografía descriptiva, de moral, economía política, relijion, jurisprudencia, industrias, artes i ciencias experimentales, retratos, cuadros de costumbres; él debe ser una fuente de estudios graduales, que puedan dar en jérmen una instruccion proporcionalmente enciclopédica, vasta, intensa, sólida i armónica, dentro de la esfera de la educacion i enseñanza elementales, en conformidad con el desenvolvimiento intelectual i moral de los educandos; debe tener en vista la universalidad de los conocimientos, a la par de la variedad de la esposicion oratoria, al intento de robustecer los poderes mentales, dilatar el horizonte del saber que se adquiere en las asignaturas i enriquecer los recursos del lenguaje ya formado.

Luego el libro de lectura debe responder a estos fines; 1.º

proveer al fin ideal de la educacion, formar el fondo moral del individuo que se educa, estimular sus sentimientos, dirigir su voluntad, imprimiendo a sus actos el hábito de bien obrar; 2.º tener en vista el fin literario, presentando modelos que familiaricen a los discípulos con las producciones de la literatura nacional, les despierten el gusto por la lectura e inicien en el conocimiento de la literatura jeneral; 3.º tomar en cuenta el fin formal, reuniendo en él los términos, espresiones, modismos i otras maneras de decir en que abunda el idioma nacional, en un estilo correcto, sencillo, puro, ameno i elegante, tal que por el contenido i forma de los modelos sirva para estudiar a fondo la lengua; 4.º deberá tener en mira el fin real o positivo, i proporcionar conocimientos útiles para la vida práctica, que cultiven los sentimientos, en cierto modo desprendiendo el espíritu de las cosas terrenales; que inspiren amor a las bellezas de la creacion, i enseñen a servirse de las riquezas que con tanta profusion ha derramado la Providencia en la naturaleza, con el fin de no caer en un materialismo refinado.

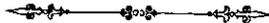
Ademas de lo dicho, debe el libro de lectura consultar la unidad de plan, de método, de propósito i de pensamiento, en medio de la variedad de materias, de sentimientos, de ideas i de estilo. La pintura de la vida del hogar, de la familia, de la escuela i de la sociedad es un cuadro incompleto, es nada mas que un pórtico para llegar a los deliciosos cuadros que la naturaleza nos presenta, i que tambien podemos hallar en las producciones de los espíritus privilegiados. Por medio del libro de lectura ha de propenderse a sacar al niño del círculo estrecho en que vive, recorriendo a los ojos de su espíritu el velo que le impide admirar i comprender los arcanos de la creacion i del arte. La poesía, la música, el dibujo, no son estraños a la escuela; el libro de lectura hará de ellos su complemento, la introduccion a una instruccion que se adquiere en medios diferentes i en condiciones mas favorables.

La graduacion en la eleccion i sucesion de los trozos es un requisito de primer orden.

La capacidad de los niños, su sexo i su edad, el estado de

cultura i el grado de desarrollo de sus facultades es mui diverso entre ellos, i por consiguiente ha de ser distinto el proceso de educacion en las varias categorías de escuelas, i en las mismas secciones de una categoría determinada. El asunto de los trozos, la forma de su redaccion, el tenor del estilo, la estension de los artículos se deben acomodar a esas circunstancias, disponiendo los modelos de tal modo que las dificultades crezcan insensiblemente, a par del progreso que sea dable hagan los escolares, i a medida de la mejora que pueda conseguirse al concurrir las condiciones a que obedece la marcha de la enseñanza. En él se adoptará un lenguaje popular, sin caer en una forma despreciable por trivial o rastrera, e irá paulatinamente introduciéndose el estilo elevado, hasta donde lo permitan las aptitudes de los discípulos i los límites reducidos de la obra docente. Si la claridad, la sencillez i naturalidad son condiciones necesarias en todos los escritos, en niugun otro caso que en los trozos de lectura lo pueden ser en mayor grado.

Tanto la prosa como la poesía deben tener aquel sello de injenuidad, de candor i de pureza, propio nada mas que a la inocente niñez, libre todavía de los defectos que afean a los adultos. El estilo de las lecturas infantiles debe estar escento de todos esos ripios que hacen el estilo pesado i empañan la claridad. En la prosa i en la poesía se exhibirán, en cuanto se pueda, producciones de escritores populares, nacionales i españoles, tales como Rodriguez Velasco, Matta, Martinez de la Rosa, Selgas, Trueba, Aguilera i tantos otros.





CAPITULO VI

LA LECTURA JENERAL EN LOS DIVERSOS GRADOS DE LA ENSEÑANZA

I

TRATAMIENTO DE LOS TROZOS DE LECTURA EN LAS SECCIONES INFERIORES, LA LECTURA CORRIENTE

Los rudimentos del silabario son la obra de seis meses o poco mas. En el trabajo escolar se continuará ejercitando a los discípulos en la lectura de proposiciones simples, de períodos de corta estension i de pequeños trozos o artículos de carácter infantil. El punto de mira debe ser ahora enseñar a leer *corrientemente* en el menor tiempo posible; los discípulos deben adquirir la aptitud para leer sin ayuda del maestro, de modo que puedan completar su educacion por sí solos; pues apremian las condiciones de vida, i, no siendo forzosa la asistencia escolar entre nosotros, los niños abandonan las aulas por cualquiera contingencia, sin volver a frecuentarlas, como ocurre con demasiada frecuencia en las clases trabajadoras. Por una parte, no siendo posible alejar, ni siquiera contrarrestar estos obstáculos, i, por otra, precisando echar con tiempo una base sólida

para la instruccion complementaria, debe aspirarse a poner a los niños en el primer año en estado de leer libremente, sin gran dificultad, cualquier libro o publicacion cotidiana de fácil comprension.

Tratándose principalmente, en el grado inferior, de hacer compenetrarse de los sentimientos e ideas que constituyen el sentido de los trozos de lectura, i de los demas conceptos íntimamente relacionados con ellos, siendo el propósito dar a conocer el fondo de los temas i la forma de su esposiciou, deberíamos llamar *lectura perceptiva* a este grado de la ensenanza del idioma, mas bien que *lectura mecánica* o *comprensiva*; porque, aun cuando hai realmente cierto mecanismo en los primeros ejercicios, la lectura no deja nunca de ser *comprendida* por los alumnos, i nunca debe ni puede dejar de serlo; no obstante ha de llegar a ser *corriente* para el lector i para el oyente, aunque esta facilidad de la lectura no dé siempre la intelijencia de lo leído. Implica la espresada condicion el que *la lectura corriente debe ser esplicada*, i supone la necesidad de vencer pronto las dificultades técnicas o de aplicacion.

Para que los niños, en la escuela i fuera de ella, puedan continuar sin graves obstáculos perfeccionándose en el arte de leer, es necesario familiarizarlos con el significado de las palabras i sentencias usuales en el lenguaje culto, habituándolos a su libre i oportuno empleo en la conversacion, en breves disertaciones orales, ensayos de improvisaciones, o en informes sobre asuntos tratados en clase, resúmenes de lecciones, composiciones, dictados ortográficos. Toca hacer frente, ante todo, a las dificultades de pronunciacion, de la que por ningun motivo se puede hacer caso omiso, i se atenderá al propio tiempo al oficio que las voces desempeñan en la oracion i a la construccion de la frase. Importa dar a conocer desde temprano las distintas acepciones de los vocablos, naturalmente por medio de ejemplos análogos a los que se presentan en el libro de lectura, o mas usuales todavía; la gradual significacion de los términos amplifica el pensamiento, dando cuerpo a las ideas cardinales con otras que tienen con ellas analogía o identidad. El *oficio*

gramatical seguirá a la comprensión de la palabra i de la oración; primero la idea con su respectiva expresión, en seguida la modificación de la idea, después su colocación en orden de sucesión o afinidad, i finalmente su forma gramatical; nunca debe seguirse el procedimiento contrario, como es común hacer en esta enseñanza. A la variedad de términos corresponderá la variedad de construcciones.

El libro da una redacción para un pensamiento: hágase notar que el mismo pensamiento puede ser vertido en dos o más formas distintas, induciendo a los alumnos a que busquen otra redacción que no altere el sentido, cada vez que no vean bien claro el contenido del asunto. Insístase en hacer penetrar las cuestiones en su *conjunto* primero, en sus detalles después con toda claridad, recurriendo a todas las formas propias para expresar con fidelidad ese fondo de ideas; hágase que los discípulos se apropien esos recursos de la lengua i los empleen en toda ocasión favorable. Los maestros no deben apresurarse. Si los alumnos han comprendido una explicación, si cumplen estas o aquellas advertencias, deben dar prueba de ello reproduciendo el contenido de las lecturas en una forma que no desdiga de su inteligencia, si es posible, en un estilo idéntico al de los trozos modelos. Se consigue este resultado haciendo explicaciones previas sobre los temas, interrogando en jeneral sobre su desarrollo, aclarando los puntos oscuros, todo con brevedad, mas bien por medio de sugerencias e insinuaciones indirectas que con aclaraciones o ampliaciones que puedan coartar la actividad espontánea de los discípulos.

Puede suceder que éstos, a pesar de comprender el significado de las expresiones, i aun cuando lleguen a leer corrientemente, no comprendan la relación que existe de oración a oración, de período a período, i que en consecuencia no se den cuenta de la cuestión capital. Contra estos inconvenientes, una arma eficacísima es la corta extensión de los trozos de lectura, a fin de que pueda considerárseles ideológica, literaria i gramaticalmente, hasta cerciorarse si los niños llegan a dominar la materia bajo estas tres fases contempladas; a este intento hágaseles

sinetizar las ideas matrices en relacion de causa i efecto, de tiempo, de lugar, motivos, factores, personas, circunstancias propicias o adversas, hechos indispensables, fenómenos inesperados, consecuencias jenerales o particulares, en cuanto lo permita la edad de los educandos, su grado de cultura i la naturaleza de las lecturas. Interrógueseles sobre las nociones que tengan mayor conexion con la materia que se trata, o sobre las que se toquen por incidencia, pero sin divagar. Altérnese la interrogacion socrática con la esposicion, pero hágase, sobre todo, hablar a los niños, i oblígueseles a espresarse sobre las referidas materias, hasta que asimilen su plena intelijencia.

Hai medios particulares mui útiles para adiestrar en la lectura corriente. Se pueden dar algunas instrucciones previas para que los niños lean en sus casas ciertos trozos, ántes de tratarlos en la clase; o se pueden hacer síntesis verbales sobre los trozos ya leídos, sin mas preparacion que el recuerdo de la leccion anterior; o bien se puede leer nuevamente a la lijera, el trozo explicado, para refrescar la memoria de su contenido i de su forma; todo lo cual concurre mui eficazmente a preparar al niño para vencer nuevas dificultades que han de presentársele. Pero el mejor de estos medios es la lectura en voz alta ante el maestro. El niño depone su timidez, o modera su espontánea viveza, aprende a pensar i empieza a sobreponerse a las trabas de la lengua.

Preciso es para ello que el maestro le sirva de modelo, que le dirija i lo anime con su ejemplo i con su ayuda. Por regla jeneral, el maestro debe leer ántes que el alumno, con aquella espresion, con aquel sentimiento, naturalidad i tono que pinte la verdad objetivamente, que impresione agradablemente a los pequeños oyentes, que los interese vivamente, que los haga sentir i comprender el asunto. Acto continuo leerán sucesivamente varios alumnos, por párrafos, hasta que la clase entera quede corriente en la lectura del trozo, tanto sobre la parte objetiva i la ética como en lo tocante a las partes gramatical i literaria. Los niños imitarán al maestro hasta donde lo permita

su preparacion i su capacidad; la mejora vendrá con otra especie de ejercicios que aquí no es dado anticipar (1).

En vez de leer, el maestro puede, con ventaja, en ciertos casos, relatar el contenido de los trozos, sin desfigurar su fondo ni apartarse mucho de su estilo; los niños relatarán en seguida, como lo harian en una clase de historia. La lectura en el libro viene despues de una esplicacion somera del trozo. De esta manera se facilita mucho la comprension de los artículos, se gana tiempo, i las ampliaciones quedan reducidas a comentar la parte esterna de los trozos, a la elocucion i a la síntesis.

(1) Los trozos de lectura pueden considerarse desde cuatro puntos de vista diferentes: 1. *El aspecto positivo*, que sobresale en las materias de carácter científico, que en las clases de lenguaje no se deben considerar a fondo, sino particularmente en lo tocante a la forma; 2. *El aspecto ético-didáctico*, en los trozos referentes a la educacion de la sensibilidad moral que deben considerarse bajo todos sus respectos; 3. *El aspecto gramatical* 4. *El aspecto literario*.

El tratamiento científico puede entrar ocasionalmente en el estudio de cualquier ramo; los trozos de esta naturaleza no pertenecen por su fondo al estudio del lenguaje; por esta razon se elejirán solo aquellos que se distinguan por su bella forma, i se les tratará tomando en cuenta principalmente el orden de las ideas i el estilo, sin descender mucho a los detalles. Los artículos de un *fondo moral-religioso*, teniendo por objeto la cultura de los sentimientos, deben ser considerados detenidamente: se atenderá en ellos no solo al significado de los términos i modismos, sino tambien a las causas esterioras, al tiempo, al lugar i a las personas, teniendo en cuenta las intenciones de los hombres, las tendencias e ideas dominantes, las causales i motivos determinantes de los sucesos, para poder juzgar las acciones por las leyes jenerales de la moral; tales artículos deben obrar sobre el carácter i la voluntad, dirigirse al corazon mas que a la intelijencia, i en tal concepto deben ser ampliamente utilizados. *El tratamiento didáctico* tiene una marcada importancia por el fin que con él se persigue, i en este sentido es necesario discernir la naturaleza de los trozos.

El tratamiento gramatical se refiere particularmente a la prosa i se tomará como ejercicio. *El tratamiento literario* pertenece mas a la poesia que a la prosa. Corresponde al maestro aquilatar el mérito i valor educativo de los artículos, con el fin de contemplarlos en tal o cual direccion i guardar un justo equilibrio en la práctica de la enseñanza.

Leutz, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen*. tomo II, páj. 297.

Sin embargo, no prestándose todos los trozos para una esposicion libre, lo regular es que el maestro los haga leer inmediatamente, en la clase, anticipando algunas advertencias que den una idea jeneral del tema, dispongan a los discípulos a entrar en materia (explicando escepcionalmente algun término que pueda dificultar la comprension del asunto).

Si el maestro lee primero, en vez de explicar, no siempre será necesario que lea todo el trozo, sino lo indispensable para inducir, mediante unas pocas interrogaciones, los pensamientos capitales de la cuestion. Esta introduccion debe ser breve para no limitar la espontaneidad de los discípulos i no destruir el efecto de la lectura. Hai trozos fáciles que los niños pueden leer inmediatamente, sin mas preámbulo que las advertencias jenerales. La naturaleza de los trozos determinará si el maestro debe leer ántes que los alumnos, o si basta una breve explicacion compendiada para que éstos lean inmediatamente.

Téngase siempre en vista la claridad, la precision i la exactitud en las explicaciones. Seria intempestivo engolfarse en indagaciones etimológicas, e impropio abundar demasiado en datos sobre homonimia; no es este el grado de la enseñanza donde convenga ahondar el estudio de la lengua hasta revestirle de un aspecto científico; cada cosa a su tiempo i en su respectivo lugar. «Quien mucho abarca, poco aprieta», dice el refran, que tambien en esto bien nos advierte que debemos evitar las digresiones i superfluidades.

Cuando el maestro pregunta una cosa, responderán en orden variado los alumnos, i se les hará espresarse sobre la cuestion que se trata, considerándola en detalle, sin omitir nada de lo que a ellos pueda ocurrírseles. *Los pensamientos mas importantes* se harán recapitular por uno o dos discípulos, i *repetirán todos en coro, obedeciendo a la voz de mando i siguiendo el compas*, que el maestro llevará con la mano. Esta recapitulacion se hará por párrafos, *determinando el epígrafe* de cada uno, *el cual se escribirá en la pizarra*: de esta manera se determinará la *disposicion del trozo* para hacer el resumen jeneral. Si los niños comprenden bien una cosa, omitanse los comentarios; no se

pierda el tiempo en aquello que los educandos saben claramente por su propia experiencia, i que no admite comentarios sin entrar en consideraciones estrañas. En tales casos, el tratamiento se circunscribirá a la parte gramatical o literaria, tocando solo de paso las ideas capitales. Los trozos difíciles deben diferirse para las secciones superiores o medias. En cualquiera seccion, segun la dificultad, un mismo trozo puede leerse en mas de una ocasion, si esta repeticion conviene por algun motivo: por ejemplo, con el propósito de hallar las diferencias o analogías que existen entre las materias afines.

Innecesario es recordar la necesidad de preparar cada una de las lecciones que se han de dar. Autores hai, Kehr entre ellos, que exigen una preparacion escrita en estenso para cada leccion; exigencia a nuestro juicio exajerada, escesivamente difícil i casi imposible de cumplir, porque si en este ramo hubiesen de prepararse por escrito las lecciones, ¿qué razon habria para no hacer lo mismo en los otros ramos? ¿I alcanzaria el tiempo para desempeñar una tarea tan pesada? Solo el planteamiento de la cuestion basta para poner de relieve la importancia de la preparacion de las lecciones, i los peligros que resultan de no hacerlo; pues, aparte de las consiguientes vacilaciones del maestro, se resentiria en grado máximo la disciplina, los discípulos se desorientarian, perderian el interes, fantasearian, i el provecho seria poco ménos que nulo. Para precaverse de tamaños inconvenientes, hai que adjuntar al conocimiento de la materia (que conviene trasformar constantemente con nuevas adiciones i consultas), un plan o disposicion particular detallada, propia de cada una de las lecciones diarias, que conforme en cada caso con las condiciones de la enseñanza cotidiana i responda al cumplimiento normal del plan jeneral de estudios.

Permanézcase en una misma materia el tiempo necesario para considerar las cosas en todos sus aspectos. Examinadas las ideas del fondo de un asunto, comparadas con sus conjéneres i relacionadas entre sí, i rodeados los pensamientos fundamentales, habrá que repetir la lectura tantas veces cuantas

sean necesarias para que todos los discípulos de la clase lleguen a leer corrientemente. En esta repetición será menester todavía hacer alguna observación referente a los sinónimos, a la ortografía, a los modismos, al tiempo, lugar, utilidad, perjuicio, medios, objeto, origen, contrastes, etc.; será preciso generalizar, abstraer, concretar, *hacer leer pensando* i *hacer pensar hablando*; reanúdense en seguida las ideas, disponiéndolas por orden, i hágase un resumen final de la lectura. La lectura corriente debe ser también lójica, o razonada, bien que no puede reunir todas las condiciones de ésta. Así el tono de la lectura artística, la énfasis, las modulaciones i variantes de la voz, no son todavía del dominio de este grado; pero es conveniente hacer notar a los discípulos que el tono varía con los signos ortográficos, con el carácter de los trozos, con la variedad de la materia, etc. Al principio no debe exigirse de los niños una imitación muy exacta: nada se sabe bien antes de haberlo aprendido, pues no hai nada que al nacer se desarrolle por entero, como dice Cicerón; basta que lean sin tonillo i sin esfuerzo, i que observen las pausas con puntualidad.

II

TRATAMIENTO DE LOS TROZOS DE LECTURA EN LAS SECCIONES MEDIAS. LA LECTURA RAZONADA

La lectura *inteligente* o *razonada* supone ya pasado el período de ese mecanismo lingüístico por medio del cual se forma la pronunciación correcta, se habitúa el ojo a percibir con certeza las palabras dispuestas en orden sucesivo i en una dirección normal e invariable, i el oído a distinguir con mayor o menor exactitud las diversas licuaciones; supone además cierta expedición en la lectura de impresos, con tipo de varios tamaños, i el hábito de observar las pausas ortográficas. La lectura de los manuscritos aunque no está sujeta a reglas especiales, debiera seguir una marcha paralela en lo tocante a la forma de las letras, i al efecto sería del caso incluir en los libros de lec-

tura cortos ejercicios en tipos diversos, de forma manuscrita, porque es indudable que el cambio brusco del tipo es un motivo para que los niños lean con embarazo.

Los requisitos esenciales de la lectura *inteligente* (o *sentida*, como no seria impropio llamarla), son la estricta observacion de los signos de puntuacion, el cambio de tono en conformidad con la diferencia de estos signos, la modulacion de la voz en consonancia con la énfasis de las palabras de importancia capital, el ritmo que debe resultar de las variantes de tono i de voz con relacion a los acentos, i la armonía de que es susceptible la sonoridad de las cláusulas. El tono que debe emplearse en la coma, es distinto del correspondiente al punto i coma; la diferencia de tonos entre estos dos signos, es tan marcada como la que distingue al punto de los interrogantes o admirativos; aun el tono del punto i coma no es enteramente igual al del punto. Al hacer la pausa de la coma, el tono queda suspendido, por decirlo así; el tono del punto i coma es semejante al terminal, pero la pausa no es tan prolongada; la pausa del punto es doble de la coma, su tono es terminal, i por él puede inferirse que se pasa a un nuevo discurso, cosa que no sucede con el punto i coma. El tono de los paréntesis es diferente del de la coma, en que la voz se baja un tanto i en que la entonacion no se suspende.

La modulacion de la voz tiene su orígen en el sentido de las oraciones, en el sentimiento del autor, en sus ideas, en su pensamiento; por consiguiente, los niños no podrán modular bien su voz sino por imitacion, por intuicion inconsciente, cuando se sientan compenetrados de los argumentos, i sientan que en su interior se reproduce el cuadro que se pinta en las lecturas.

No se puede hacer bien lo que no se comprende. La énfasis, o intensidad discrecional de los vocablos, es su medio de hacer resaltar las ideas particulares, i mediante su empleo no es excesivamente difícil que los niños lleguen a reconocer el lugar preciso donde el tono ha de ser enfático en las oraciones. Aplicadas oportunamente las variantes de tono i de voz, concurriendo los requisitos ortolójicos del caso, la armonía i el ritmo

vienen a ser una resultante que se manifiesta en el agrado que el oído experimenta en la lectura artística de las cláusulas, i que proviene de la combinacion de las palabras sonoras i feliz distribucion de los acentos. Semejante lectura, ejecutada con el arte que acabamos de dar a entender, apénas admite esplicaciones en este grado de la enseñanza; se perdería en ello el tiempo, sin que los discípulos comprendieran; basta educar su oído i habituarlos a imitar la lectura modelo con la mayor perfeccion posible. En lo que importa insistir es en las variantes de tono i de voz, a fin de que entiendan i sientan lo que lean i oigan leer, i puedan de esta manera, leyendo con espresion, interpretar i traducir fielmente el espíritu de los escritos en la lectura en voz alta.

Siendo la imitacion el medio por escelencia de enseñar la lectura intelijente, el maestro debe leer los trozos delante de sus discípulos o solo una parte de ellos, si son estensos, si la materia es conocida de los niños, etc. A la lectura del maestro sigue la del discípulo, con el objeto de que le imite en el tono, en la voz, en la pronunciacioun, en la énfasis, en las pausas, en la espresion de la lectura, en el continente o accitud observada, en el modo de tomar el libro; a este respecto hágase notar al discípulo dónde i en qué cosa yerra; que oiga, para corregirse, al maestro, a sus compañeros, que se oiga a sí mismo; véase de dónde proviene la dificultad, al parecer invencible, que algunos tienen para leer; indáguese si es un defecto físico, falta de atencion, mal hábito contraído en el aprendizaje, falta de ejercicio, mala postura del libro, i póngase el conveniente remedio, i combátase continuamente el mal hasta estirparle. Tómese mui en cuenta la *higiene de la vista* (1). Hágase repetir lo

(1) Una de las principales causas de las equivocaciones, vacilaciones i demas defectos de la lectura en los educandos, es la ninguna higiene que se observa para enseñarles a leer. La postura del libro i del papel, la direccion i distribucion de la luz, deben corresponder a las funciones normales del ojo, cuyo foco de refraccion, como se sabe, no se halla a igual distancia en todos los organismos. Por esto la actitud del cuerpo i la postura del libro, deben consultar la comodidad del lector i las condiciones

que haya leído mal hasta que el discípulo se corrija; en ciertos casos, para no perder tiempo, corregirá el maestro, otras veces los alumnos, pero no se pase nunca adelante sin que el discípulo sepa en qué se ha equivocado; porque sucede que éstos se fijan mas en las palabras que en el sentido de las frases, i por fijarse en las palabras difíciles descuidan las demás. En lo posible, los pequeños lectores deben corregirse a sí mismos, i se cuidará que no vuelvan a cometer la misma falta.

Leído el trozo una vez por los alumnos, repita el maestro una vez su lectura, para que vuelvan a repetir los alumnos ménos aventajados; a los mas débiles se les hará leer siguiendo palabra por palabra, o frase por frase, una veces al maestro, otras a un alumno aventajado, hasta que lean bien por sí solos. Alérense tambien la lectura individual con la lectura en coro i háganse recapitulaciones en diálogo i discurso continuo.

Observa un autor que los niños que leen con sonsonete no se corrijen fácilmente a causa de que se oye principalmente su tono monótono, i su oído no puede percibir la diferencia entre éste i el tono correcto, i aconseja que el maestro alterne su lectura *frase por frase* con ellos. Nosotros hemos comprobado prácticamente la exactitud de esta observacion, siempre con resultados satisfactorios. En efecto, así como en el canto, en el violin, en el dibujo, se necesita a veces constantemente i por mucho tiempo de la ayuda del maestro; en el aprendizaje de la lectura, en que se educa directamente el oído i la vista, se debe igualmente necesitar del concurso inmediato del maestro, hasta que los educandos vean qué obstáculos los habian obstruido, i puedan guiarse por sí solos.

La repetición de la lectura da excelentes resultados, mayormente si a mas de la repetición obligada de la lección, se impone como tarea la lectura en privado de los trozos ya leídos, al

ópticas deben responder a las funciones fisiológicas normales. Conviene indagar todavía si los discípulos que leen con dificultad adolecen de defectos físicos en la vista, a fin de hacerles ponerse oportunamente en curación.

intento de estimular a los discípulos con la buena ejecución. Se forma por este medio *el gusto* por la lectura, se enseña a vencer las dificultades, i se hace rivalizar a los discípulos en aplicacion, al sentirse victoriosos i al ver recompensados sus esfuerzos con la aprobacion del maestro. No ménos eficaz es la reparticion de papeles de los trozos en diálogo; ella no solo despierta la novedad, sino que impone la variedad de tonos. Al sentirse interlocutores los alumnos, deponen su timidez, sueltan sus naturales enerjías i tratan de poner cuanto pueden de su parte creyendo ver en la escena un trasunto de vida i de realidad.

Los resúmenes orales, en diálogo o en forma acroamática, no toman en este grado todo su desarrollo, porque aquí precisa sobre todo, hacer que los niños lleguen a *leer con fluidez*.

III

TRATAMIENTO DE LOS TROZOS DE LECTURA EN LAS SECCIONES SUPERIORES

La lectura espresiva

Dada la base de sólida preparacion que suponen los grados inferior i medio, por el modo i procedimiento indicados en los dos anteriores artículos de este capítulo, bien se puede exigir que los educandos en las secciones superiores lean con sentimiento i espresion, interpretando el sentido de lo que lean, traduciendo el espíritu del testo i llevándolo al alma de los oyentes. La *lectura estética* es aquí una de las miras de la enseñanza: por ella se exige que los educandos no solo comprendan *a priori* sino que sientan i hagan sentir a los oyentes, que lean con el tono, el alcance, intencion e intensidad o vehemencia, la emocion que el autor ha querido espresar. Por lo demas, cuanto podríamos decir de la lectura espresiva se contiene en el siguiente pasaje de Alcántara García en el tomo 5.º de su citada *Enciclopedia de la Educacion i de la Enseñanza*:

«De la marcha indicada, dice el citado autor, resultará la *lectura expresiva*, mediante la que claramente se revela si se entiende o no el sentido de lo que se lee. No debe tomarse la lectura expresiva, según algunos piensan, como una especie de declamación, sino como una lectura natural, cuyo tono es apropiado a las ideas i a los sentimientos del pasaje que se lea. Supone esto no solo la necesidad de comprender lo que se lee, sino también la de sentirlo; de modo que es un perfeccionamiento de los ejercicios de lenguaje, al menos de los que principalmente tienen por objeto la elocución, pues al fin el arte de la lectura es, como se ha dicho, la base del arte de la palabra. Penetrarse bien de las ideas i de los sentimientos del autor, de lo que se lee, reflejándolo con viveza, dando a la voz la entonación, las inflexiones i los movimientos adecuados, mediante una inteligencia pronta i una sensibilidad cultivada, es en lo que consiste la lectura expresiva, la cual supone, por lo tanto, *comprender bien, sentir bien i expresar bien*. En este concepto, todo maestro que se penetre de la importancia de la lectura, debe encaminar el aprendizaje de ella a conseguir lo que los americanos piden, esto es, que «el niño lea con sentimiento, inteligencia i gracia; que comprenda lo que el autor ha querido expresar, que penetre en el espíritu del texto i sea dueño de su voz.» En la escuela presenta la lectura expresiva numerosas ventajas: es un ejercicio higiénico, pues pone en juego los pulmones i hábitua a efectuar la respiración como conviene, sin apresurarse ni fatigarse; despierta el pensamiento, estimula el espíritu del niño, desenvuelve su imaginación i da atractivo a la enseñanza. En cuanto a su acción fuera de la escuela, no es menos útil: aumenta el gusto i el deseo de leer, lo que siempre es un gran bien; es una ciencia de adorno en la vida de familia, i hace agradables las horas de descanso, a la vez que retiene en el hogar a los que están dispuestos a abandonarlo.»

Uno de los principales fines de la lectura expresiva es retener en la mente lo que se lee. No se lee solo por el placer de leer para sí o para el agrado de los demás; necesitamos leer bien para comprender bien, i para sentir lo que los autores han

sentido i querido que sintamos, i para conservar en nuestro espíritu el vivo recuerdo de lo que leemos, puesto que leemos para ilustrarnos i para perfeccionar nuestra sensibilidad moral. Por esto es condenable la lectura de cosas fútiles; en la escuela no debe leerse nada que no sea digno de retenerse en la mente, o que pueda dañar la educacion de los sentimientos.

Se consiguen los espresados fines por distintos medios: 1.º por la reproduccion verbal dialogada de las lecturas; 2.º por la reproduccion en discurso continuo; 3.º por las recitaciones; 4.º por las reproducciones escritas.

Las reproducciones orales suponen una comprension cabal i completa del contenido de los trozos, i cierta asimilacion de su fondo i de su forma, de manera que lo reproducido sea una verdadera trasformacion i aparezca como una produccion del que habla. No es escesivamente dificil dar a las facultades un desarrollo tan vigoroso i revestir a la palabra de tal poder, graduando rigorosamente los ejercicios i continuándolos con regularidad desde el momento en que la enseñanza se inicia, i poniendo en juego, por otra parte, todos los procedimientos i medios conducentes a mantener viva la actividad de los discípulos. Se comprende que éstos, sin mas ayuda que la simple lectura de un trozo, no serán capaces tal vez de recordar ni las ideas principales, a causa de la fugacidad de su imajinacion o la poca disciplina de sus facultades. Este inconveniente es mas aparente que real, porque, en efecto, los niños han conservado en su mente muchas ideas, aun cuando floten en su imajinacion de un modo vago i sin coherencia. La interrogacion socrática, o mas propiamente la forma heurística o inventiva, produce en este caso los mejores resultados: es preciso recapitular lo leido, por medio de preguntas comprensivas que den el plan i los detalles mas importantes de la leccion, de modo que se puedan explicar los motivos i hacer deducciones; solo despues de esta recapitulacion dialogal, en que los discípulos, ademas de responder en sentencias de sentido completo i bien construidas, deben ceñirse en lo posible al lenguaje del testo, se seguirá la reproduccion en discurso continuo.

Esta se puede hacer en el curso de la lección, i en este caso es un simple ejercicio de lenguaje; o bien pueden imponerse como tareas especiales para las clases subsiguientes, i entónces constituyen una utilísima especie de ejercicios de elocución, que en tal forma denominamos *discursos libres* (1). En uno i otro caso, si los artículos son algo estensos, conviene que hagan la reproducción varios alumnos, alternando a los mas fuertes con los mas débiles: si hai omisiones en esta reproducción, se las hace llenar por otros alumnos; si han incurrido en algunos errores, que los corrijan los mismos discípulos, mediante una oportuna i discreta isinuación del maestro, que solo se limitará a dirigir, sin coartar por ningun modo la inventiva de los educandos. Procúrese respetar en cuanto sea dable el estilo del texto i no se dé por terminada la reproducción hasta que se le imprima una forma correcta.

IV

LA RECITACION

Las *recitaciones* deben empezar por ejercicios de memoria. Mucho se ha declamado en contra de la educación de la memoria, por el abuso que de ella se ha hecho, recargándola de cosas inútiles e imponiéndole un trabajo abrumador, cuando no me-

(1) Los verdaderos *discursos libres* requieren un alto grado de cultura i alguna destreza oratoria. Así es que solo podrá practicárselos en las secciones mas aprovechadas de las escuelas primarias superiores, en su forma mas sencilla i por vía de ensayo, pues considerados como un ejercicio preparatorio del arte de improvisar, ellos son del dominio de los cursos de humanidades. En la Escuela Normal de Maestros de Santiago, nosotros hemos hecho practicar los discursos libres a nuestros discípulos, con mui buen éxito, en las secciones medias. Señalamos ciertos temas a los alumnos de la clase, i damos algunos días de plazo para que los preparen i desarrollen oralmente. En idéntica forma i con análogos resultados, se pueden practicar las *improvisaciones* sobre materias conocidas. Los alumnos i el profesor toman notas para hacer la crítica de los discursos al terminarlos.

cánico e imposible. Pero, no obstante tales inconvenientes, no se puede negar el concurso que ella presta en todas las operaciones intelectuales, i en consecuencia de esto, hai que ejercitarla metódicamente, de un modo racional, sometiénola a una disciplina en armonía con la actividad de las otras facultades; lo cual nos indica bien claro la naturaleza de lo que debe aprenderse de memoria, i el objeto con que debe aprenderse.

Hai principios i preceptos indispensables de saberse; tal sucede en las matemáticas, en las ciencias físico-naturales, en la moral i en el arte. En el idioma no solo tenemos reglas que aprender, sino proverbios, bellas poesías, armoniosos trozos de prosa; porque, si principalmente por influjo de la memoria enriquecemos nuestro vocabulario i formamos nuestro estilo, apropiándonos los pensamientos i la forma del lenguaje escrito, es evidente que el aprendizaje de trozos escojidos tiene una doble utilidad: cultiva en alto grado el idioma, enriqueciéndolo con el aumento de vocablos i de jiros escojidos, i constituye una preciosa dote intelectual, que se manifiesta en la vida de familia i en las reuniones sociales; pues nada mas grato que oír declamar en ocasiones oportunas dulces versos de celebrados vates de la lengua patria, i poder relatar chistosas estrofas de famosos fabulistas, o recordar pensamientos e ideas espresados con sin igual maestría por los grandes escritores. De otro lado, el aprendizaje de trozos, aparte de constituir una especie de propiedad intelectual, que se aplica en cada momento del discurso, da pábulo a las facultades mentales, contribuye a formar el gusto literario, i nos hace sentir i apreciar mejor los pasajes notables de los buenos hablistas.

«A la vez que de lenguaje, dice Alcántara García, es la recitación un ejercicio de pensamiento. El arte de leer bien comprende el de recitar bien, que a su vez conduce al de bien hablar, i que si en la lectura es sostenido el niño por el texto que tiene a la vista, cuando, como en la recitación acontece, no le guía mas que la memoria, necesita siempre un esfuerzo útil para conservar la posesion completa de sus facultades.» Bain considera la recitación como uno de los medios mas sencillos i

prácticos que contribuyen al estudio del lenguaje, i que por lo tanto puede ser aplicada por los maestros ménos hábiles. Ella es, en efecto, uno de los medios mas antiguos usados en las escuelas, i hoy constituye uno de los ejercicios mas útiles en el mundo pedagógico.

Pero las recitaciones no producirian muchos frutos si no se las preparase bien i si no se las sometiese a otras condiciones importantes. Nada se debe aprender de memoria sin haber sido ántes suficientemente explicado i claramente comprendido; si la intelijencia se ha posesionado de las ideas de un asunto, el juicio debe ayudar a la memoria en el trabajo a que esta facultad se somete, de tal manera que se remueva todo peligro de mecanismo i de esfuerzos inútiles; i en este sentido la rutina debe prevenirse i evitarse hasta en el modo de memorar, enseñando el maestro a sus discipulos cómo se aprende de memoria. I por lo mismo que estos ejercicios, bien dirigidos i practicados con el tino que requieren, no solo aumentan considerablemente el caudal de conocimientos, sino que hacen asimilarse las mejores formas del lenguaje, no se harán aprender trozos sino de los mejores hablistas, antiguos i modernos, procurando que se adapten a la edad i sexo de los niños, al grado de su cultura, i, finalmente, que a la sencillez reunan la variedad de estilos i de materias.

La corta estension de los trozos modelos es otra condicion no ménos necesaria. Los niños, grandes amadores de la variedad, de tiernas facultades i delicadas fuerzas, aprenden difícilmente trozos largos, pronto se fatigan i disgustan. Es necesario empezar por composiciones muy cortas en verso, como mas fáciles de aprender, o solamente por cortos períodos en prosa, tratándose, por ejemplo, de proverbios o máximas.

En las recitaciones debe alternar la poesía con la prosa. El verso tiene mayores ventajas que la prosa para memorarse: las innájenes son mas vivas, las frases mas redondeadas, los detalles mas circunseritos; en verso se hacen composiciones mas compendiadas, de corta estension, en las que domina la fantasía, en que se nota una medida, cadencia i armonía que la prosa

no contiene, la prosa bien escrita es, sin embargo, casi tan armoniosa como la poesía; bien que por la estension de sus períodos i variedad de sus construcciones, es mucho mas difícil de tomar i retener en la memoria.

En verso se puede retener todo jénero de asuntos, mas no en un lenguaje libre, sino con espresiones i jiros particulares, inadmisibles en prosa, que es el modo natural de la espresion; en ésta se escribe con mayor libertad, dando cabida en ella a todos los jiros, espresiones i modismos propios del idioma; de donde se infiere que la prosa es mas útil que la poesía en el arte de hablar i de escribir, i que, por consiguiente, aunque con cierta limitacion, debe dársele representacion en el aprendizaje de trozos. El verso es mas conveniente en los primeros años, porque no impone esfuerzos a la memoria, i con su estilo elevado, con su ritmo i su cadencia, con su armonia i su colorido, i con la agradable emocion que por tales cualidades despierta en el alma, se graba mejor i mas fácilmente en la intelijencia.

Los niños, observa Rousselot, encuentran en el ritmo de los versos una imitacion del ritmo de los sonidos, i la memoria recibe con ello un gran concurso. Como ritmo propiamente dicho, las impresiones que da el de la poesía son ménos vivas i ménos fuertes; pero por imájenes mejor detalladas, mejor circunscritas, o por sentimientos desenvueltos con mas órden i de una manera que siga mas de cerca sus movimientos i sus matices, la poesía obtiene grandes resultados. Estos efectos son mas durables, porque los objetos que ella recuerda, siendo mas completos i mejor determinados, suministran mas alimentos a la reflexion. Ademas, el ritmo del canto i del verso hacen mas distintas las percepciones del oido i mas fácil su llamamiento por la memoria.»

En la clase se pueden memorar estrofas infantiles, de cuatro a ocho versos al principio, o uno o cuatro renglones de prosa, tanto para hacer inmediatamente el ejercicio, como para enseñar a los niños el procedimiento que han de seguir para aprender de memoria. Comprendido bien el asunto, el maestro recitará un verso, una oracion, i la hará repetir individualmente

por varios alumnos, despues en -coro por toda la clase, hasta que todos los niños la aprendan; aprendido el primer verso o primera oracion, se pasará al segundo, se unen entrambos (1), i de un modo semejante se continúa hasta terminar el trozo. Finalmente, se hará una repeticion jeneral de la estrofa, parte individualmente, parte en coro. Obsérvese, ademas, a los niños que no olviden repasar sus tareas con intervalo de algunas horas, a libro cerrado, i que deben volver sobre ellas al cabo de pocos dias. (*Repetitio est mater studiorum*, dice el proverbio latino). Hágaseles notar lo perjudicial e inútil que es aprender algo de memoria sin haberlo entendido bien, sin haberlo leído ántes varias veces, reflexionando sobre ello con suma atencion, i que es preciso aprender oracion por oracion, párrafo por párrafo. Se recordarán en las clases las referidas tareas en ocasion oportuna, o doctrinalmente en el curso de las lecciones. No se olvide tampoco habituar a los niños, desde el primer momento, a presentarse en el escenario con una actitud natural i digna, a tomar una postura cómoda, manifestar serenidad hablar con pausa, en voz alta i sin aparato teatral.

Finalmente, otro de los medios recomendables para hacer comprender bien los trozos de lectura, hacer apropiarse su contenido i la forma de su expresion, i llegar, en consecuencia de esto, a conseguir que se les interprete en la lectura con la significacion que el autor se ha propuesto, es el extracto de los referidos trozos; no ya un extracto verbal como aquel de que nos hemos ocupado al tratar de la enseñanza en los grados medio e inferior, sino extractos escritos, en que el alumno tiene que pensar nuevamente para hallar los pensamientos importantes, urdir con las ideas sustanciales una trama diferente i revestirla con sus propios recursos lingüísticos. Aunque los extractos escritos tienen una aplicacion bastante limitada, por lo mismo que deben ser incluidos en las clases de composicion literaria, se saca de ellos un provecho considerable, prestándos-

(1) Los versos que guardan coherencia entre sí o que expresan una idea mas o ménos completa.

se, como se prestan, si no a variacion de circunstancias, a tras. posiciones gramaticales; puesto que si se trata de una narracion hecha por un niño, verbi-gracia, puede exijérsela en la forma propia de una niña de igual condicion, o bien puede hacerse en el estilo propio del hijo de un aldeano, de un artesano, de un agricultor, escluyendo, bien entendido, las impresiones impropias i mirando, sobre todo, a la naturalidad del relato i a su conformidad de fondo con el orijinal.

Nota.—Lo dicho del aprendizaje de trozos puede resumirse, mas o ménos, en las siguientes reglas, que tomamos de un autor justamente estimado:

1. Se debe aprender de memoria únicamente aquello cuyo contenido esencial se ha comprendido: contenido esencial, porque no es posible evitar que algunos discípulos se queden rezagados para aprender, o que algunas ideas capitales no se hayan comprendido claramente; pues debemos reconocer en ciertos puntos de nuestros conocimientos adquiridos, que todo saber es una obra incompleta.

2. No debe aprenderse de memoria nada que no tenga en si un verdadero valor, nada que no merezca guardarse como un tesoro i que no sea provechoso para la vida; nada de poesía insulsa, de esas composiciones frívolas con que a veces se pretende divertir en los exámenes.

3. No se haga aprender solamente poesía, sino tambien cortos trozos de prosa.

4. No se haga aprender mucho; esto daña la memoria i lo aprendido disminuye su valor, porque se graba con inseguridad en la mente; la cantidad confunde i la elocucion aparece descuidada. Hágase aprender poesías no inui estensas. Si, por ejemplo, un maestro elemental dijera que sus discípulos podrian recitar la Campana, de Hartzenbusch (imitacion de Schiller), o una docena de composiciones poéticas, no deberíamos esperar mucho de la elocucion.

5. Lo aprendido debe repetirse con frecuencia por toda la clase, individualmente i en coro. Lo aprendido debe, ademas, citarse cuando la ocasion se presente, a fin de que no sea una

obra muerta de la memoria. ¡Qué elevada i profunda impresion no produce una expresion poética citada con oportunidad! Que contento experimenta el discípulo cuando puede citar un pensamiento de un gran poeta para elucidar un suceso. Naturalmente no vacilaremos, ni aun en la enseñanza relijiosa, en utilizar una expresion poética profundamente meditada, al intento de mostrar a los discípulos que la noble poesía tambien descansa en fundamentos relijiosos.

6. No se hará únicamente memorar i recitar, sino que se atenderá igualmente tanto a la elocucion como a la actitud corporal. Es frecuente ver en los exámenes que los niños se complacen en declamar algunas poesías al terminar las pruebas; pero es de compadecer a esos pobres alumnos por haberse dado tanto trabajo para recitar monótonamente unas pocas estrofas. Admitimos que comprendan su sentido, pero es lo cierto que al recitar manifiestan lo contrario, desde que no puede notarse ni un vestijio de una impresion sobre el ánimo ni rastro de la compenetracion de lo recitado. Aquí el remiso ha sido evidentemente el maestro, i la causa de tan pobre resultado i pérdida de tiempo no puede ser otra que el recargo de trabajo (o surmenaje de los niños).

Ciertamente no es nada fácil alcanzar una elocucion esmerada en la escuela, mayormente en los niños que salen de los círculos sociales de inferior categoría, i tratándose no ya de la simple conversacion, sino de la reproduccion animada i llena de vida de los escritos; esto se consigue solo cuando se empieza con tiempo, si no se abarca demasiado, i a condicion de que el mismo maestro lea i recite bien ante sus discípulos. Ya en el primer año se debe hacer recitar proverbios i cánticos; los niños están todavía injenuos, obedecen fácilmente i se oyen hablar con gusto; así déseles ocasion de recitar, con tal que se desempeñen bien. Con tal proceder se consigue hacer agradables recitaciones en ciertas solemnidades escolares, verbigracia, por Navidad, o en las pruebas anuales. Si los ejercicios se continúan de seccion a seccion, se alcanzará a formar una buena

elocucion en la mayoría de los alumnos, pues seguramente esto no se conseguirá con todos.

7. Aprovechese la oportunidad para ejercitar estas recitaciones en público; ellas son un ejercicio excelente i de gran provecho, no solo para la diccion, sino que constituyen un misterioso adorno i contribuyen a dar un aire varonil en la libre manifestacion personal; constituyen una parte de la educacion del carácter, si se cuida de alejar de ellos toda vanidad i se prefiere el verdadero mérito a cualquiera otra cosa. Tales ocasiones se presentan anualmente en los exámenes, en los actos escolares, por las pascuas, en las fiestas nacionales. ¿Quién dejaria pasar el 18 de Setiembre, por ejemplo, sin que uno o dos alumnos recitaran en clase una composicion patriótica? ¿Quién dejaria llegar el último dia escolar, por Navidad, sin que al lado de la historia del nacimiento del niño Jesus, en clase de relijion, se declamase una bella poesía alusiva?

Practicados así los ejercicios de recitacion, los discípulos no se fastidian de que se les despierte el sentido de lo bello, ántes se disponen con alegría a que se les haga partícipes del placer de sentir las bellezas literarias; el aprendizaje de poesías es para ellos un deleite, aprenden mas de lo que el maestro les exige, se alegran de la hora de la recitacion, i así enjendramos en su alma una disposicion que se manifiesta no solo en las clases de lenguaje, sino en la enseñanza toda, como un contento i amor para aprender (1).

(1) Leutz, *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, tomo II.





CAPITULO VII

ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA LECTURA JENERAL

Secciones inferiores

I

OBSERVACIONES I ADVERTENCIAS ACERCA DE LA ESPOSICION DE LAS MATERIAS

Espuestos ya en detalle los preceptos i reglas sobre la enseñanza jeneral de la lectura en sus diversos grados, réstanos ahora, para completar esta parte de la metodolojía especial de que nos estamos ocupando, hacer algunas lecciones modelos i adjuntar algunas disposiciones normales, precediéndolas de breves elucidaciones prácticas, que en los capítulos anteriores no podian tener cabida tan oportuna como en este lugar.

Atendida la naturaleza de los trozos de lectura, éstos pueden tener tres fines jenerales bastante diferentes, i comprender artículos de fondo i de valor secundario, cuyo tratamiento será mas o ménos detenido, en proporción a su relativa importancia; es decir, se les considerará mas detenidamente mirados bajo

un respecto, i no en todos igualmente, segun convenga al objeto particular de la leccion.

1.º Los trozos de lectura pueden ser instructivos de carácter ético, i tener por fin la educacion de los sentimientos, la direccion de la voluntad i educacion del carácter, que es lo esencial de la enseñanza; por consiguiente, debe sacarse de ellos todo el provecho que puedan dar, contemplando su fondo de todos lados, con la atencion e interes que se merece la enseñanza educativa, tanto mas, cuanto que es comun la tendencia de imprimir a la instruccion un carácter materialista. 2.º Los trozos pueden ser instructivos de índole intelectual, o de carácter científico, cuyo objeto principal es proporcionar conocimientos; deben ser considerados en su fondo i en su forma, pero sin agotar la materia de que traten (1). 3.º Las lecturas pueden ser simplemente recreativas, i constituir por lo mismo un incentivo de la imaginacion i de la memoria, que, si bien deben educarse como las otras facultades, no necesitan una especial atencion; tales artículos sirven mejor para uniformar los ejercicios lingüísticos i hacer figurar en las lecturas la armonía en medio de la variedad; les corresponde de hecho un tratamiento literario, i se tomará en cuenta sobre todo su forma, pero sin fantasear (2). Para cada caso vale esta regla: *atiénduse siempre a la exactitud i claridad en la expresion de los pensamientos; que los niños comprendan i asimilen bien i reproduzcan mejor.* No se olvide que el saber no es poder; la pedagogía i metodolojía atribuyen al saber un valor secundario, e infieren todo el frnto de la educacion e instruccion *del saber hacer.*

Tómese mui en cuenta el fin que en los trozos se tiene en vista, para evitar las digresiones inútiles, i para que la esposicion no aparente un carácter científico. Las lecciones referentes a los cuerpos naturales i jeografía deben circunscribirse a

(1) Conviene tener mui presente esta limitacion. Como regla jeneral para casos tales, puede establecerse que el tratamiento científico será siempre rápido, i relativamente ámplio, cuando los educandos lo necesiten, prevaleciendo en toda ocasion la forma sobre el fondo.

(2) Kehr, obra citada.

lo mas necesario, a lo suficiente para hacer comprender las esplicaciones, dejando su completo desarrollo para las clases de ciencias físico-naturales. En tales casos, mírense las cuestiones principalmente bajo el punto de vista lingüístico, considerado el lenguaje en sus ramificaciones, i poniendo en juego los varios medios de cultivarle. Las leyendas, narraciones, anécdotas o historietas necesitan referencias relativas al tiempo i al lugar, que hechas con órden, claridad i animacion, entusiasman, interesan i producen impresiones duraderas sobre los sucesos pasados, dejando hondas huellas de una sana moral; pero debe procurarse que produzcan este resultado por sí mismas, mediante las deducciones que se hagan naturalmente, mas bien que por el intento de moralizar. Lo propio sucede con el apólogo i las parábolas. Con el fin de no destruir el encanto que los niños hallan en estas composiciones, es preciso relatarlas i leerlas con frecuencia, reduciendo las esplicaciones al significado de las palabras i a los datos jenerales referentes al fondo de los asuntos, no diciendo nada mas que lo indispensable para que los niños comprendan el sentido; mayores esplicaciones, en las fábulas particularmente, son contraproducentes, i cuando mas los asuntos se pueden considerar por otro aspecto, haciendo de ellos el objeto de trabajos escritos, por ejemplo.

Los artículos sobre moral i relijion necesitan esplicaciones precisas, pero no profusas; se relacionan con la vida de familia; i se les contemplará con la dignidad i respeto que semejantes asuntos requieren, a fin de que produzcan efecto por sí mismos, i no pierdan nada de su eficacia a causa de la frecuencia con que se hable de ellos, o de la frialdad con que se les mire. Las máximas i proverbios se esplican brevemente por medio de los fenómenos reales que se cumplen a menudo en las reglas de conducta; no conviene prodigarlos, por abstractos i enigmáticos; en las secciones superiores se puede explicar su sentido figurado.

Por análogas consideraciones, las poesías, de cualquier jénero que sean, se esplicarán tambien brevemente, i se las hará

aprender de memoria, siempre que sean fáciles i de corta estension.

Siendo la lectura un medio directo de cultivo del idioma i de adquisicion de conocimientos, ya científicos, ya lingüísticos, conviene repetir brevemente en cada curso los trozos mas importantes tratados el año anterior. Pueden leerse alternados con los nuevos trozos, simplemente repasarse rápidamente cuando sea preciso hacer una referencia esencial a ellos, i se eche de ver que su olvido es un vacío necesario de llenar.

No es del todo arbitrario el leer las materias sin ceñirse al orden del tiempo. Es cosa mui natural leer en verano o en otoño los artículos que tratan de las frutas, de la cosecha i de la siembra, i en primavera los que nos hablan de las flores, refiriendo a las otras estaciones aquello que no tiene íntima afinidad con el tiempo: todo, por cierto, de un modo relativo, de maucra que el curso de las lecturas no altere su graduacion, ni la eleccion de materias choque con el orden de los fenómenos naturales.

La graduacion de materias debe ser tal, que el caudal de intuiciones que una leccion proporcione o sujicra, sirva de apoyo a la lectura siguiente. Despues de esto, el lenguaje oral i el estilo deben ser coustaantemente los puntos de mira. No hai que permanecer, sin necesidad, largo tiempo en un mismo asunto; poca gramática, i en su respectivo lugar muchos ejercicios ortográficos i de redaccion. El tratamiento gramatical es un medio de vencer las dificultades que provienen de la índole de la lengua, i como ejercicio debe emplearse con alguna parsimonia, aplicándolo sobre todo a la prosa, segun dijimos mas atras.

El tratamiento de cada trozo irá precedido de una breve introduccion, que en realidad es una leccion objetiva, cuya forma deberá variar con la naturaleza de los trozos, i a medida de los conocimientos que los niños tengan del asunto. Todo tema se desarrollará segun una disposicion trazada de antemano, a la cual es necesario circunscribirse en el curso de la leccion, anoldándose a ella en los detalles i pormenores, a fin de que sea proporcionalmente completa cou respecto a la estension

que convenga dar a sus distintos puntos. De suyo se comprende que una misma disposicion no se adapta a todos los temas, i que en consecuencia se precisa de una disposicion particular para cada caso. Cuando mas, se puede determinar un plan o disposicion jeneral para cada grupo o jénero de trozos, en el cual sea dado hacer modificaciones, segun la lectura i la especie de ejercicio que sea metester practicar.

La introduccion i esposicion son analíticas cuando se parte de nociones concretas familiares a los niños, en las que se presenta un todo a la consideracion de éstos, i se les hace descomponerlo en sus partes, demostrando inductivamente la consistencia natural o asociacion lójica de esos elementos. La repeticion será consiguientemente sintética. Por el contrario, si los temas no se prestan para proceder por el método inductivo, la leccion se hace a la inversa, sintéticamente, o por el método deductivo; esto es, cuando los discípulos no tienen ideas claras sobre los asuntos, i es preciso fijar su mente en hechos abstractos o desconocidos por ellos, i se les quiere conducir a la contemplacion de un todo bien definido. En este caso la repeticion es necesariamente analítica.

La introduccion puede hacerse verbalmente, en un diálogo entre maestro i discípulos, si se trata de una relacion o descripciou; o bien el maestro puede leer el trozo, o parte de él, con el intento de informar a los oyentes de la cuestion que se va a tratar, dándoles una idea jeneralísima de su contenido.

II

LECCIONES MODELOS

TEMA: La iglesia es la casa de Dios (1)

Disposicion

- I. Introduccion: a) Aspecto de la iglesia, su forma i tamaño;
b) diferencia entre una iglesia i una casa-habitacion.

(1) *Lector Americano*, libro I, lectura I.

II. Lectura modelo.

III. Lectura por los alumnos: *a)* Correccion individual referente a la pronunciacion; *b)* explicacion parcial de términos; *c)* lijeras indicaciones sobre el tono i signos ortográficos.

IV. Reproduccion rápida dialogada, con explicacion complementaria de palabras i locuciones.

V. Segunda lectura por los alumnos.

VI. Recapitulacion.

Maestro.—¿Quién de ustedes ha visto una iglesia?

Alumno.—Yo he visto dos iglesias.

Otro.—Yo estuve con mamá el domingo en Santa Ana.

Otro.—Nosotros vivimos al frente de San Francisco.

M.—¿Cómo es la iglesia donde estuvo usted, Ulloa?

A.—La iglesia que yo conozco es grande i mui bonita.

M.—¿Cómo se llama esa parte alta i sobresaliente de la iglesia en que se sitúan las campanas?

A.—Esa parte de las iglesias se llama torre.

M.—¿Qué forma tienen las iglesias?

A.—Las iglesias tienen la forma de una casa.

M.—¿Qué tamaño puede decirse que tienen las iglesias?

A.—Hai iglesias grandes i chicas.

M.—Por eso decimos que las iglesias son de tamaño *vario*

Repita Rojelio... Nova... Pinto...

A.—Las iglesias son de tamaño vario.

M.—¿En qué se diferencian las iglesias de las casas?

A.—Se diferencian en que son mas grandes i en que tienen torres.

M.—¿Qué otra diferencia se puede notar en ellas?

A.—En las iglesias las puertas i ventanas son mas grandes i mas altas.

Otro.—En las iglesias hai imágenes, estatuas de santos i altares bonitos, i en las casas no los hai.

M.—¿Qué se hace en las iglesias?

A.—Las iglesias sirven para dar culto a Dios, etc.

M.—¡Atencion! Abran sus libros en la primera página. Uno, dos, tres, cuatro.

—El maestro lee con pausa i espresion el respectivo trozo. Terminada su lectura, hace leer a cada alumno un párrafo. Si éstos fuesen largos, se calcularian cuatro renglones para cada discípulo, terminando la lectura siempre en los puntos. Debe procurarse que en cada leccion lea el mayor número posible de alumnos.

M.—Lea... Salazar.

A.—El pobre i el rico, el niño i el anciano tienen abiertas las puertas de la iglesia para adorar i reverenciar a Dios i pedirle su divina gracia.

M.—Me ha pronunciado mal la palabra *anciano*. Ha dicho *an-qui-ano*. Pronuncie sin mirar su libro: *an-cia-no*; en seguida *anciano*.

A.—*an-cia-no*; *Anciano*.

M.—Lea la palabra otra vez eu el libro. (La lee). Es necesario hacer una pequeña pausa donde se ven estas virgulillas llamadas *comas* (escribe esta palabra en la pizarra), como las que se observan en las palabras rico e iglesia. Repita su lectura, Salazar. (Repite).

Lea el párrafo siguiente... Diaz.

A.—En el interior hai altares con imájenes de Dios, de la Virgen, i de los santos.

—Si el alumno titubea, corrijasele accidentalmente, o mejor insinútesele la correccion, que él mismo debe hacer en el curso de su lectura. No conviene interrumpir con frecuencia a los alumnos que leen; las correcciones individuales o mutuas, deben hacerse al terminar de leer los alumnos, a fin de no cohibirlos miéntras están leyendo, porque precisamente esta continua interrupcion es un motivo para que se equivoquen.

M.—Lea el siguiente aparte... Herquíñigo.

A.—En los altares se celebra el santo sacrificio de la misa;

en el coro se entonan cánticos relijiosos; desde el púlpito se explica la doctrina cristiana i se exhorta a los fieles al cumplimiento de la lei de Dios.

M.—¿Qué significa la palabra *fieles*? Señálenla con sus lápices.

A.—.....

M.—Se llaman fieles las personas que cumplen bien los mandamientos de Dios i todos sus deberes relijiosos, tales como los que ayudan a sus padres en la vejez o en sus enfermedades, i los que oyen misa todos los dias festivos. ¿A quiénes se llama fieles?

A.—Son fieles los que cumplen los mandamientos de Dios i otros deberes relijiosos.

M.—Continúe la lectura... Hinojosa.

A.—A la casa del señor se entra con respeto i veneracion.

Los niños que en la iglesia miran de un lado a otro, que hablan, que se rien o que no guardan buena conducta, cometen una irreverencia.

M.—Pronuncie la palabra *irreverencia*... No está bien. Silábela así: *i-rr-e-ve-ren-cia*.

A.—*I-rr-e-ve-ren-cia*.

M.—Pronuncie esta palabra... Eguiluz.

A.—*Irreverencia*.

M.—Leamos nuevamente el último párrafo, en coro.

A.—(Leen).

M.—Deletréeme la palabra *irreverencia*... Santibáñez.

A.—*I-rr-e-ve-r-e-n-c-i-a*.

M.—¿Para quiénes están abiertas las puertas de la iglesia?

A.—Para los pobres, para los ricos, los niños i los ancianos.

M.—¿A qué van los hombres a la iglesia?

A.—Las personas van a la iglesia a reverenciar a Dios i a pedirle su divina gracia.

M.—¿Qué cosa hai en el interior de las iglesias?

A.—Hai altares con imájenes de Dios, de la Virjen i de los santos.

M.—¿Para qué sirven los altares?

A.—Los altares sirven para celebrar el santo sacrificio de la misa.

M.—¿Qué se hace en el coro de las iglesias?

A.—En el coro se canta durante la misa.

M.—¿Qué se hace desde el púlpito?

A.—Desde el púlpito se explica la doctrina cristiana i se aconseja a los fieles que cumplan sus obligaciones relijiosas.

M.—¿Cómo se debe entrar a la casa del Señor?

A.—A las iglesias se entra con respeto i humildad.

M.—¿Qué falta cometen los niños que no observan recojimiento i compostura en las iglesias?

A.—Esos niños cometen una irreverencia.

M.—Los niños irrespetuosos o irreverentes hácia sus padres i las personas mayores, son niños mal educados, i llegan a ser malos si no se corrijen cuando medianos. Tales niños son mal mirados por las personas discretas, i se hacen desagradables a Dios, creador de todas las cosas.

¿Cómo deben portarse los niños en la iglesia, que es donde se adora al Señor?

A.—En la iglesia es preciso observar buena conducta, respeto i reverencia.

M.—Diga ¿qué aspecto tiene la iglesia? (Cuál es su forma i su tamaño)... Zaldívar.

A.—Las iglesias son edificios bonitos, mui grandes, adornados con torres. Sus puertas i ventanas son mas altas que las de las casas. Las iglesias se parecen a las casas-habitaciones, pero son mas grandes que éstas. En ellas hai campanarios, i en su interior hai altares e imájenes de los santos.

M.—Diga ¿quiénes van a la iglesia?... Herrera. ¿Qué se hace en el coro i en el púlpito?... Recabárren.

A.—A la iglesia va toda clase de personas, ricos, pobres, niños i ancianos. En el coro se entonan cánticos relijiosos. Desde el púlpito se enseña la doctrina cristiana, i se exhorta a los fie-

les a cumplir los mandamientos de Dios. A la iglesia se entra con respeto, por ser la casa del Señor, i para no hacernos desagradables a las personas buenas.

—Dicho se queda que si los niños no pueden producir estos pequeños discursos la primera vez, se dirijirán a la seccion entera unas pocas preguntas comprensivas, a fin de que los discípulos mismos piensen mas i llenen las omisiones de sus compañeros.

TRATAMIENTO DE LA COMPOSICION EN VERSO TITULADA
«AL ESTUDIO»

(De don Cárlos Gonzalez Ugalde)

Disposicion

I. Introduccion: *a)* Necesidad del estudio; *b)* tiempo en que principalmente debe estudiarse; *c)* ventajas que el estudio reporta.

II. Lectura modelo.

III. Lectura por los alumnos i correcciones lingüísticas.

IV. Esplicaciones de palabras i frases.

V. Repeticion dialogada.

VI. Aprendizaje de la composicion: *a)* por versos; *b)* por estrofas; *c)* recapitulacion por varios alumnos. Resumen jeneral.

Maestro.—¿Qué deben hacer los niños para aprender sus lecciones?

Alumno.—Nosotros debemos estudiar para aprender nuestras lecciones.

M.—¿Qué sucederia si los niños no estudiassen?

A.—Si los niños no estudiaran, no aprenderian nada.

M.—¿Cómo se quedan las personas que nada estudian?... Se quedan ignorantes. Por consiguiente, ¿qué es necesario hacer para instruirse?

A.—Para saber es necesario estudiar.

M.—¿En qué tiempo conviene principalmente estudiar?

A.—Conviene estudiar cuando somos niños.

M.—Conviene estudiar en todo tiempo, porque nunca sabemos bastante i, aun cuando toda [la vida aprendamos nuevas cosas, siempre nos queda mucho por saber; sin embargo, la niñez es la edad mas apropiada para estudiar, porque los niños no pueden hacer trabajos pesados, i están en aptitud de dedicarse enteramente al estudio.

¿En qué edad es necesario estudiar?

A.—Es necesario estudiar en toda edad, porque nunca se acaba de aprender; pero durante la niñez se puede aprender mas i mejor.

M.—¿Para qué se estudia?

A.—Se estudia para aprender.

M.—¿Qué se aprende por el estudio?

A.—Se aprende jeografía... Otros: Se aprenden poesías... Sirve para aprender a leer.

M.—¿Para qué sirve el estudio?... (Nadie responde.) *El estudio sirve para aprender lo que no se sabe.* Coro.

A.—*El estudio sirve para aprender lo que no se sabe.*

M.—¿Qué ventaja trae consigo el estudio?

A.—Por medio del estudio sabemos lo que ha sucedido en Chile en otro tiempo... Otros: Por medio del estudio aprendemos a sumar... Por medio del estudio sabemos qué pueblos habitan la tierra, dónde está Lima, Paris.

M.—Voi a leerles unos lindos versos referentes al estudio, escritos por un compatriota que ha manifestado amor por la educacion de la juventud. (Lee).

Os recitaré ahora estas estrofas, que ustedes tambien me aprenderán de memoria. (Recita)

Lea la primera estrofa... Keeng:

A.—Ya el estudio va a empezar:

La campana ya sonó.

El niño debe estudiar

Porque el tiempo va veloz.

M.—Cada uno de estos renglones es un *verso*; los cuatro versos leídos constituyen aquí la primera estrofa. Al terminar la lectura de cada verso, se hace una pausa equivalente al tiempo de una coma. Repita su lectura, Keeng.

A.—(Repite.)

M.—Lea la segunda estrofa... Melendez.

A.—El niño trabajador
Hombre libre al fin será,
I buen premio a su labor
Contento recibirá.

M.—¿Qué significa la expresión hombre libre?... Significa que los niños, ya crecidos, se separarán del lado de sus padres, se emplearán o trabajarán por su cuenta, haciéndose también dueños de casa.

¿Qué significa la palabra *labor*?

A.—Labor es... estudio.

M.—Labor significa una obra, un trabajo,

¿Qué cosa recibirá el hombre libre por su labor?

A.—El hombre libre recibirá un premio a su labor.

M.—¿En qué consiste el estudio?

A.—El estudio consiste en aprender en la escuela lo que no se sabe.

M.—Usted estudia también en su casa. ¿En qué consiste el estudio?

A.—El estudio consiste en leer con atención, i estudiar de memoria ciertas cosas para aprender lo que no se sabe.

M.—Bien. Consiste igualmente en observar con cuidado algunas cosas, por ejemplo, las flores, la vida de los animales. La atención que prestamos a nuestros maestros forma parte de nuestros estudios.

¿Para qué sirve el estudio?

A.—El estudio sirve para adquirir conocimientos.

M.—¿Cuál es la edad más adecuada para estudiar?

A.—La mejor edad para estudiar es la niñez.

M.—¿Por qué seña se anuncia el estudio en las escuelas?

A.—Por el toque de campana.

M.—¿Por qué deben estudiar los niños?

A.—Los niños deben estudiar porque el tiempo pasa muy de prisa.

M.—¿Qué será con el tiempo el niño aplicado?

A.—El niño trabajador será también hombre libre.

M.—¿Qué recompensa recibirá el niño estudioso?

A.—El niño aplicado recibirá buen premio por sus estudios.

M.—Lea otra vez la primera estrofa... Herboso.

A.—(Lee).

M.—Repita de memoria el primer verso... Hevia.

A.—Ya el estudio va a empezar.

M.—El segundo verso... Estevez.

A.—La campana ya sonó.

M.—El tercer verso... Tellez.

A.—El niño debe estudiar.

M.—El cuarto verso... Cepeda.

A.—Porque el tiempo va veloz.

M.—Leamos en coro esta estrofa. (Se lee en coro.)

¿Quién podría repetirme la estrofa entera?

A.—(Repite.) (Si no la recuerda bien, se le hace corregir por sus compañeros. Que la repitan varios otros.)

M.—Lea la segunda estrofa... Zuloaga.

A.—(Lee.)

M.—Cierren sus libros.

¿Quién puede repetirme los dos primeros versos de esta estrofa?

A.—El niño trabajador
Hombre libre al fin será.

M.—Los dos siguientes versos... Vijil.

A.—I buen premio a su labor
Contento recibirá.

M.—La estrofa entera... Güemes... Vidal... Guevara.

A.—(Repiten).

M.—Repitamos en coro la segunda estrofa. (Coro).

Recite la primera estrofa... Huidobro.

A.—El estudio va a empezar, etc.

M.—La segunda estrofa... Zuazagoitia.

A.—El niño trabajador, etc.

M.—¿Quién podría recitarme la composicion entera?

(Varios alumnos querrán hacerlo; el maestro designará a los que deban recitar, llamando tambien a los ménos aventajados).

—Me traerán esta composicion mui bien aprendida para la próxima clase.

¿Quién puede decirme de qué se trata en lo que hemos aprendido?

A.—Se dice que sonó la campana i que el estudio va a empezar.

Otro.—Tambien se dice que los niños serán hombres grandes i que se les premiará si son estudiosos.

—La recapitulacion puede ampliarse mas segun los casos.

Conveudrá alguna vez agregar un sexto punto a la leccion, sobre análisis lójico, gramatical, o ejercicios ortográficos.

III

DISPOSICIONES

TEMA: Las plantas

I. Introduccion: *a)* Color, forma i tamaño; *b)* diferencias entre las plantas, los animales i los minerales; *c)* division de las plantas en árboles, arbustos i yerbas, por medio de ejemplos.

II. Lectura modelo.

III. Lectura por los alumnos, con ligeras observaciones sobre la pronunciacion i las pausas.

IV. Explicacion de palabras i formacion de conceptos sobre las ideas fundamentales.

V. Repeticion dialogada.

VI. Segunda lectura por los alumnos.

VII. Recapitulacion.

VIII. Ejercicios gramaticales, especialmente sobre lexiloxía i ortografía.

TEMA: El zagal i el nido

I. Introduccion: *a)* Concepto del zagal, su oficio i condicion; *b)* especies de nidos, tiempo en que las aves los hacen.

II. Lectura modelo.

III. Lectura por los alumnos, con ligera explicacion sobre las pausas i acentos.

IV. Explicacion de términos i formacion de oraciones.

V. Reproduccion dialogada.

VI. Aprendizaje de la poesía *a)* Por versos que formen un período; *b)* por fragmentos de varios períodos; *c)* recitacion de toda la poesía por varios alumnos.

VII. Ejercicios gramaticales: *a)* Ejercicios ortológicos; *b)* ejercicios ortográficos.

TEMA: Quien la ociosidad destierra Al vicio la entrada cierra

I. Significado de las palabras ociosidad, destierra, vicio, i de la expresion cerrar la entrada (por medio de ejemplos tomados de la vida activa i familiar a los niños).

II. Peligros de la ociosidad, ventajas del trabajo (por medio de ejemplos tomados de la realidad viviente).

III. Fealdad i malas consecuencias del vicio, necesidad del trabajo (por medio de ejemplos de la moral en accion).

IV. Recapitulacion i aprendizaje de memoria (1).

SECCIONES MEDIAS

I

LA ASOCIACION DE MATERIAS: PABALELISMO EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

La lectura en este grado de la enseñanza tiene dos fines inmediatos: 1.º perfeccionarla, depurándola de los ripios que en el grado inferior la hacen pesada, i habilitar al niño para leer con fluidez; 2.º preparar suficientemente a los discípulos para comprender mediante ella cualquiera produccion literaria, de modo que puedan darse cuenta de las reglas jenerales del idioma i sepan aplicarlas en la práctica. Las clases de lectura toman aquí un nuevo aspecto, combinándose i confundiéndose a veces con los ensayos de redaccion i de estilo i con el estudio de la gramática. El libro de lectura proporciona el material para

(1) Una máxima puede inferirse de una leccion de lectura, o de cualquiera otra de la asignatura de castellano, i constituir tal vez la esencia del tema tratado. En este caso será necesario desarrollarla con amplitud, buscar modos de aplicarla a la manifestaciones de la vida práctica, i a este propósito será menester imponerla como un tema de composicion literaria.

El caso que suponemos es de alguna entidad positiva, i sin duda lo han considerado en esta direccion los señores Martin Schneider i Rómulo Ahumada Maturana, al incluir proverbios i máximas en su *Nuevo Libro de Lectura*. Esta consideracion nos ha inducido a consignar la precedente disposicion.

los ejercicios escritos i gramaticales; de manera que siendo la lectura una palabra viva, animada con la actividad simultánea de maestros i discípulos, se transforma en lenguaje oral, i constituye así por un *proceso* eminentemente *inductivo*, el principio de la enseñanza gramatical. Por esto, tanto los ejercicios de simple redaccion como los de composicion literaria, de gramática i de ortografía, deben en jeneral derivarse del libro de lectura o relacionarse con él.

Los *ejercicios de redaccion* consisten en escribir los conceptos de las esplicaciones mas importantes de las lecciones de lenguaje, *despues de haber dado oralmente una forma correcta a los pensamientos*. La redaccion o composicion gramatical es de la mayor utilidad, i por tales ejercicios deben empezar las composiciones literarias, i la gramática misma, segun mas adelante diremos. Reconociendo su inmensa importancia, Kehr impone ya en las secciones inferiores los ejercicios de redaccion. Entre nosotros no es muy difícil iniciarlos ántes del tercer año de estudios, aunque aquí es menester todavía reducirlos a dos horas semanales a lo sumo, dados los pobres elementos de nuestras escuelas i las desfavorables condiciones en que funciona el personal docente. Durando una leccion de cuarenta i cinco a cincuenta minutos, pueden dedicarse quince para que los alumnos redacten en un cuaderno, en proposiciones simples i periodos cortos, un resúmen de los puntos salientes de los artículos leídos o asuntos esplicados; o bien que copien a libro cerrado la composicion poética que acaban de aprender en la clase.

Para cerciorarse de la puntualidad i de la exactitud de la ejecucion de estas tareas, se las hace leer a los alumnos mas aventajados, interrogándoseles sobre las palabras de dudosa ortografía i sobre la puntuacion; se revisan los trabajos de los alumnos mas débiles, en la misma clase, o en la siguiente si el tiempo no basta.

Los referidos trabajos pueden tambien consistir en simples copias, haciendo que los discípulos subrayen los pronombres, los disílabos, las palabras sobresdrújulas, etc. Ambas especies de ejercicios son preparatorios de la gramática, de la ortografía.

i de la composicion literaria, i constituyen un medio de ocupar a las demas secciones miéntras se hace una clase a otro grupo de alumnos, en las escuelas de un solo maestro. En los verdaderos *ejercicios de estilo*, que bien pueden empezar en las secciones medias, los temas se desarrollarán cada quince dias, por término medio, bien que en este caso el maestro debe revisar los cuadernos en privado. Ya volveremos a ocuparnos de esta interesante cuestion al tratar de la composicion literaria.

El *tratamiento lingüístico* debe seguir inmediatamente al *tratamiento ético o científico*: primero el fondo, despues la forma. Terminada una lectura, seguirá su análisis gramatical, lójico o literario, segun los casos, que solo la práctica puede precisar. No todos los ejercicios pueden ni deben hacerse siempre, ni con todos los trozos de lectura: la naturaleza de los trozos, las aptitudes i aprovechamiento de los educandos, indicarán al maestro lo que mas convenga hacer. Unas veces será preciso practicar un ejercicio ortolójico u ortográfico sobre ciertos períodos del artículo leído, en otras ocasiones será menester analizar lójicamente, ora bastará el análisis literario, ora será necesario hacer desarrollar una composicion sobre el tema tratado, etc. En el grado medio de la enseñanza empieza el estudio formal de la gramática i ortografía, apoyado en el libro de lectura; puede ventajosamente alternar con la redaccion i la composicion literaria.

II

LECCIONES MODELOS

TEMA.-- Las hormigas (1)

Disposicion

I. Introducion: Descripcion jeneral e idea mui sucinta sobre la vida de las hormigas.

(1) *Lector Americano*, libro segundo, lectura XXIII, seccion I.

II. Lectura por el maestro. —

III. Lectura por los alumnos i esplicacion de los fragmentos leídos.

IV. Reproduccion dialogada.

V. Recopilacion en discurso contínuo.

VI. Ejercicios gramaticales. Análisis lójico.

Maestro.—¿Habeis visto unos curiosos insectos que hacen en el suelo sus habitaciones, formando grandes enjambres? Se asemejan a las abejas en el modo de vivir, pero son mas pequeñas que éstas i jeneralmente no tienen alas.

Alumno.—Las hormigas.

M.—¿De qué tamaño son las hormigas?

A.—El tamaño de las hormigas es diverso, pero son mas o ménos del porte de un mosquito.

M.—¿Que color tienen estos insectos?

A.—Los hai negros i amarillentos, o de color castaño oscuro.

M.—¿Qué forma tiene el cuerpo de las hormigas?... Las hormigas tienen cuerpo oblongo, algo cilíndrico, adelgazado en su centro, con tres patas a cada lado, i en la cabeza sobresalen dos *denticulos* llamados *antenas*.

¿En qué tiempo aparecen las hormigas?

A.—Las hormigas aparecen durante los calores.

M.—¿Qué sitios prefieren para hacer sus habitaciones?

A.—Prefieren los sitios secos i abrigados, el terreno blando i tambien los troncos de árboles viejos.

M.—¿Qué hacen las hormigas en sus enjambres?

A.—Se ocupan todo el dia en acomodar sus habitaciones i en hacer provisiones para su sustento.

M.—Abran sus *Lectores* en la página 45.

¡Atencion! (Lee).

Lea... Casanova.

A.—(Lee).

M.—¿En qué se diferencian las obreras de los machos i hembra?

A.—En que no tienen sexo i carecen de alas.

M.—Ademas las obreras se ocupan esclusivamente de trabajar, cuidar de los hijuelos i acumular provisiones.

¿Qué cosa son los hormigueros?

A.—Un hormiguero es un enjambre de hormigas. Otro: Hormigueros son las habitaciones de las hormigas.

M.—Tambien se llaman hormigueros ciertos animales que se alimentan de hormigas.

Continúe la lectura... Gomez.

A.—(Lee).

M.—¿En qué se ha equivocado Gomez en su lectura?

A.—No hizo la pausa del punto i coma en la palabra *insectos*. Otro: Pronunció mal la *z* en la palabra *pedazos*. Otro: No es adecuado el tono que empleó en la palabra *invierno*.

M.—Pronuncie la palabra *pedazos*. Repita los períodos en que se halla esta palabra i los en que están *insectos* e *invierno*.

A.—(Repite).

M.—Siga leyeudo... Valdebenito.

A.—(Lee).

M.—¿Ha entendido todas las palabras?

A.—No sé qué significa la palabra *ninfa*.

M.—*Ninfa* es el insecto entre el estado de gusano i de hormiga; su forma se parece mas a la de gusano que a la de hormiga. Permanece inmóvil, i su cuerpo está cubierto de una capa coriácea.

Vamos a repetir la lectura. (Hace repetir por partes iguales el trozo a varios alumnos).

A.—(Repiten sin que se interrumpa su lectura, salvo si es necesario hacer una correccion lingüística, que deberá ser muy breve).

M.—¿En cuántas especies se dividen las hormigas?

A.—Las hormigas se dividen en machos, hembras i obreras.

M.—¿En qué se diferencian los machos de las hembras?

A.—Los machos i las hembras tienen cuatro alas transparentes, pero las alas de las hembras son mas grandes.

M.—¿De qué se ocupan las obreras?

A.—Las obreras se ocupan de construir las habitaciones i de cuidar los huevos i las crías.

M.—¿Cómo están dispuestos los hormigueros?

A.—Tienen una entrada subterránea que conduce a una cavidad de diez centímetros bajo del suelo.

M.—¿Cómo hacen sus enjambres estos insectos?

A.—Estos insectos, para hacer sus hormigueros, sacan la tierra con los *dientes*, en mui pequeñas porciones, saliendo por una puerta i entrando por otra para no estorbarse.

M.—Esa especie de trompa que tienen en la cabeza no es un diente sino una *antena*. ¿Cuál es el objeto de tantos departamentos de los enjambres?

A.—Las hormigas hacen sus enjambres con muchas divisiones, tanto para abrigarse como para guardar sus provisiones de invierno.

M.—¿Consumen las hormigas muchos víveres en el invierno?...

Las hormigas no comen mientras duran los frios intensos; el frio las adormece hasta la primavera; pero esas provisiones les sirven cuando empiezan las lluvias i no pueden salir, i a la entrada de la primavera, cuando no las hallarian fácilmente.

¿De qué se alimentan las hormigas?

A.—De granos, frutas, de otros insectos i de materias animales.

M.—¿Cómo son los huevos de las hormigas?... Esos huevos son blancos i se parecen al azúcar molido.

¿Cómo se desarrollan esos huevos?

A.—Los huevos de las hormigas se convierten en gusanillos blancos que crecen rápidamente, por la influencia del aire i del calor; las obreras los sacan al sol para que se desarrollen, los guardan i cuidan de ellos dándoles sus propios alimentos.

M.—¿En qué se convierten esos gusanillos?

A.—Los gusanitos se convierten en ninfas i no se vuelven hormigas hasta despues del invierno.

M.—¿En qué se diferencian las ninfas de los gusanos i de las hormigas?

A.—Se diferencian en que tienen una forma intermedia entre un gusano i una hormiga perfecta; además, las ninfas no se mueven i tienen el cuerpo cubierto de una capa coriácea.

M.—¿Qué sucede con las hormigas machos a la entrada del invierno?

A.—Los machos viven solo durante el estío i mueren en otoño.

M.—Hábleme del exterior de las hormigas... Zúñiga. Otro me dirá algo de su modo de vivir.

A.—Las hormigas son de tamaño diferente, aunque en jeneral del tamaño de un mosquito pequeño; su color es negruzco, o castaño oscuro. Tienen el cuerpo cilíndrico, adelgazado en su mitad.

Otro.—Aparecen en la época de los calores i hacen sus habitaciones en terreno seco i abrigado.

M.—¿Qué otra cosa hemos dicho de las hormigas... Avellaneda?

A.—Las hormigas se dividen en machos, hembras i obreras. Estas no tienen sexo i carecen de alas. Los machos i hembras tienen cuatro alas transparentes, siendo mas grandes las de las hembras. Las obreras hacen las habitaciones, cuidan de los hijos i acarrear provisiones. Los hormigueros son cavidades que estos insectos abren a un decímetro de profundidad. Las obreras sacan la tierra en pequeñas porciones, entrando por una puerta i saliendo por la otra para no estorbarse las unas a las otras.

M.—¿Cómo viven i se desarrollan las hormigas?... Buenas.

A.—Las hormigas no comen durante el invierno; el frío las aletarga. Se alimentan de frutas, de granos, de restos de insectos i de materias animales. Los huevos de las hormigas son blancos i muy pequeños. De estos huevos nacen gusanitos blancos, que crecen rápidamente; las obreras los alimentan i sacan al sol, guardándolos en seguida en el interior de sus habitaciones. Los gusanos se transforman en ninfas i éstas en hormigas.

M.—¿Cuántas palabras hai en la frase *las hormigas*?—Dos palabras.—¿Cuántas sílabas tiene la primera?—Una sílaba.—¿La segunda?—Tres sílabas.—Las palabras de una sílaba se llaman *monosílabas*, *disílabas* las de dos, i *trisílabas* las de tres. Nóbrenme una palabra monosílaba, una disílaba, una trisílaba.—*Té, ave, tintero*.—¿Dónde se carga la voz en la palabra *hormiga*?—En la *i*.—Las palabras que se acentúan en la penúltima sílaba se llaman *llanas* o graves, tales como *mesa, mano*; se llaman *agudas* las palabras que llevan el acento en la última sílaba (o primera de la derecha), por ejemplo, *papá*; i *esdrújulas* son las que llevan el acento en la antepúltima sílaba. Nóbrenme una palabra aguda, una llana i una esdrújula.—*Alhelí, hombre, gramática*.—¿Qué son palabras monosílabas, disílabas, trisílabas?—Se llaman monosílabas las palabras de una sílaba, disílabas las de dos i trisílabas las de tres.—¿Qué son palabras agudas, graves, esdrújulas?—Agudas son las palabras que llevan el acento en la última sílaba, llanas las que se acentúan en la penúltima sílaba, i esdrújulas las que llevan el acento en la tercera, contadas de derecha a izquierda.—¿Cómo se escribe la palabra *hormiga*? Deletréela... Ribera.—(El alumno deletra la palabra).—¿Cómo dice el primer renglon de la lectura?—«Entre estos curiosos animales se encuentran tres especies distintas».—Esto es una *proposicion*. ¿De qué se habla en esta proposicion?—De las hormigas.—¿Cómo se llaman las palabras de que nos servimos para *nombrar* las cosas?—Esas palabras se llamarán *nombres*.—Tambien las llamamos *sustantivos*.—¿Cómo llamaremos a la palabra *animales* por servirnos para designar a los brutos?—La llamaremos nombre o *sustantivo*.—¿Qué otros sustantivos o nombres hai en esta proposicion?—Hai tambien el sustantivo *especies*.—¿Cómo son estos animalitos?—Son curiosos.—Adjunte esta palabra al sustantivo *animal*.—Animal curioso.—¿Qué significa la palabra *curioso*?—Un modo de ser.—¿Cómo llamaremos a las palabras que significan cualidades de las cosas i que se adjuntan al sustantivo?—Las hemos llamado *adjetivos*.—¿Qué otros adjetivos hai en la espresada proposicion?—En esta pro-

posicion se halla igualmente el adjetivo *distintos*.—¿El adjetivo *estos*, que indica cercanía de los objetos con relacion a nosotros.—¿Qué se dice de estos curiosos animales?—Se dice que entre ellos se *encuentran* tres especies.—¿Cómo hemos llamado a las palabras que, como *encuentran*, significan accion o movimiento?—Esas palabras se llaman *verbos*.—¿Qué cosa se encuentra entre estos animales?—Entre ellos se encuentran tres distintas especies.—¿Qué decimos de las tres distintas especies.—Decimos de ellas que se *encuentran* entre los animales.—¿Cómo hemos denominado a la persona o cosa de que se dice algo?—La cosa, persona u objeto de que se dice algo se llama *sujeto*.—¿Cuál es el sujeto de esta proposicion?—El sujeto de esta proposicion es *tres distintas especies*.—¿Qué cosa decimos de ellas?—Que estas especies se encuentran entre las hormigas.—¿Qué nombre hemos dado a lo que se dice del sujeto?—Lo llamamos *atributo*.—¿Cuál es el atributo de esta proposicion?—El atributo es *se encuentran* entre los animales (1).—En la siguiente frase se ha callado el verbo *encuentran*: aquí se quiere decir que los machos, las hembras i las obreras se *encuentran*. Esto es tambien una proposicion. ¿Cuál es el sujeto, el atributo de esta proposicion de la lectura?—El sujeto es *los machos, las hembras i las obreras*; el atributo es *se encuentran*.—Siga leyendo i dígame dónde halla otra proposicion... Berríos.—*Los machos son los mas pequeños*, es una proposicion.—Tambien lo es la frase *que no tienen sexo*, cuyo sujeto es *ellas*, es decir, *obreras*, palabra que no se ha espresado para evitar una repeticion disonante, pero en cuyo lugar está el *que*. El verdadero sujeto en esta última proposicion es el *que*, pero esto lo estudiaremos otra vez.

(1) La leccion que acaba de leerse corresponde al tercer año de estudios, en que la gramática empieza a enseñarse metódicamente; por consiguiente, para que sea la lectura compatible con la gramática, como materias asociadas, i se establezca entre ellas el paralelismo necesario, el análisis gramatical i lójico presuponen la existencia de una base gramatical, i en este sentido tiene el análisis perfecta aplicacion en las clases de lectura.

TEMA: El verano

Disposicion

- I. Introduccion: Descripcion jeneral del verano.
 - II. Lectura de la poesia, ejecutada por el maestro.
 - III. Lectura de los alumnos, correccion mutua i explicacion.
 - IV. Aprendizaje de la poesia: a) por periodos; b) por estrofas.
 - V. Recapitulacion dialogada i en discursos continuos.
 - VI. Ejercicios gramaticales.
- Maestro.—¿Cómo son los dias del verano?
- Alumno.—Los dias del verano son calorosos i largos.
- M.—¿Cómo se ven los campos en esta estacion?
- A.—Los campos se ven cubiertos de árboles: el pasto de los prados ya no crece tanto i los sembrados se hallan en estado de cosecharse.
- M.—¿Qué especie de frutas abundan en el verano?
- A.— En el verano hai duraznos, higos, ciruelas, peras, manzanas, uvas.
- M.—¿Qué legumbres se consumen en el verano?
- A.— En el verano se comen papas, arvejas, fréjoles.
- M.—¿Qué especie de cereales se cosecha en este tiempo?
- A.— En el verano se cosecha el trigo, la cebada, el maiz.
- M.—¿Cuál es la duracion del verano?
- A.— El verano empieza el 22 de diciembre i termina el 21 de marzo.
- M.—Vamos a leer la bella poesia titulada *El verano*, del notable poeta español don Francisco Martinez de la Rosa.
- ¡Atencion! (Lee).

Bendito sea tu nombre,
Bendita, Señor, tu mano:
Con las mieses del verano
Das vida i sustento al hombre.

Por tí brota la semilla,
I rompe la dura tierra;
Por tí los granos que encierra
Multiplica a maravilla.

En ti espera el labrador,
Cuando abre el surco el arado;
Al ver el fruto dorado,
A ti da gracias, Señor.

Tú sus graneros bendices,
Tú su esposa i casto lecho;
I bajo el rústico techo
Duermen sus hijos felices.

Lea la primera estrofa...Bohorquez

A.—(Lee).

M.—¿Qué falta ha cometido Bohorquez en su lectura?

A.—No ha hecho pausas en Señor...Otro: Pronunció la *s* como *z* en la palabra *miseses*...

M.—La mies es un cereal en estado de cosecharse, tal como el trigo, la cebada, la avena, etc.

Pronuncie la palabra *miseses*, Bohorquez.

A.—Miseses. (Se hace al mismo tiempo repetir la lectura a fin de que el alumno haga la pausa que no había observado).

M.—Lea la segunda estrofa...Veas.

A.—(Lee).

M.—No ha hecho pausa en la palabra *encierra*. Al terminar la lectura de cada verso se hace una pausa equivalente a la de la coma.

Repita su lectura.

A.—(Repite).

M.—La estrofa siguiente...Lucero.

A.—(Lee).

M.—Lea la última estrofa...Bobadilla.

A.—.....

M.—¿Qué significa la palabra *lecho*?...Significa cama.

Lea otra vez las dos primeras estrofas...Revilla.

A.—(Lee).

M.—Las otras dos...Hidalgo.

A.—(Lee).

M.—La espresion *bendito sea tu nombre* es una exclamacion de reconocimiento.

En los primeros versos se dan gracias a Dios con espresiones de alabanza i reconocimiento; es como si dijéramos: todas las criaturas reconocen en tus obras tu santidad, justicia i sabiduría, i te adoramos por los beneficios que de Vos recibimos ¿I qué se agrega?

A.—Se dice que Dios da sustento al hombre con las mieses del verano.

M.—¿Qué significan los primeros versos de la estrofa siguiente?...

A.—En ella se dice que la semilla que se ha sembrado jermi-na i rompe la tierra.

M.—¿Qué se agrega todavía en los segundos versos de la misma estrofa?

A.—La semilla sale, crece i fructífica.

M.—¿Rinde la semilla lo mismo que se ha sembrado?

A.—La semilla produce mucho mas de lo que se siembra. En los versos se da a entender que los granos sembrados se multiplican i rinden mucho.

M.—¿Qué espera el labrador al hacer surcos en la tierra con su arado?

A.—El agricultor, al romper la tierra con el arado, tiene esperanza de hacer una buena cosecha de su siembra.

M.—Pasemos a ocuparnos de los otros dos versos. ¿Qué cosa es el fruto dorado?

A.—Fruto dorado es el fruto maduro, en estado de cosechar.

M.—¿Qué color toman el trigo i los demas cereales i frutas?

A.—Los cereales se ponen amarillos; los duraznos, las manzanas i damascos toman un color dorado, matizado a veces de rojo cuando maduran.

M.—Por tomar muchas frutas ese color, parecido al del oro, en poesía se habla de fruto dorado, espigas doradas, etc. ¿Qué hace el labriego al ver madurar sus frutos?

A.—El labrador da gracias al Señor.

M.—¿Quién bendice los graneros i la familia del agricultor?

A.—Los bendice Dios.

M.—¿Qué sentido tiene la palabra *rústico* en la espresion *rústico techo*?...Quiere decir techo tosco, mal hecho i de mal material. ¿Cómo duermen los hijos del labrador en las pobres habitaciones de sus padres?

A.—Los hijos del labrador duermen felices bajo el techo rústico de las casas de sus padres.

M.—Lea nuevamente la poesía... Villagran.

A.—.....

M.—¿Quién podría repetirme de memoria los dos primeros versos de la poesía que acabamos de explicar?

A.—Bendito sea tu nombre,
Bendita, Señor, tu mano.

M.—Complete la estrofa... Humeres.

A.—Con las micoses del verano
Das vida i sustento al hombre.

M.—Repita toda la estrofa... Rebolledo.

A.—.....

M.—¿Quién podría recitarme la segunda estrofa?

—Los alumnos talvez no la recordarán. Recitará primero el maestro.

A.—Por tí brota la semilla, etc.

M.—Pasemos a la estrofa siguiente.

—Se procede como en las anteriores, haciendo recitar los versos en coro, si se notare dificultad en el aprendizaje.

A.—En tí espēra el labrador, etc.
.....

M.—Recitemos en coro la última estrofa.

A.—Coro: *Tú sus graneros bendices,
Tú su esposa i casto lecho;
I bajo el rústico techo
Duermen sus hijos felices.*

M.—¿Quién puede recitarme esta última estrofa?

A.—Tú sus graneros bendices, etc.
.....

—Si un alumno solo no recuerda bien la estrofa entera, se le hace ayudar por sus compañeros.

M.—Recítadme toda la poesía.

—Se la hace repetir por varios alumnos, hasta que se vea que lo sabe la mayoría de la seccion.

—¿De qué trata esta poesía?

A.—En ella se invoca el nombre de Dios para bendecirle porque alimenta al hombre con las mieses del verano. Él hace que la semilla brote i rinda la cosecha mas de lo que se siembra.

—¿Qué otra cosa sucede en el verano?

A.—Los labradores, al sembrar, abrigan la esperanza de hacer una buena cosecha, i al ver dorarse los frutos, dan gracias a Dios. El Señor bendice sus graneros i a su esposa, i sus hijos duermen felices bajo el techo de su pobre habitacion.

M.—¿Qué especie de palabra es *verano* por el número de sus sílabas, por razon de su acento?

A.—*Verano* es una palabra *trisílaba*, porque consta de tres sílabas, i *llana*, porque su acento está en la segunda sílaba.

M.—¿Cómo se escribe esta palabra? Otras palabras que principian con la misma letra.

A.— *Vela, venir, vista, villa, vaso, vecino.*

M.—¿Qué parte de la oracion es *verano*?... Sustantivo.

¿Qué especie de nombre es *Martinez de la Rosa*?

A.—Es un nombre propio.

M.—El poeta se llama *Francisco*. *Martinez de la Rosa* es su *apellido*, o lo que es lo mismo, su nombre de familia.

¿Qué otros nombres se escriben con *z*?

A.—Se escriben con *z* los apellidos *Martinez, Muñoz, Mendoza, Marquez, Gonzalez, Alvarez, Galvez.*

M.—*Bendito* sea tu nombre. ¿Qué otras palabras se escriben con la misma *b*?

A.—*Baño, bueno, burro, balde, bola.*

M.—¿Qué partes de la oracion son las palabras *sea* i *nombre*?

A.—*Sea* es una forma del verbo *ser*, i *nombre* es un sustantivo.

M.—¿Qué decimos del nombre de Dios?

A.—Deseamos que sea bendito.

M.—¿Qué cosa forma esta frase por haber en ella un verbo i un sustantivo a que dicho verbo se refiere?

A.—Esta frase forma una *oracion*.

M.—¿Cuál es el sujeto de esta *proposicion* i cuál su atributo?

A.—El sujeto de esta *proposicion* es la frase *tu nombre* i el atributo es *sea bendito*.

M.—¿A qué clase de palabras pertenece *bendito* i a qué palabra se refiere?

A.—*Bendito* es un adjetivo que se refiere al sustantivo *nombre* por medio del verbo *sea*.

M.—Los adjetivos que modifican a un verbo i se refieren a un sustantivo, se llaman *predicados*. *Bendito* es un predicado que modifica el verbo *sea* i se refiere al sujeto de la *proposicion*. En otra leccion nos ocuparemos del *predicado*.

Me recitareis esta poesía en la próxima clase de castellano.

III

DISPOSICIONES

TEMA: El Gato

- I. Introduccion. Clasificacion i descripcion jeneral.
- II. Lectura por el maestro.
- III. Lectura por los alumnos i explicacion de los fragmentos leídos.
- IV. Repeticion dialogada.
- V. Recapitulacion oral i escrita (1).

TEMA: La máquina de coser (2)

- I. Introduccion. Descripcion sucinta de la máquina de coser.
- II. Lectura por el maestro.
- III. Lectura por los alumnos, correccion mutua i explicacion por estrofas.
- IV. Recapitulacion dialogada i en discurso contínuo.
- V. Copia i aprendizaje de la poesía (tarea).

(1) Los ejercicios gramaticales se pueden reemplazar oportunamente por los resúmenes escritos que se harán despues de la reproduccion oral en forma acroamática. Los resúmenes escritos se reducirán a redactar (mejor que a copiar tales o cuales oraciones o períodos) los pensamientos principales del tema desarrollado. Conviene alternar los ejercicios, en abono de la variedad, prefiriendo, segun lo hemos dicho mas atras, la prosa para el tratamiento gramatical i la poesía para el tratamiento literario.

(2) Poesía de Eduardo de la Barra.

SECCIONES SUPERIORES

I

OBSERVACIONES TÉCNICAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS LEC- CIONES

En las secciones inferiores i medias, los trozos de lectura se tratan, como queda dicho, en combinacion de los ejercicios de lenguaje i de gramática, con mayor o menor estension, segun la importancia de los artículos i el grado de adelanto de los discípulos. Los ejercicios de diction, de elocucion, de ortografía, de sintáxis i composicion gramatical, se apoyan constantemente en el libro de lectura en aquellas secciones; por donde se sigue un órden gradual i concéntrico en el estudio del idioma, considerado, en cada una de sus ramas, teórica i prácticamente; i se comprende, por consiguiente, que los libros de lectura deben corresponder a estas exigencias.

Con todo, los ejercicios de pensamiento i de elocucion, como medio jeneral de toda cultura, son todavía indispensables en las secciones superiores, aunque sea menester practicarlos aquí con mas libertad de método i procedimiento. Se continuarán las correcciones mutuas de los discípulos en la lectura i recitacion, en sus respuestas, en sus reproducciones orales, en los ejercicios gramaticales, ortografía i análisis lógico o literario. Adviértase, sin embargo, que la forma de estas correcciones no puede ser la misma que en las secciones inferiores: ellas no deben hacerse con demasiada frecuencia; i tendrán por objeto no solo mantener la actividad de los educandos, sino que deben aparecer como cosa propia de éstos, desde que ya poseen bastante ilustracion para dar a sus contestaciones u observaciones un aire de orijinalidad; las correcciones deben ser, por lo mismo, mui bien fundadas i discretas.

Ahora no es necesario seguir un órden riguroso en la sucesion de los trozos; puesto que, así como en las secciones ante-

riores han jugado un papel principal la ortología, la lexilología, la ortografía i la sintáxis, corresponde en las secciones superiores prestar mas atencion al *tratamiento literario*, i aplicar lo aprendido de consuno, induciendo el material de las lecturas i dándole forma en el lenguaje oral i en las composiciones. No significa esto que sea permitido descuidar la enseñanza gramatical (pues por el grado en que vamos requiere ya un estudio formal), sino que se la debe practicar concentrando su aprendizaje, mediante un ejercicio variado, ya un tanto sistemático *mas destigado de las clases de lectura*.

A este propósito recomienda Kehr que se deriven de los trozos de lectura oraciones modelos, i que sobre esta base se formulen las reglas gramaticales (método inductivo), buscando lo consabido (al efecto de grabarlo mejor en la mente por medio de esta especie de exámen) en los artículos que se presten al efecto. Saatzer i Rein opinan que esta aplicacion debe hacerse en las composiciones literarias, a fin de evitar complicaciones i no destruir el efecto de las lecturas (1). Nosotros, en la práctica de la enseñanza hemos hecho tales aplicaciones con bastante buen éxito en los ejercicios orales, en las tareas de redaccion i de estilo; pero es innegable que el mejor procedimiento es aquel que los combina todos i los aplica con la debida oportunidad, simultáneamente o cada uno a su tiempo. Para el mismo fin conviene ejercitar a los discípulos en los cambios de redaccion o *trasposiciones* gramaticales. Pero, por punto jeeneral, los trozos de lectura se deben tratar en las secciones superiores teniendo en vista especialmente el estilo i la elocucion (tratamiento literario). Elijase cada año una serie de artículos en que predominen las narraciones, las descripciones, las cartas, los cantos populares, al intento de recrear la fantasía de los educandos i ofrecer ancha salida a su palabra.

¿Debe el maestro leer los trozos ántes que los alumnos? Con respecto a este punto, en el grado de que tratamos, no se puede

(1) Saatzer, *Specielle Methodik des Unterrichts*.—Doctor Rein *Daserste Schuljahr*.

dar una regla fija. Por una parte, habiendo estado los discípulos sometidos a una disciplina regular, debe darse por sentado que muchos de ellos leen bien, i por lo tanto no para todos, ni siempre, se necesita de la lectura del maestro; en la mayoría de los casos, bastan, en efecto, las correcciones mutuas de los alumnos, ademas de las observaciones o advertencias individuales que el maestro tendrá ocasion de hacer. De otro lado, los trozos de lectura son relativamente estensos; la lectura del maestro toma un tiempo que se emplea con mayor provecho en otros ejercicios. Tambien es preciso advertir que la ininterrumpida atencion que los niños prestan a la lectura del maestro, abate un tanto sus ánimos, a causa de la inevitable monotonía que trae consigo una práctica demasiado sistemática; aparte de lo cual, i como una consecuencia de ello, se mata en los discípulos su actividad, su interes i propia iniciativa, demostrándoles tácitamente que ellos nada pueden por sí mismos.

En el tratamiento correspondiente al grado superior se observará, pues, una forma distinta de las conocidas hasta aquí. A la introduccion, que convieue sea siempre breve, i que debe ser conducente al objeto del testo, o consistir en una relacion o explicacion accidental, seguirá la lectura del trozo hecha por los alumnos mas aventajados, unas veces, otras por el maestro, si se trata de un artículo difícil o de una poesía de corta estension. A la lectura sigue la explicacion de las voces i locuciones de difícil significado, que es preferible hacer al terminar la lectura de los trozos, salvo si hai palabras difíciles que sea preciso explicar previamente, i cuando los trozos son muy estensos: en este caso se hace la explicacion al fin de las lecturas parciales, dividiendo los trozos en fragmentos de mediana estension.

La recapitulacion se hace con cierta independiencia del testo, i puede tener estas tres formas: 1.^a *la de un diálogo entre el maestro i los discípulos*, sobre aquello que éstos no sepan o sepan mal (interrogarles sobre lo que saben bien es perder el tiempo); 2.^a *la de un interrogatorio de preguntas comprensivas*, al intento de hacerles discurrir para que hablen i den de sí cuando puedan:

3.^a *la de discursos continuos*, que vienen a ser el complemento de una clase de lectura bien hecha, el medio inequívoco de cerciorarse si los discípulos sacan verdadero fruto de esta enseñanza. Si se trata de una poesía, el discurso continuo puede sustituirse por el aprendizaje de memoria, por la copia o ejercicios de estilo.

Finalmente, el análisis lójico i literario alternará con los dictados i la composicion. Para los dictados, el maestro hará breves extractos de trozos apropiados al objeto; si se trata de simples ensayos de redaccion, se hará variar, por ejemplo, la construccion de algunos períodos (se hace una trasposicion gramatical i se harán sacar breves extractos o resúmenes de los trozo leídos. En caso de exigir que se haga una composicion literaria sobre el tema tratado, es preciso seguir la disposicion de los trozos, conforme al plan seguido en los discursos repetitorios.

II

LECCIONES MODELOS

TEMA: La Patria (1)

Disposicion

I. Introduccion: Breve esposicion analítica acerca del concepto de la patria.

II. Lectura del trozo hecha por los alumnos mas aventajados.

III. Explicacion de vocablos o locuciones, i sentido de los períodos.

IV. Lectura por varios alumnos.

V. Recapitulacion.

VI. Ejercicios escritos (o análisis lójico).

Maestro.—Todos los pueblos tienen una patria, un pais en que han nacido, i al cual están ligados por relaciones de sangre, por

(1) *Lector Americano*, libro tercero.

sus intereses particulares, por asuntos comerciales o políticos que convienen a todos los habitantes. La patria es nuestra madre comun. En ella disfrutamos todos de las mismas libertades, tenemos los mismos derechos i estamos bajo el amparo de una misma lei. Nuestra patria es no solo el país en que habitamos, sino que la forman nuestras leyes, nuestra administracion gubernativa, nuestras instituciones nacionales, el ejército, la marina, nuestra historia, todas las obras i establecimientos que mejoran los servicios públicos o que sirven de ornato a las ciudades del territorio. ¿Cómo se llama nuestra patria?

Alumno.—Nuestra patria es la República de Chile.

M.—¿Quiénc son los hijos de la patria?... Todos los ciudadanos, todo los hombres nacidos en nuestro suelo. ¿Cuál es el territorio de nuestra patria?

A.—El territorio de la República de Chile, nuestra patria, se estiende desde Tarapacá hasta el Cabo de Hornos, i desde la cordillera de los Andes hasta el mar Pacifico.

M.—Lea... Rozas.

A.—Hoi me propongo hablar a ustedes del amor a la patria i de los deberes que todos tenemos para con el suelo en que hemos nacido.

El fecundo suelo de nuestro país produce abundantemente trigo i ganados para nuestro alimento, esquisitas frutas de todos los climas para regalarnos con ellas; sus montañas dan toda clase de metales preciosos i sus bosques ricas maderas; sus aires puros i la suavidad de su clima hacen mas agradable la vida; las liberales leyes que nos rijen i las buenas costumbre de los ciudadanos protejen i defienden la tranquilidad de todos, i el nombre de nuestra patria es conocido i respetado en todas partes.

¿Será, pues, posible no amar a la patria que nos protege, que nos proporciona una vida agradable i feliz, i donde tenemos, ademas, a nuestros padres, hermanos, parientes i amigos?

En este amor están concentrados todos los afectos del buen ciudadano, i todos están obligados a amar a su patria como se

ama a su madre. El mismo Dios ha impreso este amor en el corazón del hombre; nadie lo conoce mejor que el que se halla en una tierra extraña, pues no hai quien no desee oír hablar su lengua, volver a la casa paterna, abrazar a sus padres i amigos, i volver a ver el cielo, las aguas i los campos que le vieron nacer.

Son muchos los hombres célebres que han muerto por la gloria de su patria. Es un deber no alterar la paz de nuestros conciudadanos, ni deshorrar a la patria con malas acciones, sino ilustrarla mas bien con los estudios, con las artes i con obras de virtud. Es un deber tambien observar puntualmente cuanto mandan las leyes de nuestro país, i aquellas que protejen a todos i hacen prosperar la agricultura, el comercio, las artes, las familias i el Estado. El que no quiere obedecer las leyes rehusa los bieues de la sociedad.

Todos los buenos ciudadanos deben tomar las armas cuando la patria está en peligro de ser asaltada por sus enemigos i defenderla con su vida i con sus intereses.

M.—Basta. (Oye las correcciones que harán los discípulos).

A.—El tono empleado en el primer aparte no ha correspondido a los puntos interrogativos.

Otro.—No ha pronunciado bien la *s*.

M.—Haga bien los interrogantes, Rozas. Repita el aparte.

A.—(Repíte).

M.—Continúe la lectura... Alcérreca.

A.—Todos los hombres honrados contribuyen a la prosperidad de la patria. Los majistrados mantienen el órden de las poblaciones, castigando a los malvados i defendiendo al inocente. Los habitantes de las ciudades, unos con un oficio, otros con un arte o con una profesion, proveen lo necesario para una vida cómoda i agradable. Las jentes de los campos suministran el trigo, las legumbres, las frutas, los vinos, la leña, i finalmente, todas las materias necesarias para hacer vestidos, construir muebles i edificar ciudades. Los ciudadanos mas

amantes de su patria dedican sus talentos a la introduccion de útiles manufacturas, a la fundacion de escuelas i a la distribucion de premios a los artistas, para que florezcan las artes, abunde el bienestar i se fomente el progreso del pais en todos los ramos. El hombre perezoso, del mismo modo que el avaro, es despreciado jeneralmente, al paso que son reverenciados los nombres de aquellos ciudadanos que han prestado relevantes servicios a su patria, que la han auxiliado con sus riquezas i defendido con su sangre.

Los pueblos son agradecidos a aquellos hombres ilustres; los sabios celebran en sus libros sus acciones mas brillantes; sus conciudadanos les erijen estatuas i monumentos, i encienden en el ánimo de los jóvenes el desco de imitar aquellos hermosos rasgos de virtud i de merecer iguales honores.

¿Cómo podrá un niño honrar a su patria? me preguntarán ustedes; i yo les respondo sin vacilar: estudiando, trabajando con constancia para hacerse mas tarde buenos i útiles ciudadanos, i acostumbrándose desde temprano a ser respetuosos i obedientes de la lei.

En el órden i disciplina que mantenemos en la escuela, tienen ustedes una imájen de lo que pasa en un pais. Los que son turbulentos i perturban el órden, no solo se hacen daño a sí mismos, pues nada aprovechan, sino que molestan e impiden estudiar a los demas. Por esto no pueden continuar siendo admitidos en la escuela. Asimismo en la vida de los pueblos, se necesita ante todo la paz, que solo se asegura por el respeto a la lei, i los que no lo hacen o provocan desórdenes, son malos ciudadanos, indignos del aprecio de sus compatriotas.

M.—(Atiende a las correcciones). ¿Qué observacion hace a esta lectura?... Espinosa.

A.—Ha acentuado mal la palabra *acostumbrándose*.

Otro.—No ha hecho la pausa de la coma en la palabra *ciudadanos*, en el último renglon.

M.—¿Qué cosa es la patria?

Patria es el pais en que habitamos.

M.—¿Qué otra cosa forma parte de nuestra patria?

A.—Nuestras leyes, nuestra administracion, nuestras instituciones, la marina, el ejército i todo lo que contribuye a mejorar los servicios públicos i hacer progresar el pais.

M.—(Continúa).—El clima es el estado de la atmósfera en las distintas estaciones del año. El clima depende de la configuracion del terreno, de la distribucion de las aguas, de la situacion de los paises, de la calidad de los terrenos, de los bosques i de los vientos reinantes. ¿En qué se distinguen los climas?

A.—Clima templado es aquel en que no hace mucho frio ni mucho calor; cálido es el clima donde reinan los calores, i frio, en donde la temperatura es mui baja.

M.—¿Qué significa la palabra *artes*?... Quiere decir las ocupaciones manuales que demandan mucho trabajo i gusto, con el concurso de la imaginacion, como la pintura, el dibujo, la arquitectura, la albañilería, el bordado, la música, la ebanistería.

¿Quién ignora todavía el significado de otras palabras?

A.—No sé qué significa la palabra *majistrados*.

M.—Majistrados se llaman ciertos empleados superiores, tales como los ministros de cortes, los jueces letrados i municipales.

A.—Ignoro la significacion de *manufacturas*.

M.—Manufacturas se llaman los productos de fábricas de telas, paños, tejidos i en jeneral las cosas fabricadas por la mano del hombre.

A.—No sé qué significa *monumentos*.

M.—Monumentos son los recuerdos materiales, esos recuerdos artísticos que se hacen para perpetuar la memoria de los hechos pasados. Pueden consistir en estatuas, columnas, pirámides, arcos de triunfo, etc.

¿Qué significa la espresion *liberales leyes*?... Leyes que dejan mucha libertad para obrar.

Lea otra vez... Gonzaga.

A.—(Lee los cuatro primeros párrafos).

—Se hará leer el trozo entre cuatro alumnos, dividiéndolo en partes proporcionales.

Si el trozo fuese mas largo, leeria un mayor número de alumnos; i si mas corto, se haria repetir la lectura por otros, despues de la reproduccion.

Procúrese que en cada clase lea la mayor parte de los alumnos.

Las correcciones, cuando los trozos son largos i siempre que se note poca actividad en los educandos, se harán al terminar la lectura de cada párrafo. En los demas casos se harán al terminar la lectura del trozo.

M.—¿De qué trata nuestra leccion?

A.—El capítulo que hemos leído trata del amor a la patria.

M.—¿Qué cosa es la patria?

A.—Nuestra patria es el territorio en que habitamos, con sus leyes, sus instituciones, sus monumentos, su historia.

M.—¿Qué productos da nuestro suelo?

A.—Nuestro suelo produce trigos, legumbres, vinos, frutas esquisitas, ganados, maderas, metales preciosos.

M.—¿Por qué motivo es agradable la vida en nuestra patria?

A.—Por la suavidad de su clima, por sus aires puros i las liberales leyes que nos rijen.

M.—¿Por qué debemos amar a nuestra patria?

A.—Debemos amarla porque nos protege, nos proporciona una vida agradable, i porque en ella tenemos a nuestros padres, parientes i amigos.

M.—Debemos amarla como a nuestra madre, porque en el amor a la patria se encuentran todos los puros afectos del buen ciudadano.

¿De dónde proviene este amor patrio i en qué se conoce?

A.—Dios ha impreso en el alma el amor a la patria; se siente sobre todo cuando estamos en el extranjero; no hai quien no desee volver a ver a sus conocidos i los parajes que ha recorrido en su niñez.

M.—¿Quién podria nombrarme un hombre célebre que haya muerto por la gloria de su patria?

A.—Prat, Valdivia, Balboa, Lautaro, Caupolican.

M.—¿Qué deberes tenemos que cumplir para ilustrar a nuestra patria?

A.—Debemos vivir en paz i obedecer sus leyes, amar i proteger los estudios, las artes, la industria i el comercio.

M.—¿Qué deben hacer los ciudadanos cuando la patria está en peligro?

A.—Deben tomar las armas i defenderla con su vida i sus intereses.

M.—¿De qué manera se puede contribuir a la prosperidad de la patria?

A.—Los majistrados mantienen el orden i hacen justicia. Los habitantes de las ciudades proveen lo necesario para la vida, con un oficio o profesion. Los agricultores proporcionan los granos, frutas, vino, combustible. Algunos hombres establecen fábricas, otros fundan colejos o reparten premios a los artistas para que florezcan las artes.

M.—¿Cómo son mirados los hombres perezosos?

A.—Son mirados con desprecio, miéntras que los nombres de los que han prestado servicios a su patria son mirados con reconocimiento.

M.—¿Cómo se honra la memoria de los ciudadanos ilustres?

A.—Los sabios celebran sus nombres en sus obras, sus conciudadanos les erijen estatuas i monumentos.

M.—¿Cómo podrán los niños honrar a su patria?

A.—Aprendiendo a obedecer las leyes, estudiando i trabajando.

M.—¿Qué debemos hacer, finalmente, para ayudar al progreso de nuestra patria i vivir felices?

A.—Debemos vivir en paz, cumplir las leyes i trabajar; los que no lo hacen son indignos del aprecio de sus conciudadanos.

M.—Vuelva a leer... Vivanco.

—Se hace leer otra vez el trozo entero por varios alumnos, ántes de la reproduccion. Si los artículos son muy estensos, se hace leer primero la mitad, i, reproducida ésta, se hace leer i reproducir la otra mitad.

M.—Decid qué es nuestra patria, qué cosas produce, por qué i cómo debemos amarla... (Contestarán varios alumnos).

A.—Nuestra patria es el territorio en que habitamos, con sus leyes, sus instituciones, su historia, sus monumentos i todos los elementos que contribuyen a engrandecerla. Nuestra patria produce cereales, vinos, maderas, metales preciosos. Su clima es suave, sus aires puros, sus leyes liberales. Debemos amar a la patria como a nuestra madre, porque ella nos protege i proporciona una vida agradable. El amor patrio se siente sobre todo cuando estamos fuera de nuestro país. Todos deseamos volver a la patria para ver a nuestras familias i los sitios que hemos recorrido en la niñez. Los buenos ciudadanos no deben alterar la paz, sino ilustrar su patria obedeciendo a las leyes i ayudando al progreso.

M.—¿Cómo debemos defender nuestra patria, cómo podemos contribuir a su engrandecimiento, i de qué manera manifestaremos nuestra gratitud a los grandes ciudadanos?... (Que contesten varios alumnos).

A.—Cuando la patria está en peligro, debemos empuñar las armas i defenderla con nuestras vidas e intereses. Podemos contribuir a su progreso con alguna profesion, con un oficio, fomentando la industria, las artes, las ciencias, dando premios a los artistas para que se dediquen con mayor aficion. Los magistrados contribuyen tambien a ello haciendo guardar el orden i defendiendo a los inocentes. Los hombres perezosos son despreciados de sus conciudadanos, i son reverenciados los nombres de aquellos que han defendido a la patria con su sangre. Los pueblos agradecidos levantan estatuas i monumentos a los grandes hombres. Los niños pueden honrar a su patria estudiando i trabajando. Para vivir feliz, es necesario vivir en paz, obedecer las leyes i trabajar. Los que no lo hacen son indignos del aprecio de sus compatriotas.

M.—Saquen sus cuadernos de castellano. Escriban todas las palabras que contengan *e* en los dos primeros párrafos.

(Lo hacen. Se revisa).

Traspongamos ahora la redaccion del período que forma el

tercer aparte. ¿De qué otra manera podríamos expresar el mismo pensamiento?...

A.—¿Sería justo no amar a nuestra patria, que nos protege i proporciona una vida agradable i feliz, i donde viven nuestros padres, hermanos, parientes i amigos?

M.—¿Qué otra redaccion podriamos adoptar?

A.—No es posible dejar de amar a nuestra patria, en que vivimos felices, i en la que tenemos nuestras familias, nuestras relaciones e intereses.

M.—¿De qué otra manera se puede aun redactar?

A.—Es un deber imprescindible amar a nuestra patria, porque nos proporciona una vida feliz, porque en ella están nuestras familias i tenemos todas nuestras relaciones e intereses.

M.—Repetid estas distintas trasposiciones... Véliz... Haro... Tellez. (Repiten).

Vais a escribir estos períodos en vuestros cuadernos. (Si la revision no se hace en la misma clase por falta de tiempo, debe hacerse en la leccion siguiente de la misma asignatura).

TEMA: La naturaleza (1)

Disposicion

I. Introduccion: Descripcion jeneral sintética de la naturaleza.

II. Lectura de la poesía ejecutada por el maestro.

III. Explicacion de voces i sentido de las estrofas.

IV. Lectura de la poesía por los alumnos (una estrofa cada uno).

V. Reproduccion dialogada.

VI. Aprendizaje de la poesía (por estrofas, cada estrofa por periodos).

VII. Análisis literario.

(1) Poesía de Enrique del Solar.

Maestro.—¿Qué cosa tan agradable se nota en los campos en las mañanas de primavera?

Alumno.—Las jentes madrugan, las aves cantan alegres canciones, los campesinos acuden al trabajo i salen a pastorear sus ganados; el rocío de los prados refleja los rayos solares i brillan como cristales i perlas.

M.—¿Cómo se ven los campos i los jardines en primavera?

A.—Los campos se ven cubiertos de verdura; los árboles brotan, los jardines i los prados se matizan de flores.

M.—¿Cómo está el cielo en este tiempo?

A.—El cielo está casi siempre limpio: la temperatura es agradable.

M.—¿Qué diferencias podemos notar entre los dias de primavera i de verano?

A.—En el verano hace mas calor que en primavera, a causa de la escasez de las lluvias. La verdura de los prados desaparece; ya no se ven muchas flores. Las sementeras i los frutos maduran, i empiezan las cosechas.

M.—En el verano hace mas calor porque el sol permanece mas tiempo sobre el horizonte.

Esas diversas manifestaciones de la vida de los vegetales, los fenómenos que observamos en los campos a causa del cambio de estaciones, el movimiento de los seres animados que pueblan la tierra, todo eso que nos rodea i que admiramos, es lo que llamamos la *naturaleza*.

¿Qué aspecto presenta la naturaleza en el otoño?

A.—Los dias son jeneralmente nublados. Los árboles se despojan de sus hojas. En los campos se cosechan las legumbres, se hacen las vendimias, se siembra. Las aves no cantan ya con tanta alegría, porque las lluvias empiezan i se hacen sentir los frios.

M.—¿Cómo se presenta la naturaleza en el invierno?

A.—En el invierno la naturaleza está triste. Los campos están despoblados de verdura. Las lluvias son abundantes. Los frios son intensos. Las aves no cantan.

M.—Vamos a leer la poesía titulada *La naturaleza*:

¡Atencion!

A veces por la tarde
Contemplo silencioso
El cielo vaporoso,
Teñido de arrebol;
Escucho el manso ruido
Del agua cristalina,
Cual música divina
Que alegra el corazon.

Si sopla de repente
Un vientecillo blando,
Las flores jugueteando
Se besan con amor;
Ajitan sus corolas
I dícese un secreto,
Que el céfiro indiscreto
Repite: «Adios, adios!»

Tambien los pececillos
Se inquietan en la fuente,
I el agua trasparente
Salpican al redor;
Asoman sus cabezas
Pequeñas i brillantes,
Respiran dos instantes
Al fin dicen: «Adios!»

Escucho los gorjeos
Dulcísimos i suaves,
Con que las tiernas aves
Despídense del sol;

Me embriago en el perfume
Del aire embalsumado,
I exclamó transportado:
«¡Existe un Hacedor!»

M.—¿Qué significa la palabra *naturaleza*?

A.—La naturaleza es la tierra con todas las manifestaciones de vida que notamos en los vegetales, en todos los seres animados que la pueblan, i en los fenómenos que en ella se efectúan con el cambio de estaciones.

M.—¿Qué es un *arrebol*?... Es el color rojo de las nubes. También se llaman arreboles las nubes rojizas que se ven en el horizonte al ponerse el sol, o al amanecer, es decir, a la hora del crepúsculo.

¿Ignorais el significado de alguna otra palabra?

A.—No sé qué viento se llamará *vientecillo blando*.

M.—Un viento suave i agradable.

A.—No sé que es *céfiro*.

M.—Viento suave i agradable del oeste.

A.—Ignoro el significado de *fuenta*.

M.—Vertiente. La taza o depósito de agua o pila que sirve en los jardines como vivero de peces i como adorno en las plazas.

.....
¿Qué significa *gorjeo*?

A.—Gorjeos son los trinos de las aves.

M.—¿Cómo se llama el fenómeno celeste que contemplamos al ponerse el sol?

A.—Ese fenómeno se llama crepúsculo.

M.—¿Qué aguas cristalinas hacen un ruido semejante a una agradable música?... El ruido de los arroyos...

¿De qué manera juguetean las flores?

A.—Las flores juguetean moviéndose a impulsos del viento.

M.—¿Qué significan estos versos?

Me embriago en el perfume
Del aire embalsamado...

Significan que el aroma de las flores perfuma el aire de los campos, i que al respirar experimentamos una sensación agradable, que nos hace olvidarnos de los pesares i de los quehaceres.

Lea la primera estrofa... Oviedo.

A.—(Leerán dos o tres alumnos alternándose por estrofas).

M.—No me ha hecho pausa en el segundo verso.

¿Qué pausa debe hacerse al fin de cada verso, aunque no haya marcado ningún signo ortográfico?

A.—Al fin de cada verso debe hacerse una pausa casi equivalente a la de una coma.

M.—¿Qué otras faltas habeis notado en la lectura?... Cepeda ha leído mal la palabra *jugueteando*. Es necesario hacer un diptongo de las letras concurrentes *e, a*, pronunciándolas con rapidez; porque el verso es un heptámetro, esto es, de siete sílabas o heptasílabo: su último acento carga en la *a*, i si no se combinase esta letra con la anterior, este verso tendría una sílaba mas que los otros.

¿Qué fenómeno luminoso suele observarse al ponerse el sol?

A.—A la puesta del sol se ven a menudo hacia el horizonte nubes rojizas llamadas arreboles, i una lijera niebla que oscurece un tanto la atmósfera.

M.—¿Qué se nota en los campos a puesta del sol?

A.—A medida que disminuye la luz del sol, aumenta el silencio; los campesinos cesan de trabajar i se van a sus hogares; las aves vuelan a sus nidos; entónces se percibe el susurro del arroyo i ruido de las hojas mecidas por el viento.

M.—¿Qué aspecto presentan las flores movidas por el viento?

A.—Las flores al contacto del céfiro ajitan sus corolas i sueltan al aire sus perfumes.

M.—¿Qué hacen los peccillos en las fuentes?

A.—Los peces saltan en el agua, asoman sus cabezas brillantes a la luz de los últimos rayos solares, se ocultan i vuelven a uadar con mayor ajilidad.

M.—¿Qué hacen las aves a la hora del crepúsculo?

A.—Las aves cantan, i con dulces gorjeos se despiden del sol

M.—¿Cómo se siente el aire a esas horas?

A.—El aire se siente perfumado por el aroma de las flores, que exhalan su perfume al impulso de viento. Al respirar el aire embalsamado, olvidamos los cuidados i reconocemos la grandeza del Hacedor.

M.—¿Quién es el criador de la naturaleza i quién la conserva?

A.—Dios ha creado i conserva la naturaleza.

M.—Aprendamos esta poesía. La primera estrofa...Córdoba.

A.—(Lee).

M.—¿Quién podría recitarme la mitad de esta estrofa? (Si ningún alumno puede hacerlo, recitará el maestro, o hará leer otra vez la estrofa, hasta que se aprenda de memoria; lo mismo se hace para la segunda parte de la estrofa; despues se la hace repetir íntegra).

—Aprendidas todas las estrofas, por repeticiones individuales i en coro, se hará recitar la poesía entera por varios alumnos, imponiéndola finalmente como tarea para una próxima clase (dictándoles, si no la tienen en sus libros) (1).

M.—Indaguemos cuáles son las ideas fundamentales de esta bella poesía, i veamos cómo expresa el poeta su pensamiento. ¿De qué se trata en la primera estrofa?

A.—El poeta hace una descripción del crepúsculo; pinta el estado del cielo, el silencio que se nota en los campos a esa hora, i la agradable impresión que produce en el espíritu el ruido de los arroyos.

M.—¿De qué nos habla el poeta en la segunda estrofa?

A.—El poeta describe en la segunda estrofa la brisa suave que suele levantarse a puestas del sol; nos dice cómo las flores, mecidas por el céfiro, parecen jugar i despedirse del sol.

M.—¿Cuál es la idea principal en la estrofa siguiente?

A.—El autor describe en ella la alegría de los peces que se ajitan en las fuentes, saltan i sacan sus cabezas brillantes fuera del agua, dando al sol su despedida.

M.—¿De qué nos habla la última estrofa?

(1) No debe pensarse que sea necesario hacer aprender de memoria toda una fábula o poesía en el curso de la lección; no habrá inconveniente para hacerlo cuando la composición sea corta; pero en jeneral bastará con una o dos estrofas, imponiendo como tarea doméstica el aprendizaje total, toda vez que el trozo se preste para recitarlo en más de una ocasión.

A.—En la última estrofa se nos habla del canto armonioso con que las aves parecen despedirse del sol; el poeta se siente lleno de gozo al respirar el aire perfumado con el aroma de las flores: i al contemplar el paisaje en la tarde, reconoce que nn Dios debe ser el autor de tanta maravilla.

M.—¿De qué trata toda la poesía?

A.—Trata de la naturaleza contemplada a la hora del crepúsculo.

M.—¿Qué lenguaje ha empleado el autor de esa poesía?... Ha empleado una forma sencilla i natural; su estilo es fácil, fluido i elegante; la versificación traduce al pensamiento por completo, en una frase bien redondeada i sin pretension, a la par que llena de gallardía i de colorido poético.

¿En qué especie de verso está escrita?

A.—En versos eptasílabos.

M.—Su autor, Enrique del Solar, es un elegante escritor chileno. Es hijo de la poetisa doña Mercedes Marin del Solar. Enrique del Solar ha publicado novelas i poesías justamente estimables. Retirado a la vida privada, ha fallecido últimamente en la ciudad de los Andes.

III

DISPOSICIONES

TEMA: Los colores

- I. Introduccion. Descripcion jeneral de los colores.
- II. Lectura del trozo (por alumnos aventajados)
- III. Explicacion: *a*) términos; *b*) contenido.
- IV. Reproduccion dialogada.
- V. Recapitulacion en discurso continuo.
- VI. Composicion literaria, conforme a la disposicion del trozo leído i explicaciones dadas.

TEMA: La Cigarra i la Hormiga (1)

I. Introduccion. Clasificacion i descripcion jeneral de la cigarra i de la hormiga.

II. Lectura por el maestro.

III. Explicacion. Idea jeneral del asunto de la fábula.

IV. Lectura por los alumnos. Explicacion de términos i locuciones.

V. Recapitulacion.

VI. Traslacion a prosa.

(1) Fábula de Samaniego.





CAPÍTULO VIII

LA LECTURA EN LOS CURSOS DE HUMANIDADES

I

OBSERVACIONES

¿Se debe considerar la lectura como un ramo de enseñanza en las secciones de humanidades? ¿O debe ella figurar únicamente como medio de aplicación en la asignatura de castellano, como un ejercicio accidental o espediente a que el profesor pueda recurrir discrecionalmente, cuando juzgue necesario asociar la práctica a la teoría? ¿Se hallan tan bien dirigidos los estudios en las escuelas elementales i en las *preparatorias* (que en último término no son sino escuelas primarias bautizadas con otro nombre i presentadas bajo otra forma), que se haga innecesario el cultivo de esta importante rama del idioma en nuestros liceos? ¿Hai en Chile círculos literarios donde se formen buenos lectores?

Quien haya observado lo que pasa en las aulas elementales, en escuela pública o privada, habrá notado en la lectura ese tono monótono i «de martilleo», por desgracia tan jeneral, el lastimero e insufrible sonsonete de sacristan, tan arraigado en

los colejiales i tan difícil de corregir. I esto que sucede en las escuelas i colejos es un mal que se hereda i perpetúa. I así vemos que los lectores i oradores en la tribuna, en la sagrada cátedra, en las fiestas cívicas, en las reuniones políticas, en las solemnidades de las corporaciones sábias, no andan nada felices en el uso de la palabra; cuando es tolerable el tono en que se espresan, apénas si se les entiende, a causa de su incorrecta pronunciación, i no todos leen bien lo que ellos mismos escriben. Duro es decirlo, pero ello es una triste verdad. I no es este un mal esclusivo de Chile, sino de la América entera i de muchos países de Europa. Los norte-americanos decian poco há que entre cien maestros no habia uno que fuese buen lector, no obstante de ser aquel país uno de los en que mas se ha trabajado por enseñar a leer bien. Los franceses, hasta hace pocos años, se hallaban en idéntico estado, i el eminente literato i pedagogo Alcántara García lamenta lo propio respecto de la España. ¿I cuánto peor no ha de ser entre nosotros, que carecemos de escuelas de declamacion, de dramática i de actores nacionales, de centros literarios i de tantos otros elementos i factores con que cuentan aquellas naciones?

Dado el estado de nuestros establecimientos de educacion nacional, de primera i de segunda enseñanza, es indispensable continuar las clases de lectura en las secciones inferiores i medias de los liceos. En las escuelas normales se la ejercita en todas las secciones, bien que aqui es mas obligado hacerlo, tratándose de formar maestros primarios. En las secciones de humanidades la lectura debe tomar un aspecto mas jeneral, adaptándose a la edad i preparacion de los educandos, a las tendencias predominantes en el conjunto de la enseñanza total, sin desatender la aceptacion de los vocablos i la fraseología. A mas de las aptitudes i grado de cultura de los discípulos, depende el jiro de las lecciones de la naturaleza de las lecturas, de los medios que se empleen i de las condiciones que concurren a favorecer la enseñanza, cuando circunstancias estrañas no contrarrestan i estorban la eficacia de los procedimientos.

En los gimnasios suizos i alemanes hemos visto practicar la

lectura i recitacion con éxito brillante en todas las secciones, tomando especialmente las producciones de los clásicos, e interpretando todo jénero de literatura; lo cual conduce al *estudio de autores*, en las secciones superiores, despues de haber adquirido en los primeros años una preparacion sólida en el arte de leer e interpretar los escritos de los buenos hablistas (1); i lo que, por otra parte, no es sino conformarse con las exigencias de la enseñanza concéntrica, cuya base sólida supone una continuidad lójica e ininterrumpida en los estudios. No se comprende, en efecto, cómo sin esa continuidad, en que debe hallarse el punto de union entre lo elemental i lo superior, habrian de alcanzarse los fines que tiene en vista el sistema cíclico, ni se sabria por virtud de qué el método hubiese de rendir frutos buenos i abundantes. Habiendo espuesto ya detenidamente los preceptos i advertencias que es preciso observar en la enseñanza jeneral de la lectura, seria superfluo entrar en nuevas consideraciones para los casos particulares en las secciones de humanidades.

Tratándose aquí casi únicamente de la *lectura expresiva*, nos concretamos ahora a unas pocas observaciones, refiriendo al lector a lo que sobre ella decimos en el capítulo VI, al tratar de la lectura en las secciones superiores de las escuelas primarias, i a lo que hemos dicho en la *introduccion* a nuestro *Libro de Lectura*. A fin de evitar repeticiones inútiles i completar, no obstante, el cuadro que nos hemos trazado, vamos a copiar aquí los principales párrafos sobre la lectura i recitacion, que se hallan en el mencionado libro:

«La *lectura expresiva* consiste en leer comprendiendo, sintiendo i apreciando las bellezas o defectos que el autor presenta con variados colores, ejerciendo al mismo tiempo en el espíritu de los oyentes la misma impresion que haria el autor si él leyese. La *lectura expresiva* emociona, conmueve i hace reir, i

(1) Seria un acto de justicia i de patriotismo hacer tambien un estudio de los mejores autores nacionales, entre quienes no faltan verdaderas joyas literarias, que no sabemos apreciar solo por el mal hábito de sobreponer lo exótico a lo indijena.

llevada a la perfeccion se acerca mucho a la palabra viva, porque, en verdad, en ella se hace resucitar la letra muerta, revisiéndola con atavíos que la hacen obrar como si saliera de labios del autor; ella nos presenta los hechos con todos sus detalles i demas circunstancias en que se han desarrollado. Cada vez que el lector interpreta los trozos posesionado de los mismos propósitos i, en cierto modo, empapada su alma de las pasiones o virtudes que concurrieron al concebir la produccion literaria, creeríamos ver un cuadro vivo que puede cautivarnos agradablemente o inclinarnos al otro extremo, hasta desaprobarnos las acciones o los sucesos.

«El tono correspondiente a las recitaciones no es, sin embargo, el que corresponde simplemente a la lectura espresiva: necesita mas vida, mas animacion, flexibilidad i sentimiento; la persona que recita debe reemplazar al autor como si éste fuera el orador que ocupase la atencion del auditorio. Hai piezas literarias, es cierto, para las cuales debe emplearse el mismo tono, el mismo continente, la misma accion que para la lectura espresiva ejercitada con arte, así como hai otras que no pueden recitarse sin declamarlas. Al profesor toca hacer la verdadera eleccion, como asimismo percibir a primera vista si es o no exacta la ejecucion de las recitaciones libres, para exigir la verdadera accion, o ser, en otros casos, indulgente con sus practicantes.

«La *declamacion* puede iniciarse ya en las secciones inferiores de los cursos de humanidades. Los cuentos, las leyendas, las fábulas, narraciones o relaciones que hablan a la imaginacion, estimulando, atrayendo o creando el entusiasmo e interes, ya sean en prosa o en verso, son los trozos mas adecuados para acostumbrar a la imitacion, al acertado manejo de los giros enfáticos, de los modismos, de las frases chistosas, etc. El ademán, el jesto, los movimientos del cuerpo, los signos físicos o de simples inflexiones de la voz, son resortes eficacísimos, que bien empleados producen el efecto agradable o desagradable que es de esperar, a veces con tal verdad, que nos sentimos impresionados como por hechos reales.

«Sin embargo, no debemos aspirar a la perfeccion con que representan los actores en el teatro; la escuela persigue fines mas modestos, de carácter mas elevado i mas serio. Menester es poner mucha atencion para que los discípulos no exajerem ni afecten, a lo que algunos suelen ser inclinados; esto seria ridículo e impropio de la enseñanza. Cumple al profesor hacer observar la medida necesaria e imponer la moderacion, la naturalidad i la gracia en la ejecucion. Los ejercicios de declamacion, practicados con regularidad i constancia desde los primeros cursos, ponen a los jóvenes lectores en ventajosas condiciones para la oratoria parlamentaria, o para que puedan tomar participacion en los actos nacionales que se solemnizan con los dones de la palabra. La declamacion es útil a toda persona que se dedica a la enseñanza, al foro, a la carrera de las letras o a la ciencia (1)».

En lo tocante al tratamiento de los trozos, damos por sentado que la recitacion i la lectura se enseñan combinadas: cada clase de lectura irá precedida de dos o mas recitaciones cortas en prosa o verso, para lo cual los alumnos se turnarán por órden numérico o alfabético. En las secciones inferiores, por término medio; pueden dedicarse a la lectura tres horas semanales, dos en las secciones medias i una en las superiores. Todo lo que se lea o aprenda de memoria debe ser escojido, de autores a todas luces correctos, tanto americanos como españoles; a esta condicion, los discípulos pueden elegir por sí mismos sus recitados, fuera de los libros de lectura.

No es necesario que el profesor lea ántes de los alumnos; lo hará cuando los trozos sean mui cortos o dificiles i siempre que los jóvenes lean mal; otras veces bastarán las correcciones mutuas de los alumnos i las observaciones del profesor, o la lectura que éste haga de una parte del trozo; en los demas casos hará leer directamente a los discípulos, primero los mas aventajados, despues los mas tímidos o de medianas aptitudes, salvo en las repeticiones i cuando los trozos sean mui fáciles, pues esto

(1) Muñoz H. i Madrid, *Libro de lectura*, tomo I (introduccion)

último sería una oportunidad para hacer leer en primer lugar a los mas débiles. En ciertas ocasiones bien podrá omitirse la introduccion; en las secciones superiores se hará innecesaria. Las correcciones mutuas se haráu al terminar cada alumno su lectura: el profesor hará que los alumnos estén atentos, i oirá a los que tengan observaciones que hacer, limitando estas críticas a lo estrictamente necesario, tomándolas mas bien como medio de mantener la atencion i actividad; a menudo será me- uester que el profesor mismo haga estas observaciones, por sí solo o con el concurso de los alumnos, a quienes interrogará con el objeto de sacar en limpio el juicio que merece la ejecucion. Leído un trozo, viene su esplicacion, que se hará preguntando a los alumnos el significado de las palabras i locuciones mas difíciles, i haciendo que los educandos preguuten aquello que no hayan comprendido. Este último camino se seguirá prefe- rentemente en las secciones medias. So hace, finalmente, la re- produccion oral del trozo leído, la cual debe ser continúa en lo posible.

En las secciones superiores la lectura toma un carácter distinto: ya en ellas no tiene por objeto enseñar a leer, sino interpretar tro- zos escogidos de autores notables, a cuyo intento se leerán sobre todo dramas i comedias, con papeles repartidos. Con otro jéne- ro de literatura, a la lectura e interpretacion de los artículos se- guirá su análisis literario i juicio crítico, que se hará oralmente entre el profesor i los alumnos, sacando de aquí asuntos para trabajos escritos que se incluirán en las clases de composicion literaria. Para las recitaciones será preciso imponer tareas co- munes para todos los alumnos de una seccion, dándoles plazos de algunos dias para su aprendizaje, despues de haber prepara- do convenientemente los trozos en clase.

El verso alternará con la prosa en las secciones inferiores; en las secciones medias conviene alternar el verso con las *im- provisacionss* i discursos libres, sobre materias bien conocidas o temas señalados de antemano (tomados de cualquiera asigna- tura). Toda recitacion o discurso deberá ser *criticada* por los alumnos i el profesor: se tomará nota de las faltas de pronun-

ciacion, aprendizaje, tono empleado, inflexiones de voz, énfasis, pausas, ademanes, eleccion i sobre la actitud observada por el orador, indicando al propio tiempo las bondades de la recitacion, improvisacion o discurso; el profesor emitirá su fallo contrapesando los juicios de los discípulos, haciendo repetir si la recitacion estuviese mal preparada o si su ejecucion fuere muy deficiente, con el objeto de que los alumnos cumplan las observaciones que se les hagan i puedan hacer verdaderos progresos.

El *análisis literario* es una continuacion del *análisis ideológico*, o *interpretacion de trozos*. Explicado el significado de los vocablos, giros i locuciones poco comunes, se tratará de averiguar el plan seguido en el desarrollo de un trozo para expresar los pensamientos; para ello será menester comparar las ideas, hallar el orden de su esposicion, buscar los resortes de que el autor se ha valido para agradar o convencer. *Consiste*, por consiguiente, *el análisis literario en apreciar las bondades i defectos de los escritos, tomando desde luego en cuenta el fondo de ellos i en seguida el estilo*; bien que alguna vez convendrá seguir el procedimiento contrario, siempre que los discípulos tengan ya una idea jeneral del asunto. *En tales casos se empieza por dar a conocer primeramente el pensamiento jeneral, o sea la intencion del autor i circunstancias del asunto; en seguida se consideran las ideas cardinales, es decir, el nudo o puntos de partida i de referencia, o sean los aspectos típicos de la cuestion, para pasar despues a los detalles i pormenores*; haciendo resaltar la exactitud del raciocinio, la orijinalidad de las concepciones, la oportunidad de las comparaciones e imájenes.

Examinadas las ideas, corresponde indagar si la expresion conforma con el fondo por su claridad i elegancia, si por la eleccion de las palabras i construccion de las frases se pinta con verdad, con calor i animacion las impresiones de que el autor ha estado poseido. El profesor en algunos casos interrogará a sus discípulos, i otras veces les explicará en qué consiste el mérito literario de los artículos leidos; i ocasiones habrá en que los alumnos pueden hacer por sí mismos el análisis, sin mas que una indirecta intervencion del profesor.

No todos los trozos se someterán a este trabajo; es preciso variar los ejercicios. Cuando los artículos se prestan para las tareas escritas, además del espresado exámen i juicio consiguiente, es necesario dar al resultado del análisis la forma final correspondiente a un discurso, cuya disposicion debe inferirse del trozo leído i esplicacion dada; es esta la *disposicion* a que los discípulos deben atenerse en sus composiciones; el profesor hará que tomen nota de ella.

II

TRATAMIENTO PRÁCTICO DE LOS TROZOS DE LECTURA EN LAS SECCIONES INFERIORES DE HUMANIDADES.

TEMA: El huemul

Esta bella especie, vecina del *C. antisensis*, tiene el cuerpo cachigordete, i de tres piés i ocho pulgadas de longitud desde la punta del hocico hasta el oríjen de la cola, i dos piés de altura. Su cabeza es oval i obtusa; los lagrimales bastante grandes; las orejas de seis pulgadas i la cola solo de tres. Su pelaje es bruno flavo, i se parece, lo mismo que el del *C. antisensis*, al del macho cabrío de Europa en invierno; sus pelos son igualmente largos i quebradizos, i tambien flexibles u ondulosos en su parte oculta. Todo su cuerpo está jaspeado de flavo mas o ménos dorado. Cada pelo es de un bruno ahumado en su mayor longitud, i muestra junto a la punta un anillo mas vivo del mismo color, i despues otro amarillo paja o amarillo dorado que ocupa cerca de dos líneas de longitud, i el cual es seguido de una pequeña porcion negra colocada justamente en la punta del pelo, pero en una estension que escede algo la de la porcion amarilla. La cabeza, el exterior de las orejas, el cuello por cima i por bajo, la parte inferior de la garganta, el dorso, los flancos, el pecho, la parte trasera, los miembros, en una palabra, casi todo el cuerpo está provisto de pelos pintados, es decir, jaspeados. La cola es bruna por cima i blanquizea por

bajo i en la estremidad, lo mismo que la rejion del ano, la cual está rodeada de pelos mas largos, enderezándose regularmente como los del macho cabrío. Las partes injinaria i mamaria, lo mismo que la interior de las piernas i del antebrazo, blancas, bañadas de flavo. La porcion de mostachos del labio superior i el interior de las orejas, tienen pelos igualmente blanquizcos; pero la parte del labio mas próxima al hocico, es negruzca, lo cual no sucede en el *C. antisensis*. La barba es flavo-banquizca. Hai bruno en el borde de la concha auditiva, i una línea del mismo color rodea los cascós. El pecho i el vientre son mas brunos que el resto del cuerpo; los cañones son de color fuliginoso. Los pelos son largos, i jeneralmente mucho mas numerosos en la rejion trasera i en los flancos. Lonjitud de la cabeza i del cuerpo, tres piés i ocho pulgadas; de la oreja, seis pulgadas; de la cola, tres pulgadas i ocho líneas; altura del cruce-ro, dos piés i dos pulgadas.

Hé aquí un animal que ha sido célebre durante algun tiempo entre los naturalistas, no por la forma de su cuerpo, que no tiene nada de particular i es en todo semejante a la de los otros ciervos, sino por la idea tan estraña que ba tenido Molina de clasificarlo entre los caballos, describiéndolo bajo el raro nombre de *Equus bisulcus* o *caballo con piés bisurcados*. Segun esta singular clasificacion, vuelta aun mas iudescifrable por una descripcion falsa e incompleta, los mamólogos habian mirado dicho animal como enteramente problemático, i cuando en 1833 el gobierno chileno creyó haber salvado toda duda sobre su existencia, procurándose un individuo, pensó asociarlo al cóndor para ornato del nuevo escudo nacional que las Cámaras acababan de aprobar i aun decretar. Este animal hace, en efecto, parte de las armas chilenas, i está diseñado, no segun la forma i caractéres naturales, sino conforme a la descripcion que hace Molina, es decir, con esa exajeracion fabulosa que la ciencia heráldica puede sin inconveniente adaptar a sus gustos, frecuentemente bizarros i caprichosos: representa exactamente un caballo, cuyos piés están hundidos como los de las cabras o los de los guanacos.

Los huemules son mui raros en Chile, no frecuentan mas que los altos vericuetos de las cordilleras, desde la provincia de Colchagua hasta la de Concepcion, escapando con una rapidez solo comparable a la del vuelo, a las persecuciones de los cazadores o de cualquier otro enemigo. Solo los vaqueros tienen ocasion de verlos mui raramente i a gran distancia, a causa de su natural tímido i cobarde que les impulsa a huir al menor peligro. Si abundasen mas, podrian ser el objeto de una gran caza por su escelente carne i sus cuernos sumamente blandos i suaves: las hembras carecen de cuernos, pero los machos tienen, segun se dice, dos pequeños i bifurcados. Este carácter los aproxima tambien mucho del *C. antisensis* d'Orb, que se encuentra en las cordilleras de Bolivia; pero los incisivos son algo mas pequeños i el espacio interorbital mas ancho. El hueso incisivo llega hasta los de la nariz, i se une a ellos en una longitud de ocho líneas; cada hueso nasal está algo escotado en su borde anterior; la sutura máxilo-palatina es transversal. El cráneo que poseemos tiene siete pulgadas i diez líneas de longitud, e iguala en grueso al del *C. campestri*; pero difiere por su testera mas aplastada, la rejion interocular mas cuadrada i la mayor salida del borde esterno de la rejion supraocular del frontal; la concavidad del lagrimal es tambien mas considerable en este cráneo, al contrario del forámen nasomaxilar, que es algo menor; solo cuatro pares de muelas han salido fuera de las alveolas, tres de mamon i uno de adulto, i, en fin, la mandíbula superior tiene pequeños colmillos.

CLAUDIO GAY.

(Artículo tomado de la *Historia política i física de Chile*. Este trozo se halla en el *Libro de Lectura* por Muñoz H. i Madrid, tomo I).

DISPOSICION

- I. Introduccion. Descripcion jeneral del huemul.
- II. Lectura del trozo (por el profesor o por los alumnos mas aventajados).

- III. Explicacion de voces i locuciones.
- IV. Lectura por los alumnos.
- V. Recapitulacion.
- VI. Ejercicios escritos (o análisis lójico).

DESARROLLO

I

Por ser tan rara la especie, es probable que ningun alumno haya visto un huemul. Pero sí habrán visto ejemplares del ciervo comun, naturales o en grabados. La introduccion se hará por la via sintética, refiriéndose a lo conocido de los alumnos. Al hacer la descripcion jeneral, se tomará en cuenta el grabado del escudo nacional, haciendo notar lo ficticio de la figura i diciendo por qué el gobierno de Chile hizo esculpir este animal en el escudo de sus armas: los motivos que impulsaron a dar la preferencia a este animal i no a otro, fueron, sin duda, la orijinalidad i la rareza de la especie, característica en nuestro suelo, símbolo de la fortaleza i de la precaucion, por su belleza, por sus cualidades i costumbres. La descripcion jeneral del huemul lleva naturalmente a la descripcion jeneral del escudo chileno: se llamará la atencion hácia su forma, sus colores, posicion de éstos i de la estrella de cinco puntas, distintivos de nuestra bandera nacional; al propio tiempo se hablará del cóndor, explicando a la lijera el significado del grabado que acompaña al huemul en el escudo, i se dirá por qué se prefirió esta ave i no el águila, por ejemplo; se hará igualmente resaltar la orijinalidad de la especie, indíjena de los Andes, i señalaránse sus propiedades características i costumbres peculiares (digresion ineludible que se hará a grandes rasgos).

II

No siendo el trozo mui estenso, puede leerlo el profesor, con mayor razon si se trata en el primer año de estudios, en que

es de suponer que los alumnos no estén todavía bastante ejercitados en la lectura espresiva; si se le hace leer, lo harán dos o tres de los alumnos que lean con mas naturalidad i correcion, a fin de que las observaciones referentes a la ejecucion (si la lectura las ocasiona) sean mui breves i de carácter jeneral.

III

Hai en este trozo muchas palabras de difícil significado. El profesor interrogará sobre las siguientes: *C. antisensis* (ciervo de los Andes), *flavo* (amarillo claro), *jaspeado* (color de jaspe, piedra preciosa de color variado, de la naturaleza del cuarzo), parte *injinaria* (rejon de la barba), *fuliginoso* (color de hollin). Los alumnos preguntarán tal vez el significado de las siguientes espresiones: *oval* (ovalado), *lagrimales* (partes del ojo secretoras de las lágrimas) *ondulosos* (ondeados), *bruno* (negruzco), *Equus bisulcus* (caballo con pezuñas bisurcadas), *mamálogos* (zoolojistas que se han dedicado al estudio de los mamíferos), *ciencia heráldica* (principios i reglas para interpretar los escudos de armas), *vericuetos* (senderos escabrosos), *C. antisensis d'Orb* (ciervo bautizado con el nombre del naturalista Orb), *sutura máxilo-palatina* (union de los maxilares con los huesos palatinos), *C. Campestri* (ciervo silvestre), *testera* (parte anterior de la frente), *supra-ocular* (parte superior del ojo), *forámen nasomaxilar* (cavidad entre el hueso nasal i el maxilar), *alveolas* (hueso acanalado de donde nacen las muelas).

IV

Despues de la esplicacion se hará leer el trozo a varios de los alumnos ménos aventajados. Así que uno termina la lectura del párrafo, sus compañeros le advertirán en qué faltas ha incurrido, i el profesor le hará repetir oralmente, o le hará leer la palabra o frase en que se haya equivocado; si fuere necesario, se harán repetir los períodos, i aun el párrafo entero, a fin de que el discípulo domine las dificultades.

V

Se harán preguntas comprensivas acerca del contenido, siguiendo el plan del artículo: sobre la descripción jeneral según la especie del animal i según el grabado del escudo de las armas chilenas; sobre la descripción particular, color, tamaño i dimensiones; sobre la clasificación, patria, costumbres i utilidad.

Si en esta recapitulación dialogada quedan vacíos que llenar, o si hai errores que corregir, el profesor designará a los alumnos que lo hagan, llamando a cada uno a su turno, hasta que reproduzcan en compendio todo el trozo. Después de esta reproducción en comun, sigue la recapitulación individual o en discurso continuo, que se hará por dos o tres de los alumnos de mas fácil expresión primero, mayormente en los casos difíciles, i por los mas tardíos al último (o ántes, si la ocasión es favorable)

VI.

Los ejercicios escritos, el análisis lógico i literario son complementarios de la lectura. Por consiguiente, no se practicarán doctrinalmente en cada clase, sino cuando los trozos se presten para ello i cuando el tiempo lo permita. Pero al hacer esta observación, tomamos en cuenta que para la composición literaria se debe destinar una hora especial (cada quince días por lo ménos, en las secciones de que tratamos), o a lo ménos una parte de una de las horas de lenguaje, i esta circunstancia puede a menudo hacer eliminar las tareas escritas en las clases de lectura. Mas no así en el análisis literario. Éste tiene una marcada importancia, i debe practicarse oralmente en toda composición de mérito evidente. En el artículo de que tratamos, i en jeneral en los trozos en prosa, pueden consistir los ejercicios escritos: 1.º en buscar sinónimos i locuciones equivalentes a las de difícil significado; 2.º en buscar palabras de dudosa ortografía; 3.º en reunir los homónimos i palabras unívocas; 4.º en

determinar una disposición para el tema propuesto (que se desarrollará por escrito en la escuela o en el domicilio).

El análisis lógico puede alternarse con los ejercicios escritos, con el análisis literario i con la indagación de sinónimos i homónimos; ejercicio, este último, que conviene practicar con señalada frecuencia en las secciones inferiores. Estas advertencias finales nos ahorrarán de hacer otras consideraciones en lo relativo a la enseñanza del lenguaje en los cursos de humanidades.

TEMA: Al sueño (1)

Imájen espantosa de la muerte,
Sueño cruel, no turbes mas mi pecho,
Mostrándome cortado el nudo estrecho,
Consuelo solo de mi adversa suerte.

Busca de algun tirano el muro fuerte,
De jaspe las paredes, de oro el techo;
O el rico avaro en el angosto lecho
Haz que temblando con sudor despierte.

El uno vea el popular tumulto
Romper con furia las herradas puertas,
O al sobornado siervo el hierro oculto.

El otro sus riquezas descubiertas
Con llave falsa o con violento insulto;
I déjale al amor sus glorias ciertas.

DISPOSICION

I. Introducción. Idea jeneral del tema (acepciones de la palabra *sueño*).

(1) Soneto de Lupercio Leonardo de Arjensola.

- II. Lectura por el profesor.
- III. Explicaciones sobre el pensamiento del autor i acepcion comparativa de las palabras (su sentido metafórico).
- IV. Lectura por los alumnos.
- V. Recapitulacion.
- VI. Análisis literario

DESARROLLO

I

¿En qué consiste el sueño? No acertamos a explicarnos en qué consiste; solo lo sentimos, lo conocemos por experiencia. El sueño es una necesidad del organismo humano, es un estado de reposo e inactividad reparadora de las fuerzas agotadas por el trabajo o por las enfermedades; es un estado semejante al de la muerte. ¿Tiene el hombre dormido conciencia de sus actos? Nó. Mientras duerme lo olvida todo, no sabe lo que pasa en el mundo, i se diria que su espíritu ha dejado de funcionar. ¿Es posible dejar de dormir? Nó. Debemos destinar algunas horas para el sueño, a fin de equilibrar con este descanso indispensable el peso de los quehaceres i volver a ellos con mayor enerjía. La falta de sueño quebrantaria nuestra salud.

II

Lectura por el maestro

(Omitimos el desarrollo de este punto, porque las advertencias que pudiéramos hacer se hallan, con corta diferencia, contenidas en los capítulos anteriores sobre la lectura).

III

Imájen espantosa de la muerte. ¿Qué cosa es una imájen? Un grabado, una estampa, un dibujo de una cosa, el retrato

de una persona. También llamamos imájen de una cosa, de un hecho, acción o fenómeno, otro que se le asemeja. El sueño es una imájen de la muerte, porque el hombre dormido se asemeja a un muerto en que no se da cuenta de nada, i se diferencia en que siente si se le hace daño, porque su espíritu está unido a su cuerpo i lo anima, aunque de otro modo no funciona. ¿Por qué es espantosa esta imájen? Porque solo el sueño nos hace pensar en la muerte que nos espanta. ¿Por qué se le llama cruel? Porque hace pensar en la muerte, que tanto atormenta a los hombres que tienen su corazón apegado a los bienes terrenales, como sucede a los avaros.

Nudo estrecho. ¿De qué nudo se habla? De la unión del cuerpo con el alma, o sea de la vida del hombre, i se le llama estrecho (porque también puede ser flojo) para indicar la buena salud i probabilidad de vivir largo tiempo en plena actividad, i tener la suerte de disfrutar de los bienes terrenales. ¿A quién se llama un tirano? A un individuo déspota e injusto que oprime a sus inferiores, como sucedía con los señores feudales de la edad media. ¿De qué muro se trata? Del edificio sólido i seguro en que vivían los tiranos, de los palacios de los monarcas déspotas i de los hombres poderosos. De jaspe las paredes, de oro el techo. *Jaspe*, piedra parecida al ágata, con que se adornan las habitaciones de los príncipes. ¿Quiénes son avaros? Los ricos que acumulan dinero sin hacer el bien, imponiéndose ellos mismos toda especie de privaciones. Lecho, cama; el angosto lecho da a entender la mezquindad de los avaros. ¿Por qué despertará temblando el avaro? Porque se espanta del sueño i teme la muerte. ¿Quién verá el pueblo atumultuado romper las sólidas puertas? Los tiranos. Puertas herradas, es decir, aseguradas con pesados fierros. ¿Cómo pueden los siervos dejarse sobornar? ¿quién es un siervo? Un lacayo, un esclavo. Los siervos se dejan corromper, se venden a los enemigos de los tiranos i asesinan a sus amos. ¿Quién verá descubiertas sus riquezas, i de qué manera? Los avaros, temerosos de la muerte, que se imaginan ver en el sueño, se recelan de que les descubran sus tesoros con llaves ganzúas, o que los

asalten los malhechores i los vejen para despojarlos de ellos. I déjale al amor sus glorias ciertas. El amor puro, el amor a Dios i a nuestros prójimos, no envuelve los peligros de un amor desordenado de la gloria, de los bienes i placeres mundanos.

IV

Lectura por los alumnos

Leerá una estrofa cada uno, haciéndosele las correcciones mutuas, i repitiendo la lectura si fuese necesario, hasta que lea con sentimiento i espresion; para esto se puede hacer nuevamente la composicion entera, sin interrupcion.

V

En la recapitulacion se harán reproducir las ideas contenidas en cada estrofa. En la primera se dirige la palabra al sueño, como imájen de la muerte, i se espresa la intranquilidad que causa el pensar en la cesacion de la existencia. En la segunda estrofa se habla del tirano, se pintan las comodidades de su habitacion; pero se pinta tambien el sobresalto en que viven los avaros, i las privaciones a que se someten. En la tercera estrofa se describe el peligro en que viven los tiranos, espuestos como están a ser asaltados por sus enemigos o asesinados por sus propios domésticos. En la última estrofa se retrata la turbacion de que se sienten sobrecojidos los avaros, imajinándose ver robados sus tesoros.

VI

En el análisis literario se hará reflexionar a los discípulos, por el método activo, sobre la profundidad de los pensamientos, la feliz inventiva i sublimidad de las ideas, la exactitud de las imájenes i bellezas del cuadro que se pinta, la oportunidad de los términos, la sencillez, claridad, naturalidad i precision

del estilo. Nos reservamos de hacer nosotros mismos el análisis, e incluimos el siguiente de un ingenio justamente célebre en el mundo literario. El profesor, por lo demas, deberá formar un juicio personal de las composiciones: que haga leer, reforzando su opinion con el dictámen de literatos como Quintana, Duran, Bello, Valera i otros contemporáneos que gozan de fama universal; para ello debe recurrirse a la biblioteca de autores españoles i a las obras de los críticos de nuestros dias, con el fin de imprimir a sus apreciaciones el carácter de un fallo sin réplica. Despues de practicado el análisis, se leerá un buen modelo relativo a la referida composicion, para reforzar el efecto producido por su lectura, como puede hacerse con este juicio:

«Este es el mejor soneto de Arjensola, i no se ponderará nada aunque se diga que es el mejor de la lengua castellana. La idea principal, los accesorios que la enriquecen, la bella distribucion de las partes, la enerjía de la espresion, la escelencia de los versos, todo es admirable, i hace que este pequeño poema éntre en el cortísimo número de aquellos que desesperan por su perfeccion. Si Lupercio no hubiera escrito, o no tuviésemos de él mas que estos catorce versos, formaríamos de su talento una idea infinitamente mejor que la que resulta de sus demas composiciones.

O el rico avaro en el angosto lecho
Haz que temblando con sudor despierte.

«Este *angosto lecho*, este *sudor*, este *temblar* no tienen por su fuerza i por su viveza nada que les iguale en las demas obras del poeta, ni que las esceda en castellano (1).

M. J. QUINTANA.»

(1) Mui interesante es también el juicio crítico que sobre este soneto de Arjensola hace don José Gomez Hermosilla. Los maestros pueden consultarlo en el *Manual de composicion literaria* por Barros Arana; no lo damos aquí por ser algo estenso i por evitar repeticiones inútiles.

III

DISPOSICION JENERICA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS TROZOS DE LECTURA EN LAS SECCIONES INFERIORES I MEDIAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

I. Introduccion (analítica, si los niños no poseen nociones sobre la materia del tema; i sintética, si pueden darse cuenta exacta de los asuntos).

II. Lectura del trozo hecha por alumnos aventajados (a veces por el maestro).

III. Explicacion: *a)* términos i locuciones; *b)* contenido del trozo.

IV. Lectura por los alumnos, correccion mutua i repeticion dialogada (por párrafos).

V. Recapitulacion: *a)* por preguntas comprensivas; *b)* en discurso continuo.

VI. Sinónimos i homónimos. Análisis lójico.

VII. Análisis literario. Tareas orales (aprendizaje de poesías o reproducciones verbales de trozos en prosa).

VIII. Tareas escritas (desarrollos de temas tratados, estraccos o resúmenes de trozos leídos, listas de palabras técnicas, modismos, sinónimos i homónimos, análisis i juicios críticos).



Metodolojía del Lenguaje

TERCERA PARTE

La enseñanza de la Ortografía i de la Gramática



CAPÍTULO IX

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA

I

SU IMPORTANCIA I VALOR EDUCATIVO

La ortografía puede considerarse como un medio jeneral de cultivo del idioma. La correcta escritura de las palabras i la separacion de las partes de las cláusulas, mediante los signos de puntuacion, determinan el sentido del discurso: el significado de las voces depende de su pronunciacion i de su escritura; los signos de puntuacion facilitan la intelijencia de los vocablos i su exacta conexion en la frase. Una palabra mal escrita, un período mal puntuado, no solo son causa de oscuridad de sentido, sino que aun pueden cambiar por completo el pensamiento, o alterar las ideas en direccion opuesta a lo que deben significar. Por esto la etimología, tanto como la propiedad de términos, constituye un elemento de pureza del idioma, i es en la enseñanza un medio escelente de disciplina de la intelijencia. La terminología presupone un perfecto conocimiento de la escritura de las palabras, i al lado de ella una gran familiaridad con los recursos de la lengua.

La ortografía es un factor necesario para comunicarse por escrito de un lugar a otro, sin ambigüedad de sentido; por ella se conserva la acepción propia de las palabras, i, obrando sobre las facultades intelectuales, contribuye al conocimiento del lenguaje, perfecciona la expresión i se convierte en un elemento preparatorio de la redacción i composición literaria.

En efecto, no se puede negar su influencia sobre las facultades mentales: desarrolla en alto grado el poder de la intuición en los discípulos, obligándoles a considerar las palabras en sus componentes (sílabas i letras), i observar la relación que debe haber entre su representación gráfica i su correcta pronunciación; cultiva la inteligencia i ejercita el juicio, haciendo observar la regularidad en la formación e inflexiones de las voces, i enseñando a distinguir los homónimos i palabras unívocas; escita la voluntad i temple el ánimo del discípulo, disponiéndole al buen desempeño de las tareas escritas, i se transforma, finalmente, en un activo estimulante del entendimiento i de la memoria, a la vez que en un medio de eficaz disciplina escolar, que se traduce en signos inequívocos de aplicación, de órden i exactitud.

La ortografía revela el conocimiento de la lengua. Las letras no se graban en la mente por virtud de una memoria feliz, sino mas bien mediante un aprendizaje metódico, i por un frecuente ejercicio, en el cual no es posible aplicar la atención con preferencia al uso de las letras, sino igualmente a todas las ramas del idioma. No se escribe un párrafo sin faltas ortográficas sino cuando se tiene una perfecta intuición del uso jeneral o de la regla. Un trozo bien puntuado indica vigor i claridad en la coordinación de las ideas, un juicio ilustrado i sólido, alicionado en conocimientos jenerales i en el acertado manejo de la lengua. De todo lo cual se infiere la necesidad de imprimir a esta enseñanza una fisonomía propia, dándole un plan sistemático, en consonancia con un método jenuinamente pedagógico, es decir, segun los procedimientos del arte espermental o aplicación técnica; porque, mientras las letras i los acentos requieren mas el funcionamiento de la memoria que el de la in-

telijencia, la puntuacion pone en juego ante todo el entendimiento, i, uniéndose la ortografía en este punto con la sintáxis, pide el concurso de todas las facultades intelectuales. La puntuacion es cabalmente una de las partes de la gramática que ofrece mayores dificultades en el lenguaje escrito; no tiene reglas completas, i apénas si hai autor respetable que las observe en todos los casos.

La ortografía tiene, pues, mas ventajas positivas de las que a primera vista parece. Aparte de ser materia de la enseñanza formal, ella da la clave de los escritos bien hechos. Ningun escrito, por bien meditado que sea, puede considerarse acabado si contiene faltas de ortografía; tales defectos no solo afean las composiciones literarias, sino que falsean su intelijencia i corrompen el idioma. La bonita letra desagradaría en palabras mal escritas. I si la ortografía exacta es necesaria en la correspondencia epistolar, tanto en el comercio como en las oficinas públicas i privadas, en todos los trabajos a pluma, en los impresos es una condicion absolutamente indispensable. La correcta ortografía es, en último término, un elemento de pureza de la lengua, un medio seguro de comprenderla bien i del mismo modo en cualquier pais, i un signo cierto de cultura en los pueblos de una habla comun.

II

MÉTODO I PROCEDIMIENTOS

La base i punto de referencia de la enseñanza ortográfica debe ser el libro de lectura. Es este un precepto que puede cumplirse sin inconvenientes desde el momento inicial de la lectura. Ya en los ejercicios orales preparatorios se comprende el uso de las letras en la pronunciacion de los sonidos, i en el aprendizaje del silabario nada se enseña sin tomar en cuenta la forma de los caracteres en la escritura. Fundándose esto procedimiento en los principios mismos de la lectura i escritura combinadas, es natural i lójico mantener este consorcio en to-

das las clases de lenguaje, en que se toque la ortografía o la gramática en cualquiera de sus partes. El libro de lectura, según ya hemos dicho, da la pauta para casi todos los ejercicios que se han menester para este fin. Durante los tres primeros años, la enseñanza así practicada no debe ser muy sistemática. El silabario nos señala el método que debemos seguir: *al ejercicio oral seguirá el ejercicio escrito en el encerado de madera, en las pizarras de piedra, en el papel.* Tratado un trozo de lectura por el modo i forma que hemos indicado en los capítulos precedentes, el maestro ocupará a los niños con ejercicios de redacción, tomando para ello las oraciones del texto; les hará trasponer las frases, o bien les hará entresacar las palabras de difícil ortografía, con el objeto de formar con ellas el asunto de una redacción. Pueden estos ejercicios practicarse en la clase i fuera de ella, por vía de tareas que los alumnos desempeñarán en sus domicilios, i que el maestro revisará cuidadosamente en el curso de sus siguientes lecciones. Las tareas deben ser muy cortas, pero siempre bien ejecutadas, procurando no recargar a los discípulos con un trabajo pesado, a fin de no desanimarlos, i no imponer al maestro un quehacer abrumador. *Quien mucho abarca poco aprieta, mas vale una cosa bien sabida que muchas malaprendidas,* debe ser el lema en la práctica.

La asociación de la ortografía al libro de lectura en los años siguientes cambia de aspecto, a medida de los trabajos escritos, a que es menester consagrar mas tiempo i mayor atención; es decir, la misma importancia de la materia establece una separación relativa entre cada rama del idioma, conservando éstas siempre su íntima unión en el empleo de los medios comunes al cultivo del conjunto: es un paralelismo que arranca de unos mismos principios i persigue los mismos fines; la lectura nunca ha de parecer extraña a la gramática, ni ésta a la redacción. Siendo la lectura una forma del lenguaje oral, la recitación i todos los ejercicios que ella comprende se subordinan desde luego a la ortografía, i consiguientemente a las otras partes de la gramática, según la materia, procedimiento i forma de la enseñanza, i el género de ejercicios a que ésta dé lugar. Esta rami-

ficacion de los procedimientos aplicados a una u otra rama del lenguaje, conserva, con todo, sus puntos de contacto, que es necesario esplotar en toda ocasion oportuna.

La ortografía puede figurar asociada a la lectura de todos los cursos, segun i como se la considere: la pronunciacion, el significado de los términos, implican el estudio i conocimiento de los sinónimos, homónimos i palabras unívocas, i como una consecuencia de esto se impone la distincion i correcto uso de las letras i de los acentos; tambien se practica incidentalmente la puntuacion en el análisis de los trozos. Cuantas veces se dé una esplicacion sobre el significado de las palabras o frases, o se corrija la pronunciacion al lector, conviene fijar la atencion de los niños hácia la ortografía dudosa; a menudo será preciso hacer silabear, deletrear, repctir, poner otros ejemplos, i seguramente no se dominarian totalmente las dificultades que se quiere, si no se tomase en cuenta la ortografía. Pero este modo de enseñanza tiene una limitada aplicacion en las secciones superiores; su empleo disminuye conforme a la perfeccion que los discípulos alcanzan en el arte de leer. Esto no obstante, el sistema i el método se conservan i manifiestan plenamente en sus resultados, por el empleo de otros procedimientos i medios que se fundan en los principios jenerales de la enseñanza. El libro de lectura continúa siendo el punto de apoyo de la ortografía, como uno de los centros i medio auxiliar de la enseñanza del lenguaje; de sus trozos se sacará, en cuanto sea posible, el material para los ejercicios escritos que se practiquen inmediatamente o en combinacion con las composiciones literarias. Para comprender el alcance de la espresada limitacion, debemos hacer una esplanacion de los principios en que el sistema i el método se fundan; principios que nos indican los procedimientos i medios que es dado emplear cuando la enseñanza ortográfica no puede marchar en intimidad con las clases de lectura.

1. *La enseñanza de la ortografía se funda en el significado de las voces.* No se puede hacer bien aquello que no se comprende. La acepcion de las palabras i sentido de las oraciones, pone

en actividad la inteligencia, la memoria i la imaginacion, i requiere el concurso del juicio i de la razon, al considerar la palabra en la frase para determinar su oficio. El resorte que toca i pone en movimiento estas facultades es, en primer lugar, la *pronunciacion*, que a su vez requiere el funcionamiento del oido; la correcta *pronunciacion* i la *audicion* perfecta, son condiciones esenciales de la buena ortografía, de la inteligencia de la oracion i del discurso; con estos elementos solos pueden los ciegos aprender a leer i escribir (con letras de relieve). Dicha enseñanza presupone tambien la *observacion* atenta de los vocablos, i en lo tanto impone el ejercicio de la *vista*. El ojo abarca primero el todo, despues las partes. A la pronunciacion i audicion se asocia inmediatamente la *vision* o contemplacion de las palabras, que descomponemos en sus elementos para considerar éstos en particular. Percibido el todo, la mente se aplica a los componentes, que son las sílabas, i en seguida considera las letras aisladamente. Idéntica operacion intelectual se efectúa al hacer el trabajo inverso, esto es, al unir los elementos silábicos para recomponer i escribir las palabras.

Implica lo espuesto la necesidad de atender cuidadosamente la pronunciacion, i hacer contemplar del propio modo las palabras en sus elementos, una vez esplicado su sentido, en todos los ejercicios ortográficos; en otros términos, *es preciso educar el oido i la vista, como medios inmediatos de percepcion, acostumbrando a pronunciar i a ver exacta i distintamente; i no hacer ni exigir nada ántes de cerciorarse del normal funcionamiento de estos órganos*. Se forma así el *sentimiento* de la ortografía.

2. *La correcta ortografía depende de la percepcion, de la representacion intelectual i asimilacion perfecta de las voces*. Efectuada la percepcion por medio de la vista i del oido, se produce en la mente una impresion o representacion (que, segun su intensidad, será fugaz o permanente) de los vocablos, con sus varias acepciones, con sus elementos combinados o separados, segun el oficio que desempeñan en la oracion; el entendimiento se apodera de estas percepciones, forma las ideas i las coordina con la intervencion del juicio, i de aquí resultan las

intuiciones o conceptos. Estos serán tanto mas completos i permanentes cuanto mas fáciles i exactas hayan sido las percepciones e ideas. Las funciones del entendimiento se favorecen i estimulan con ejercicios adecuados. Refuerzan la asimilacion la análisis i síntesis de las palabras, el estudio de los homónimos i de los modismos, que puede hacerse oralmente en las clases de lectura, de gramática i composicion literaria. El *silabeo*, el *deletreo*, la *escritura de palabras i frases* al dictado en la gran pizarra, ya sea doctrinalmente o por via de explicacion, son asimismo un medio de ampliar esos conceptos i de estamparlos por largo tiempo en la mente.

Conviene exigir de los discipulos que informen sobre el modo de escribir determinadas palabras de los trozos de lectura, i de las poesías aprendidas, usándolas en ejemplos análogos a los que se hayan examinado en la clase; lo cual puede hacerse en el curso de las lecciones o en pequeñas tareas que los niños desempeñarán en sus casas.

3. *El aprendizaje metódico de la ortografía se manifiesta por la fiel reproduccion oral i escrita de las palabras.* Implica este principio el concurso directo de la memoria i de la imaginacion. Estas facultades desempeñan un rol importante, conservando i reflejando el trabajo ejecutado i el fruto producido por las facultades pensantes; reflejo que, para ser verdadero, debe responder a los procesos de percepcion i asimilacion que el espíritu habrá seguido en sus funciones. La fidelidad de la reproduccion debe revelar la aplicacion i esfuerzo de la mente, el jénero de ejercicios, su variedad e intensidad, i aun la materia a que se han estendido; solo una reproduccion en tales condiciones puede informarnos de una enseñanza racional, sistemática i metódica en el empleo de los procedimientos i medios que le son propios.

Figuran entre éstos, en primer lugar, el *silabeo* i el *deletreo*, en la práctica de los ejercicios inmediatos en el lenguaje oral. En el lenguaje escrito, al lado de la buena letra, cuya eficaz influencia no puede desconocerse, contribuyen a la destreza en reproducir, la *copia testual*, o con orijinales a la vista, i la *copia*

de memoria. En uno i otro caso deben copiarse palabras i no sílabas, i frases ántes que palabras. La escritura de sílabas, para el caso de que se trata, no tiene ningun valor, porque las sílabas nada concreto significan; en la escritura de palabras aisladas no hai encadenamiento de ideas, i por consiguiente no es posible introducir con ellas ningun órden en las funciones intelectuales; la lójica existe solo en el contacto de las ideas, i por lo mismo es preciso escribir frases de sentido completo, a fin de poner en movimiento la intelijencia i el juicio (1). La escritura de palabras se justifica solo cuando se hace una esplicacion accidental. Las espresadas copias pueden hacerse en las pizarras i en el papel, destinando para ellas una parte de la hora de clase, revisándolas i recojiéndola en comun. Pueden consistir en formar listas de palabras de ortografía dudosa, tomándolas de un trozo de lectura, por ejemplo, i en trasformarlas en proposiciones; o bien en derivarlas de poesías aprendidas, prescindiendo del testo, i redactar una especie de resumen del contenido, tomando por base esas palabras; o en formar ejemplos orijinales como suplemento a una leccion de ortografía o de sintáxis; i, finalmente, en copiar de memoria máximas, proverbios, versos, etc.

III

LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS

La teoría de la ortografía se funda mas bien en el uso e índole de la lengua que en la etimolojía i en la composicion gramatical. Es esta una tendencia moderna que en la escuela elemental encuentra su mas justificáda aplicacion. Conforme a ella, i obedeciendo al principio de intuicion directa, por el cual debemos anteponer las cosas mismas a su representacion, los

(1) En la enseñanza de palabras normales no existe este inconveniente, porque ellas dan la base para muchos ejercicios lingüísticos que obedecen a un órden lójico.

hechos a la teoría, debemos enseñar las reglas ortográficas en los primeros años, no segun una serie doctrinal de lecciones, sino en combinacion con la lectura, con la elocucion, con la redaccion, los ejercicios de gramática, la escritura i la composicion literaria. La regla se dará en una palabra o sentencia apropiada. Si se trata de una letra, se recurrirá al efecto a las palabras que la contengan: *blanco, brazo*, indican que la *b* se usa en todos los casos en que se articula con una consonante; *centavo, bravo, lava*, nos dicen que debemos escribir con *v* los nombres en *avo, ava*; *nacion porcion, accion*, nos fijan un caso para el uso de la *c*; *corazon, razon, ramazon*, nos señalan otro caso para el uso de la *z*; *papá, mamá, estudiará, árbol, exámen, oríjen, lámpara, gramática*, nos dan las reglas jenerales de acentuacion para las palabras agudas, llanas i esdrújulas, segun la ortografía de uso mas jeneral en Chile i en gran parte de la América latina. Si se trata de analizar un período, una oracion compleja, es preciso dar la razon en que se funda el empleo de los signos de puntuacion, i es este otro caso de sentar una regla ortográfica. I de esta manera se aprovecharán todas las ocasiones oportunas en cada clase de lenguaje, i aun de escritura, para *inducir* las reglas de la práctica, de los ejemplos, i aplicarlas a la par en ejercicios metódicos.

Pero llega un tiempo en que se hace necesaria una clase especial de teoría ortográfica, puesto que para regularizar el aprendizaje i darle unidad conforme a un cuerpo de doctrina, precisa ir sistematizando a proporcion del progreso que se realice, i, por consiguiente, es menester acomodar los ejercicios a las exigencias progresivas de la enseñanza. En las secciones medias (tercero i cuarto año de estudios), serán suficientes dos lecciones de teoría semanales, dedicando para ellas dos medias horas de las clases de lenguaje; en las secciones superiores es necesario dedicar una hora semanal a la teoría ortográfica, entendiéndose que las lecciones deben hacerse esencialmente prácticas, con numerosos i variados ejercicios orales i escritos, en la pizarra de madera i en el papel. Recordadas las reglas inducidas de la práctica, se las ampliará por medio de ejemplos

que se hará poner a los mismos alumnos; se las hará repetir por éstos, se las impondrá como tarea para la clase siguiente en la cual se las exigirá de todos i de cada uno, aplicándolas de nuevo, dándoles nueva forma i sintetizándolas por medio de otros ejemplos apropiados. Se enseñarán al principio las reglas mas jenerales, indicándolas el maestro si los niños no aciertan a encontrarlas; en la repeticion se tratará de las reglas de carácter particular, se las completará despues, e insistirá en las escepciones. En esta enseñanza, que en tal forma obedece a un sistema normal en el cual el empleo separado de los procedimientos i medios da la característica del método, es permitido, i aun conveniente, el uso de un manual de consulta, que se pondrá en manos de los alumnos, nó precisamente con el propósito de señalarles lecciones que deban traer preparadas, sino para que lean i refresquen las esplicaciones de la clase.

IV

LOS DICTADOS ORTOGRÁFICOS

En las clases de lectura i escritura combinadas, los discípulos escriben en sus pizarras palabras i oraciones cortas. Poco a poco se van acostumbrando a escribir en el pizarron i en el papel, segun los progresos que hacen en las clases de escritura, i en consonancia con los ejercicios de redaccion i de gramática que mas tarde se practican.

Alcanzado ya cierto grado de progreso, conviene hacerle escribir algo al dictado en el pizarron, exigiéndoles siempre una buena letra que no poco influye en la formacion de una buena ortografía. Lo primero que en el encerado de madera se escribe son nombres i formas verbales, para mostrar su inflexion o desinencia, o para hacer notar su ortografía. Escribense despues proposiciones i estrofas cortas para el análisis lójico, o bien con el objeto de infundir una regla ortográfica infiriéndola de los ejemplos aducidos, o para aplicarla por medio de otros idénticos.

Los dictados en el encerado se limitan a oraciones i períodos de corta estension; hacerlos mas largos seria perder el tiempo, desde que en la pizarra se escribe mucho mas lentamente que en el papel. En el papel se pueden dictar párrafos de diez o mas líneas, los cuales deben revisarse en la misma clase, tomando en cuenta tanto las letras como los acentos i signos de puntuacion. Estos dictados deben hacerse en cuadernos bien cosidos, de papel comun, si es posible con tapas de color; se exigirá en ellos el mayor aseo. El maestro dictará pausadamente, en voz alta i una sola vez, la oracion entera, o una parte de ella si es demasiado larga, con tal que esta fraccion tenga sentido completo, i la hará repetir por varios alumnos: éstos escribirán solamente cuando hayan comprendido bien, debiendo conservar en la memoria lo que han oido; se evitarán las preguntas i repeticiones, porque ellas pueden traer por consecuencia la desatencion i negligencia. Todos escribirán al mismo tiempo. No se empezará una nueva oracion ántes que la seccion haya copiado reposadamente la última, i posesionándose bien del sentido de la siguiente.

La correccion se hará en comun, revisando cada alumno su propio dictado; o bien se hará una correccion mutua por cambio de cuadernos entre los alumnos de dos bancas vecinas. Se subrayarán las palabras mal escritas, el autor las escribirá bien al márgen o al fin de la página. Para cerciorarse de la bondad de las correcciones i evitar el engaño de algunos niños (a que por amor propio suelen estar propensos), el maestro hará que escriban al fin del dictado el número de faltas que han notado; dirán despues en qué consisten las equivocaciones o errores, e indicarán la correccion que sea preciso hacer; i, por último, el maestro interrogará sobre los puntos dudosos, i revisará los dictados de los niños mas tardíos en el aprendizaje. Si se trata de una correccion de interes jeneral, se hará uso de la pizarra de madera. Los *dictados de clase* pueden hacerse sin inconvenientes dos veces por semana, alternándolos con los dictados que llamaremos *extraordinarios* o *estemporales*, que pueden ser quincenales o mensuales.

Consisten estos últimos en dictar trozos completos, de corta estension, de estilo un tanto mas elevado, en cuadernos destinados esclusivamente para este fin. Son dictados especiales sobre la ortografía dudosa de la lengua, nó en oraciones o períodos sueltos, sino en pequeños artículos; lo que es en alto grado útil para habituar a los discípulos al correcto uso de las reglas ortográficas aplicadas en el lenguaje continuado, libre, lógicamente encadenado, en un todo completo. Por su intermedio pueden los discípulos comprender la naturalidad de las reglas, especialmente de la puntuacion, i la oportunidad de las escepciones, *encontrando la razon de los preceptos en el uso*, en una sucesion de ideas perfectamente ordenadas, en una redaccion i forma que les instruye i agrada.

La calidad de los cuadernos contribuye al resultado que se obtiene con estos dictados: conviene sean de buen papel lineado, con tapas de carton, de ancho márgen, con etiquetas en la portada; todo lo cual es condicion del aseo, de la buena ejecucion del trabajo, i un medio de cooperar a la formacion del gusto por lo bello.

Elejido el trozo que ha de dictarse, el maestro procede como ántes hemos dicho: dicta pausadamente i en voz alta, etc. Los alumnos pondrán la puntuacion al terminar el dictado, aunque en las secciones mas adelantadas no seria estemporáneo exigir que la pusiesen al escribir, lo que no deja de truer buenos resultados; no revisarán ellos mismos estos dictados, sino el maestro. Terminado uno, se hacen recojer inmediatamente los cuadernos, que el maestro corregirá en su domicilio. Subrayará las palabras mal escritas, todas las faltas que encuentre, con el objeto de que las corrijan los mismos alumnos en la página siguiente, en frases completas; despues de lo cual es menester todavía revisar dichas correcciones, haciendo notar las deficiencias u omisiones. Al fin de los dictados se pondrá en cifras árabes la nota 2 (bueno), 3 (regular), 1 (mui bueno), 4 (malo). Al devolver el maestro los cuadernos, hará algunas observaciones referentes a las faltas; que los alumnos expliquen en qué

consisten los errores, i que los mismos autores corrijan, a fin de que no vuelvan a incurrir en idénticas equivocaciones.

Haciéndose los dictados ordinarios o de clase una o dos veces por semana, los extraordinarios pueden hacerse cada tres semanas, término medio, desde el cuarto año de estudios adelante. Ambas especies de dictados son indispensables: los primeros tienen por fin inmediato enseñar los preceptos i reglas en plena práctica, aplicando la teoría por medio de ejercicios doctrinales; por ellos se inducen objetiva i lójicamente los preceptos i los discípulos ven justificado su fundamento en el uso general de la jente educada, e infieren de aquí las reglas particulares i aun las escepciones. Los dictados extraordinarios revelan el progreso alcanzado por los alumnos: les hacen recapitularse para manifestar lo que han aprovechado, i ponernos de relieve lo que son capaces de hacer en un momento dado de la enseñanza; les dan a conocer a veces lo poco que han aprendido, habiendo podido conseguir mucho mas, o les descubren la debilidad de sus fuerzas i la necesidad de poner mayor empeño, al intento de corresponder a los afanes del maestro; en otras ocasiones les estimulan i animan con resultados satisfactorios, disponiéndoles a oír con mas atencion las lecciones para merecer siempre buenas notas. Todo lo cual nos da a conocer la insuficiencia del estudio elemental, señalándonos al mismo tiempo los medios de completar el aprendizaje con el propio concurso de los alumnos, quienes en los espresados dictados reconocen el fruto de su actividad i de su saber, i comprometen sus energías a un trabajo mas ímprobo i fecundo.

V

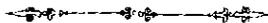
TRATAMIENTO DE LOS HOMÓNIMOS

En la lectura, en la gramática i literatura se enseña la sinonimia, dando aconocer las distintas acepciones de las palabras, e interpolando los vocablos idénticos en las esplicaciones. En la ortografía es preciso seguir un procedimiento análogo para

la escritura de los homónimos. En efecto, si el estudio de los sinónimos requiere ejercicios especiales de comparación, a causa de la diversidad de significados resultante de la naturaleza i circunstancia del discurso, el estudio de los homónimos requiere un procedimiento práctico, que consuene mas con el método que con el sistema, desde que la homofonía supone dominio de la ciencia lingüística, i en la escuela primaria apénas es dado tocar los fundamentos de esta ciencia.

La homofonía en las secciones inferiores se enseñará ocasionalmente, en combinación con los ejercicios de lenguaje i demas lecciones de idioma nacional. En las secciones medias i superiores, ademas del procedimiento indicado, se le dará cabida en series graduales de ejercicios bien dispuestos, lógicamente coordinados i de carácter práctico; es decir, se formarán con los homónimos oraciones, períodos cortos i breves trozos de dictado, segun se les incluya en las lecciones de lectura, de gramática o de composición literaria. No deben dejencrar en juegos pueriles de palabras o retruécanos, como *tambien* i *tan bien*, i *el hado* i *helado*, *lavara* i *la vara*, *mi sal* i *misal*, etc., que tomados aisladamente no son de ninguna utilidad; sino que deben darse en pensamientos completos, relacionados entre sí, i en una forma correcta i de uso jeneral; de otro modo no instruyen i se olvidan fácilmente, siendo, cuando mas, objeto de curiosidad (1).

(1) Nos escusamos de adjuntar aquí una lista de homónimos, por considerarla de poca utilidad. Damos mayor importancia a los dictados ortográficos, en los que deben incluirse los homónimos. Sirvan al efecto los modelos que acompañamos mas adelante. I por lo demas pueden los maestros consultar las obras de don José de Casas i de don Manuel Rosado sobre *prácticas de ortografía dudosa*.





CAPÍTULO X

ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

I

LECCION DE ORTOGRAFÍA I DE LECTURA COMBINADAS

TEMA: Los dos arados

Disposicion

- I. Introduccion.
- II. Lectura del trozo.
- III. Recapitulacion.
- IV. Palabras de ortografía dudosa. Induccion de las reglas ortográficas por medio de otros ejemplos análogos.
- V. Puntuacion de las cláusulas del trozo; reglas en que se funda.
- VI. Reproduccion dialogada de las reglas.
- VII. Ejercicios escritos.

La reja de un arado se habia cubierto de moho a consecuencia de una larga inaccion. Desde el lugar donde se encontraba en estado tan deplorable, vió un día pasar a su hermana. Radiante de hermosura volvia ésta de sus ocupaciones.

—¿Cómo es, le preguntó la primera, que yo estoi áspera i sucia, miéntras tú estás bruñida i brillante? ¿No nos han forjado unas mismas manos? ¿No somos de una misma materia?

—¿En dónde he adquirido este brillo, me preguntas, hermana? respondió la otra. En el trabajo.

M.—¿Quién puede decirme de qué trata nuestra lectura de ayer?

A.—Nuestra lectura de ayer trata de los dos arados.

M.—¿Qué es un arado?

A.—Arado es un instrumento que usan los agricultores para labrar la tierra.

M.—¿Cómo son los arados?

A.—Usted nos dijo que los mas sencillos constaban de un timon derecho, de una reja i de un mango.

M.—¿Qué animales se emplean para tirar el arado?

A.—Para arar se emplean los bueyes i los caballos.

M.—Lea el trozo... Benavente.

A.—.....
(Lectura por uno o dos de los mejores alumnos).

M.—¿Qué se dice en nuestra lectura?

A.—Una reja de arado estaba enmohecida a causa de que no la usaban desde hacia mucho tiempo. En cierta ocasion vió pasar a otra muy limpia i la preguntó por qué estaba tan reluciente. La interrogada contestó que estaba tan bonita porque trabajaba siempre.

Otro.—La reja mohosa la dijo tambien que ellas eran de la misma materia, i que habian sido hechas por las mismas manos.

M.—Deletréeme la palabra *habia*... Fuenzahida.

A.—*H-a-b-i-a*.

M.—¿Cómo se escriben las formas del verbo *haber*?

A.—Estas formas verbales se escriben con *h* i con *b*.

M.—¿Qué otras palabras principian por *h*?

A.—*Hasta, hilo, higo, himno, hombre, hombro, hebilla, herradura, hielo, hierro, hueso, holocausto, halago, hermoso*.

M.—¿Cómo está escrita la palabra *cubierto*?

A.—Con *c* i con *b*.

M.—Nómbrenme otras palabras que tengan *b* despues de la *c* seguida de una vocal.

A.—*Cabello, caballo, cabeza, cebolla, cubo, escobilla, caber, cobijar, cabildo.*

M.—Casi todas las palabras en que concurra el sonido *b* despues de la *c* seguida de vocal, llevan *b* i no *v*.

Indíquenme otras palabras de difícil ortografía en el trozo que acabamos de leer.

A.—*Moho, consecuencia, inaccion, vió, hermana, hermosura, volvía, ocupaciones, preguntó, sucia, miétras, éstas, brillante, dónde, trabajo.*

M.—Otra palabra que se escriba con *h*, como en *moho*...

Almohada, almohaza, prohibir, desahuciar (no se dará la regla para el uso de la *h* en este caso, sino en las secciones superiores).

Indíqueme otra palabra de terminacion parecida a la de *consecuencia*.

A.—*Paciencia, elocuencia, ciencia, impertinencia, inocencia, diligencia, competencia, intelijencia, complacencia.*

M.—Todas las palabras terminadas en *encio, encia*, se escriben con *c*. Se esceptúa *Hortensia*.

Tambien todas las palabras en *cion* llevan *c* i no *s* o *z*. Poned ejemplos.

A.—*Nacion, devocion, declamacion, eleccion, bendicion.*

M.—Se esceptúan varias palabras que llevan *s*, tales como *pasion, ilusion, estension, propension, irrision, vision, prevision, fusion, ocasion, omision, comision, promision, repulsion, compulsion, torsion, contorsion, percusion, etc.* (Escribanse en el encerrado).

Indicad otros verbos que terminen en *ba* como el verbo *encontraba* de nuestra lectura.

A.—*Andaba, estaba, cantaba, llevaba, daba.*

M.—Todas las formas verbales terminadas en *aba* e *iba* se escriben con *b*.

Otras palabras terminadas en vocal que vayan acentuadas como *vió*.

A.—*Papá, mamá, alhelí, pié, fué, café.*

M.—Por regla jeneral, todas las palabras terminadas en vocal aguda llevan pintado el acento ortográfico.

¿Qué especie de *v* hai en *volvía*? ¿Qué otras palabras se escriben con esta *v*?

A.—En *volvía* hai *v* i no *b*. Se escriben con *v*: *vestido, vidrio, vaso, vela, vuelo, salve, envolver, resolver.*

M.—Cómo i otras palabras con que se hacen i refuerzan las preguntas, se llaman advverbios interrogativos, i llevan pintado el acento. Nombrad otros interrogativos.

A.—¿*Qué has hecho?* ¿*dónde estás?* ¿*cuándo has estado en Valparaiso?*

M.—¿Por qué se ha acentuado la palabra *preguntó*?

A.—Porque todas las palabras terminadas en vocal aguda se acentúan.

M.—Los nombres terminados en *ucio, ucia*, como *sucia*, se escriben con *c*, por regla jeneral. Poned otros ejemplos.

A.—*Astucia, lucio, rucio, desahucio.*

M.—Se esceptúan de esta regla algunos nombres propios, como *Rusia* i *Prusia*.

En Chile, por regla jeneral, se acentúan las palabras graves terminadas en consonante. Segun esto, ¿cómo debe escribirse el adverbio *miétras*?

A.—*Miétras*, segun la ortografía usada en Chile, debe llevar acento en la *e*.

M.—Poned ejemplos a esta regla.

A.—*Árbol, márgen, cárcel, entónces.*

M.—No llevan marcado el acento, a pesar de ser graves terminadas en consonante, las formas verbales i los plurales de los nombres, que conservan el acento del singular.

Poned ejemplos a esta escepcion.

A.—*Escribimos, movemos, acabamos, libros, vetas, armas,* etc.

M.—¿Por qué se habrá puesto acento al pronombre personal *tú*?... Para distinguirlo del posesivo *tu*.

Nombradme otras formas verbales que, como *serás*, sean agudas i terminen en *s* o *n*.

A.—*Amarán, darás, vendrán, cantarán.*

M.—Todas las formas verbales agudas de mas de una sílaba i que terminen en *n* o *s*, no precedidas de diptongo, llevan pintado el acento.

Indicadme otras palabras que contengan una combinacion idéntica a la de las palabras *bruñido* i *brillante*.

A.—*Brazo, breva, broma, broche, brinco.*

M.—Se usa siempre la *b* cuando le sigue una consonante, sin escepcion ninguna.

Otra palabra parecida a *trabajo*.

A.—*Abajo, escarabajo, cabizbajo, rebaja.*

M.—¿Por qué se ha puesto mayúscula en la palabra *los* del título del trozo?

A.—... Se escribe mayúscula al empezar un escrito, i despues del punto final.

M.—¿Por qué hai punto ántes de las palabras *desde* i *radiante*?... Se separan por puntos las proposiciones que tienen sentido completo.

¿Cómo se llama el signo que se ve en las palabras *feo, es, primera* i *sucia*?

A.—Ese signo se llama coma.

M.—Su objeto es separar el sujeto de un atributo demasiado estenso, o varios modificativos que se refieran a una misma palabra.

¿Cómo se llaman los signos con que principian i terminan las interrogaciones?

A.—Esos signos se llaman *interrogantes*.

M.—¿I qué nombre tienen los signos que preceden al interrogativo inicial?... Se llaman *comillas* i sirven para señalar los discursos ajenos.

¿Por qué empiezan con mayúscula el título i la primera palabra del artículo?—Porque se usa mayúscula al empezar un discurso.

¿En qué otro caso se usa mayúscula?—Después del punto final.

¿Por qué se escribe con *b* la palabra *cubierto*? ¿Por qué llevan *c* las palabras *consecuencia*, *inacción*, *ocupación*? ¿Por qué lleva *h* i *b* el verbo *había*? ¿Por qué se usa *b* en *encontraba*? ¿En virtud de qué regla se acentúan *vió* i *preguntó*? ¿Por qué razón se escribe *b* en *brillante* i *bruñido*? ¿Para qué se pinta el acento en el pronombre personal *tú*? ¿Por qué se acentúa *miéntras* entre nosotros? ¿Cuándo se usa el punto final? ¿Cuándo las comas? ¿Cuándo se usan los puntos interrogantes? ¿Cuándo las comillas?

—Forme una frase con la voz verbal *había*... Hernandez.

A.—Yo *había* ido a la escuela a buscar a mi hermanita.

M.—Forme otra frase con las palabras *cubierto* i *moho*..... Suarez.

A.—Yo hallé en la plaza un certaplumas *cubierto* de *moho*.

M.—Otra frase con las palabras *consecuencia* e *inacción*... Bermudez.

A.—Las herramientas se enmohecen a *consecuencia* de la *inacción*

M.—Preparad vuestros cuadernos. Vais a redactar algunas oraciones con las siguientes palabras: *cubierto*, *moho*, *consecuencia*, *inacción*, *encontraba*, *vió*, *hermana*, *hermosura*, *brillante*, *volvía*, *sucia*, *miéntras*, *donde*, *trabajo*. Repetid las palabras (el maestro las escribe en el encerado de madera).

Empezad.

—Cuando los alumnos hayan acabado de redactar las oraciones, se hará que algunos lean lo que han escrito. Las correcciones se harán simultáneamente, como ántes hemos dicho, i se revisarán los trabajos de los ménos aventajados.

Nota.—Se puede también enseñar con fruto la ortografía preceptiva combinada con los dictados de clase. Asociada la ortografía al libro de lectura, predomina el *método inductivo*: se presenta un conjunto de ejemplos que se agrupan al rededor de los del libro, i de ellos se infieren las reglas. En los dictados predomina el *método deductivo*; se dan las reglas o se presuponen

consabidas, i se las aplica. Terminado un dictado, el maestro hace una correccion oral simultánea, dirijiéndose sucesivamente a varios alumnos, i haciéndoles leer oracion por oracion, para que los autores corrijan por sí mismos o ayudados de sus compañeros. Las reglas van complementándose gradualment e con los nuevos ejemplos que los dictados ofrecen, i con los que hace poner el maestro. *En el todo de la leccion se aplican de consuno los métodos inductivo i deductivo* (analítico i sintético). La forma de la enseñanza es naturalmente la crotemática. Se procede dirijiendo a la seccion una serie ordenada de preguntas referentes a los vocablos, las oraciones i la puntuacion, con el objeto de que los discípulos descubran en virtud de qué regla se ha escrito de esa manera: se procederá por partes, tomando en consideracion primero las oraciones, en seguida los períodos; primero las reglas referentes a las letras, en seguida la de los acentos, i por último las de la puntuacion.

Sea el dictado siguiente, que por su jénero bien puede figurar en los trozos de lectura i hacerse aprender de memoria:

EL CUERVO I EL ZORRO

En la rama de un árbol,
Bien ufano i contento,
Con un queso en el pico
Estaba el señor Cuervo.
Del olor atraído
Un Zorro mui maestro,
Le dijo estas palabras
A poco mas o ménos:
Tenga usted buenos dias.
Señor Cuervo, mi dueño:
Vaya que estais donoso,
Mono, lindo, en estremo.
Yo no gasto lisonjas,
I digo lo que siento,
Que sí a tu bella traza

Corresponde el gorjeo,
Juro a la diosa Céres,
Siendo testigo el cielo,
Que tú serás el fénix
De sus vastos imperios.
Al oír un discurso
Tan dulce i halagüeño,
De vanidad llevado
Quiso cantar el Cuervo.
Abrió su negro pico,
Dejó caer el queso:
El mui astuto Zorro,
Despues de haberlo preso,
Le dijo: Señor bobo,
Pues sin otro alimento
Quedais con alabanzas
Tan hinchado i repleto,
Dijerid las lisonjas,
Miéntas dijiero el queso.
*Quien oye aduladores
Nunca espere otro premio.*

Interrogatorio.—¿Por qué razon se escriben con mayúscula las palabras *Cuervo* i *Zorro*? ¿Por qué se ha puesto mayúscula al principio de cada verso? ¿En virtud de qué regla se acentuá la palabra *árbol* i por qué lleva *b*? ¿Por qué se escribe *b* en la palabra *hien*? ¿Qué regla autoriza el empleo de la coma en las palabras *árbol* i *contento*? ¿Por qué motivo se ha puesto *b* en *estuba*? ¿Por qué razon se ha puesto punto en *Cuervo*? ¿Qué razon justifica la colocacion de la coma en *maestro*, de los dos puntos en *ménos*, i del acento de esta palabra? ¿En qué se funda el empleo de la *b* en *bueno*, de los dos puntos que se hallan en *dueño*, i de la coma en *donoso*? ¿En qué se funda el empleo de la *s* en *traza*, de las comas que hai en *lisonja*, *siento gorjeo*, *Céres* i *cielo*? ¿Por qué se ha acentuado la forma verbal *serás* i el sustantivo *fénix*? ¿Cuál es el homónimo de *vasto* (*basto*)? ¿Por

qué se ha puesto crema en *halagüeño*? ¿En qué se funda el uso de la *v* en *vanidad* i *llevado*, de la *b* de *abrió*, acento de *dejó*? ¿Razon de los dos puutos que siguen a la palabra *queso* i al verbo *dijo*? ¿Razon de la *b* de *haber*, de *bobo*, de la *z* de *alabanzas*, de la *h* de *hinchado*, del acento de *miéntras*? ¿En virtud de qué regla se pone coma en *repleto*, en *lisonja*, en *aduladores*, i puntos en *queso* i en *premio*?

II

LECCION DE TEORÍA ORTOGRÁFICA

TEMA: Uso de la *h*

Enseñada la ortografía en combinacion con la lectura i los ejercicios escritos, los niños aprenderán ocasionalmente i sin esfuerzos muchas reglas que se les irán grabando gradualmente en la memoria, por medio de una metódica aplicacion. La enseñanza teórica amplía i completa los conocimientos que la práctica proporciona, dando a lo aprendido una forma mas ordenada, metodizando la enseñanza i sistematizándola conforme a un plan didáctico característico. El ejercicio pone a los niños en aptitud de responder a ciertas preguntas sobre la teoría. I bien se puede emplear aquí un procedimiento diverso, empezando por la interrogacion; pero se entiende que el maestro no interrogará a sus discípulos acerca de aquello que no pueden saber, i que él dirá oportunamente lo que convenga; la forma heurística tiene sus límites que no pueden traspasarse sin restricciones; seria un absurdo pretender que los educandos lo produjeran todo.

M.—Decidme ¿en qué caso hemos empleado la *h*?

A.—Hemos empleado la *h* en las palabras que empiezan por *i* seguida de *p*; por ejemplo: *hipódromo*, *hipotenusa*, *hipérbote*, ménos *ipccacuana*.

M.—Formad proposiciones con esas palabras.

A.—En el *hipódromo* se dan carreras de carros, i los acróbatas hacen pruebas de fuerza.

Otro.—El cuadrado de la *hipotenusa* es igual a la suma del cuadrado de los catetos.

La *ipecacuana* es una planta medicinal que se usa contra los tos i se vende en las boticas.

M.—¿En qué otro caso escribimos la *h*?

A.—Se escribe *h* ántes de los diptongos *ia, ie, ue, ui*, en principio i medio de dición: *hielo, hierro, bahía, vihuela*, i sus derivados. Se esceptúan *osario, osamenta*, de hueso; *ovario i óvalo*, de huevo; *orfandad*, de huérfano.

M.—¿Cómo se escriben las palabras que principian con *hidr*? Las obras *hidráulicas* sirven para facilitar la navegacion; el *hidrójeno* es un gas respirable; la *hidrofobia* es un enfermedad temible.

A.—Las palabras que principian por *hidr* se escriben con *h*.

M.—Formen frases con estas palabras: *hidrópico, híbrido, hidrójeno, hidra*.

A.—En el hospital hai hombres *hidrópicos*... El *hidrójeno* es necesario para la respiracion.

...Plantas híbridas son las injertadas.

Hércules mató la *hidra* de Lerna.

M.—¿En qué otros casos empleamos la *h*?

A.—Se usa la *h* en las interjecciones *ah, eh, oh*.

M.—¿En qué otros casos todavía?

A.—Tambien la empleamos entre las vocales *au, ao*, para indicar que no forman diptongo: *ahumar, desahuciar, almohadilla*; pero hai escepciones, como *toalla, coartar, embaular*.

M.—¿Quién conoce todavía otro caso en que se use la *h*?

A.—Tambien se usa la *h* en palabras que tienen *f* en el primitivo: *hanega*, de fanega, *haz, faz*; *hervor*, de fervor; *hierro*, de fierro.

M.—Yo os diré todavía otros casos. Podeis inferirlos de los siguientes ejemplos: *hermoso, hermano, herbívoro, Hermenejildo*.

A.—Se escribe *h* ántes de *er*.

M.—Redactemos algunas proposiciones con las siguientes palabras: *hervor, herrar, herbario, Herquíñigo*.

A.—El agua ha dado un *hervor*... Para *herrar* los caballos se necesitan *herraduras*... El profesor de historia natural posee un bonito *herbario*... El apellido *Herquíñigo* es una palabra esdrújula.

M.—Esta regla tiene sus excepciones. Se escriben sin *h* *ermi-ta, Ernesto, error* i otras.

Se usa igualmente la *h* antes de la sílaba *or* seguida de *m* o *n*: *hormiga, horno, horma, horror*, ménos *ornato, ormitolcía*, i algunos otros poco usados. Redactad algunas oraciones con estas palabras.

A.—El pan se cuece en el *horno*... Los zapateros necesitan *hormas*... Las *hormigas* hacen provisiones de invierno... Ayer presencié un espectáculo *horrible*... El aseo contribuye al *ornato* de las ciudades.

M.— Se escribe *h* en las voces *harto, hambre, hélice, himno, humo, hombro, historia, hoyo, hostia, hoz, húsar, hogar, haz*.

Poned ejemplos.

A.—No es bueno *hartarse* cuando se tiene mucha *hambre*... Un hábil ingeniero fabricó una hermosa *hélice* para un buque... Hoi cantamos un *himno* bélico... El *humo* asfixia i no ahoga... En la estacion central un hombre se echó un gran bulto *al hombro*... El sábado no sabia bien mi leccion de *historia* universal... Se cuenta que un hereje se convirtió al ver que una *hostia* vertía sangre. La *hoz* cayó en un *hoyo*... Aquel soldado pertenece al regimiento de *húsares*.

M.—¿Quién puede indicarme algunas palabras que no estén comprendidas en las reglas anteriores?

A.—*Haber, hablar, hacer, halagar, hallar, herir, hilar, hinchar, hincar, hurtar, ahí, ahijado, ahora, ahorro*.

M.—Redactad en vuestros cuadernos algunas oraciones con las palabras siguientes: *ahilar, ahondar, ahorcar, ahuyentar, ahumar, albahaca, alcohol, azahar, batahola, buhardilla, buho, buhonero, coherencia, cohecho, cohete, cohombro, dehesa, fehaciente, Mahoma, mohino, moho, parihuelas, prohibir, prohijar, rehacio, re-*

hecho, rehen, rehúsar, retahíla, sahumerio, tahona, tahur, vaho, vahido, vehemencia, vehículo.

¿Qué significa la palabra *parihuelas*?... Quiere decir angarillas. ¿Qué significa *vaho*?... Vapor. ¿Quién ignora el significado de otra palabra?

A.—No sé qué cosa es *cohombro, batahola, dehesa*.

M.—Se llaman *cohombro*, los pepinos. *Batahola* es una bulla desordenada. *Dehesa* se llama un prado grande a donde van a pacer las vacas.

Escriban.

(Las correcciones se harán en la forma que ántes se ha dicho).

III

MODELOS DE DICTADOS

1. Dios creó al hombre a su imájen i semejanza. Los niños deben amar i obedecer a los autores de su existencia. Para saber lo que nos conviene hacer en la vida, es necesario asistir a la escuela. La educacion i los conocimientos se adquieren en nuestra permanencia en la escuela i en el trato social.

2. La lectura es mui instructiva. Muchos hombres se han hecho sabios merced a su dedicacion a la lectura. Para aprender a leer es preciso oír con atencion las lecciones del maestro. Sabiendo leer i escribir bien, podemos perfeccionarnos fácilmente en el trabajo u oficio a que nos dediquemos. La felicidad de los ciudadanos de un pueblo depende sobre todo de sus hábitos de ahorro i de economía.

3. Bernardo O'Higgins fué el primer Presidente de Chile. Nació en Chillan en 1776. Hizo sus estudios en Inglaterra. Se distinguió en las batallas del Roble i de Rancagua, i venció en Chacabuco; organizó la primera escuadra nacional i prestó otros muchos valiosos servicios a la República. Formáronse varios partidos políticos. Descontentos los ciudadanos con el Di-

rector Supremo, celebraron una reunion en Santiago i le exijeron la dimision del mando.

4. Domingo Faustino Sarmiento desempeñó puestos humildes en su juventud. Fué vendedor en una casa de comercio, mayordomo de minas, preceptor. Pero su perseverancia en el estudio le proporcionó conocimientos tan sólidos que le valieron empleos honoríficos. Se hizo fundador de colejos, lucido escritor. Viajó por Europa en desempeño de honrosas comisiones del Gobierno. Fué el primer Director de la Escuela Normal de Maestros de Santiago de Chilo, i llegó a ser Presidente de la República Argentina.

5. Valentin Duval, Benjamin Franklin i Sócrates son hermosos tipos de sabiduría i de carácter. Duval aprendió a leer solo, i se hizo feliz por sus propios esfuerzos (1). Franklin descubrió el pararrayos i adquirió fama universal por su contraccion al estudio i su sobriedad. Sócrates enseñaba la filosofía a sus discípulos, haciéndoles hallar la verdad por medio del raciocinio.

6. Nuestros padres nos dan el alimento i el vestido. Nuestros maestros velan por nuestro futuro bienestar. A nuestros hermanos debemos cariño sincero, a nuestros padres i maestros amor i obediencia. El niño respetuoso i bueno, debe conducirse con prudencia i discrecion. El cumplimiento de nuestras obligaciones i deberes nos produce grandes beneficios. Para ser hourados i discretos cuando grandes, es preciso seguir los consejos de nuestros padres i preceptores.

Las municipalidades son consejos de delegados del pueblo. Su objeto es contribuir a que se observen las ordenanzas de policia e introducir mejoras locales.

7. A.—Aristocracia significa nobleza, riqueza i poder. La democracia existe en los gobiernos republicanos i nace en la choza del obrero.

(1) Duval aprendió a distinguir las formas de las letras del Padrenuestro, i por comparacion llegó a conocer las letras del alfabeto; vencida esta dificultad enorme, leyó en los libros i pronto pudo interpretar las medidas en los mapas.

Nicasio Célis, Anastasio Ceballos, Atanasio Henriquez, Ciriaco Alvarez, Jervasio Encina, Bonifacio Rodriguez, Cirilo Mendez, Cipriano Montes, Horacio Cerda, han sido aventajados discípulos del profesor de botánica i zoolojía.

Doña Lucrecia Gutierrez, doña Hortensia Cepeda, doña Cecilia Muñoz, doña Beatriz Herrera, doña Narcisa Valdes, doña Luz Menendez Montecino i doña Virginia Alvarado, han fundado una *Sociedad de Beneficencia*.

B.—La codicia, la ambicion, la envidia i la maledicencia, son vicios detestables. El juicio hace que el hombre modere sus pasiones. Practicando la virtud, desterramos el ocio i combatimos nuestras malas inclinaciones.

Inocencio ha hecho un mal negocio. Vicente ha usado de astucia i paciencia para vencer los obstáculos que amenazaban su porvenir. Venancio ansiaba mucho alcanzar un favor de don Patricio Hurtado i Mendoza, baron recién llegado de Valencia.

C.—Seamos celosos en el cumplimiento de nuestros deberes. Ahora pertenecemos a la tercera seccion. El año próximo empezarán nuestras clases de catecismo e historia nacional. La negligencia i la pereza son perjudiciales. Para ser hija buena i útil en la casa, es preciso aprender a coser, a hilar i a cocinar. El saber i la diligencia en los quehaceres del hogar revelan el provecho obtenido en la escuela. Las niñas deben ser activas, hacendosas, de buen corazon, siempre exigentes i delicadas en lo tocante a su honor.

8. D.—La honradez comprende la sinceridad, la franqueza la entereza de carácter i la paz de la conciencia. La ignorancia es causa de torpezas i desgracias en la vida activa.

El sentido del olfato reside en la nariz. Los perros de caza hallan fácilmente las perdices en su escondite. Los zorros son animales dañinos que se alimentan con frecuencia de la caza de aves; se les estermina con lebreles o a balazos.

E.—El arroz, el maiz, el azúcar, la betarraga, la zanahoria i las acelgas son productos vejetales. En la hortaliza se cultivan las arvejas, los rábanos i los zapallos. En el huerto hai esce-

lentes duraznos, ciruelas, manzanas, higos, aceitunas i uva rosada.

La niñez es un período de la edad en que se goza de felicidad envidiable: alegría sin pesar, conciencia sin mancilla, actividad sin reposo, tristeza pasajera, distraccion inocente, placer noble, corazon lleno de esperanzas e imaginacion fecunda en bellas ilusiones, fuerzas vigorosas i crecientes, tales son las cualidades de la primera infancia.

F.—Los jóvenes Zoilo Hernandez, Zorobabel Dominguez, Lázaro Ibañez, Valentin Martinez, Zenon Diaz, Baltasar Hidalgo, Wenceslao Vasquez, Eleazar Narvaez, Nazario Gomez, Bruno Zavala i David Yañez han sobresalido por su aplicacion i aprovechamiento en los exámenes de diciembre. Heriberto Zamorano, Avelino Zapiola, Andres Ramirez, Francisco Zañartu, Waldo Zelada, Braulio Zapata, Benito Zenteno, Ceferino Zorrilla, Roberto Zuasnábar i Patricio Zelaya, han obtenido el voto excelente.

G.—La bella naturaleza nos advierte que hai una Providencia que vela por la existencia i conservacion de los séres que la pueblan. Por chanza suele decirse que los pobres no merecen aprecio; pero todos somos iguales ante Dios i ante la lei, i solo nos diferenciamos en nuestro honor, en nuestro saber i en los bienes que adquirimos por el trabajo. La naturaleza misma nos indica a veces el modo de conducirnos en la vida, i la regla de conducta que debemos trazarnos para vivir felices; ella se venga de los que no observan sus preceptos.

La tiza i la pizarra son cosas necesarias en una escuela. Hoi no se enseña a la antigua usanza, haciendo aprender trozos sin previa i fácil esplicacion. Los autorzuelos suelen burlarse de los educacionistas: la ignorancia es causa de extravíos, de errores i de abusos de confianza; ella es capaz de hacer parecer extravagantes a los hombres.

9. ¡Ah, qué tarde ha llegado Enrique a comprender lo mucho que debe a sus padres! Ha sido amonestado varias veces por ellos, ha sido castigado despues i nunca ha pensado en corregirse, hasta que sus extravíos le han conducido al deplorable

rable estado en que hoy se encuentra: tal sucede a los hijos de sobbdientes.

El padre procura por todos los medios posibles la felicidad de sus hijos; pero si éstos no aprovechan sus consejos, si dejan el camino del bien por el del mal, entregándose a una vida licenciosa, que les conduce al crimen i tal vez al patíbulo, entónces no es responsable aquél de sus desgracias.

Los maestros trabajan constantemente por conseguir el adelanto de sus discípulos; sin embargo, no siempre logran su loable objeto, porque la indolencia de éstos hace infructuosos los afanes de sus mentores.

10. Sacaban las hormigas sus provisiones, humedecidas por causa del invierno.

Una cigarra hambrienta les pidió de comer.

¿I por qué, le dijeron las hormigas, no hiciste provision durante el invierno?

Me faltaba el tiempo, respondió la cigarra, para cantar melodiosamente.

I las hormigas le replicaron entónces:

Pues si cantabas en el estío, baila en el invierno.

Habiendo una zorra caido sin pensar en un pozo, i estando detenida allí por ser algo alto el brocal, llegó un chivo sediento al mismo sitio i preguntóle: «¿Es el agua dulce i copiosa?» Ella para pegársela, le respondió: «Baja, amigo, porque es tan buena el agua que no acaba de hartarse de ella mi gusto.» Bajó el chivo i luego la zorra salió del pozo estribando en sus altos cuernos, i dejó al chivo metido i atollado en el pozo.

11. El albañil trabaja en las obras de construccion con piedras i ladrillos, cal i cemento. En el principio de la humanidad no habia albañiles, como no los hai ahora en los pueblos de estado primitivo, puesto que el hombre vivia en cavernas o se contentaba con una cabaña hecha con las ramas entrelazadas de los árboles. El albañil, a mas de trabajar con perfeccion, debe conocer la calidad de las piedras, de los ladrillos, de la cal i del yeso, i preparar convenientemente la argamasa.

El herrero trabaja el hierro al martillo despues de haberle

calentado en la fragua. Las herramientas pueden ser de construccion i de corte. Los productos de las de construccion son: fallebas, gozues, bisagras, charnelas, escuadras, cerrojos, etc. Se llama herramientas de corte, no solo a las cortantes que fabrica el cuchillero, sino tambien a las aceradas. Los productos del herrero de corte son: todas las herramientas de tonele-
ría, como doladeras, garlopas, hachas, hachetas, barrenas, etc.; las hachas de carpintero o de leñador; las herramientas de jar-
dinero, tales como podaderas, tijeras, azadas, azadones, i a veces tambien las rejas del arado, cuando son aceradas.

12. Las flores tienen su lenguaje i hasta su espression; la blanca corona de azahar de la desposada nos sujere ideas diferentes de las que inspira la corona de siemprevivas de una tumba. Por esto es ya antiguo el lenguaje de las flores, pudiendo citar, entre otros, los siguientes símbolos o emblemas: acacia rosada, elegancia; acanto, artes; amapola comun, sueño; anémoma de los prados, enfermedad; azucena, inocencia; cacto, pedir justicia; caña verde, cortesania; caña seca, indiscrecion; cedro, resistencia; cicuta, muerte; cipres, dolor; zizaña, vicio; clavel seco, desprecio.

13. Si el niño es jeneroso i altivo, serena la frente i los ojos, i risueño oye las alabanzas, i los retira entristeciéndose si se le afea algo. Si es animoso, afirma el rostro, i no se conturba con las sombras i amenazas de miedo; si liberal, desprecia los juguetes i los reparte; si vengativo, dura en los enojos i no depone las lágrimas sin la satisfaccion; si colérico, por lijeras causas se conmueve, deja caer el sobrecejo, mira de soslayo i levanta las manecillas; si benigno, con la risa i los ojos granjea las voluntades; si melancólico, aborrece la compañía, ama la soledad, es obstinado en el llanto i difícil en la risa, siempre cubierta con nubecillas de tristeza la frente; si alegre, ya levanta las cejas, i adelantados los ojuelos, vierte por ellos luces de regocijo, ya los retira, i plegados los párpados en graciosos dobleces, manifiesta por ellos lo festivo de su ánimo.

14. Era Cristóbal Colon alto i bien formado, frente ancha i nariz aguileña, ojos pequeños i garzos, tez buena, cabello ru-

bio, aunque la vida de movimiento i de esposicion continua a la intemperie, habian atezado su rostro i encanecido sus cabellos ántes de los treinta años; dignidad i majestad en su presencia, afluencia en decir, afabilidad en sus modales, aunque a veces solian exaltarle la viveza de su imaginacion i la fé en sus altos designios i proyectos; nada aficionado a diversiones i pasatiempos, porque tenian siempre embargado su espíritu los graves negocios a que consagró toda su vida.

Cualesquiera que fuesen los defectos de su razon, dice William Prescott, difícilmente podria el historiador señalar un solo lunar en su carácter moral: su correspondencia respira siempre el sentimiento de la mas acedrada lealtad a sus soberanos; en su conducta se observa comunmente el mayor cuidado por los intereses de los que lo seguian; gastó hasta el último maravedí para restituir su desgraciada tripulacion a su tierra natal; en todos sus hechos se ajustaba a las reglas mas estrechas del honor i de la justicia. Ha habido hombres en quienes las virtudes extraordinarias han estado reunidas, si no con verdaderos vicios, con miserias degradantes; pero no sucedia así en el carácter de Colon; ya le consideremos en su vida pública o ya en la privada, siempre le encontramos el mismo noble aspecto; su carácter estaba en perfecta armonía con la grandeza de sus planes i los resultados de todo fueron los mas grandiosos que el cielo haya concedido realizar a un mortal (1).

(1) Los maestros no deben ejercitar estos dictados al acaso: obsérvese que se han dispuesto en orden progresivo, a fin de presentar al niño primero aquello que debe servirle de base para vencer mas tarde otras dificultades mayores. A la graduacion debe asociarse tambien una coordinacion lójica de las lecciones, de tal modo que el orden de la materia lingüística corresponda a la sucesion de los ejercicios.

Así, por ejemplo, si se quiere enseñar el uso de las mayúsculas, se tomarán los modelos que contienen estas letras, se les dictará i comentará completándolos o ampliándolos, o tomando nuevos trozos (que el maestro mismo haria bien en componer), hasta que los discípulos queden suficien-

temente preparados para pasar a otra lección. Si se trata del uso de la z o de la coma, se tomarán los modelos que versan sobre el particular, se les dictará i explicará con cuidado; i no se pasará a otra cosa si los discípulos no están todavía seguros de saber lo bastante, tomando naturalmente otros nuevos dictados referentes al tema en cuestión, en caso de no bastar los que se acompañan en el texto.





CAPITULO XI

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

I

IMPORTANCIA I OBJETO DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Sucede no pocas veces que se habla i escribe correctamente sin haber estudiado gramática. Lo primero es mui comun en personas que frecuentan el trato de la sociedad culta i esmeradamente educada, como sucede en las mujeres, que, en jeneral, no hacen estudios completos ni se afanan por adquirir un conocimiento profundo de la lengua. Lo segundo se nota en los lectores apasionados por las bellas letras, i en algunos sabios aficionados a la literatura. Hai oradores i escritores que se han formado un buen estilo, no porque hayan tenido una cuidadosa preparacion gramatical o literaria, sino porque se han inspirado en buenos modelos: han cultivado su lenguaje en la evolucion viva del idioma bien hablado, i en la lectura atenta de obras bien escritas, a que su gusto por las letras les ha inclinado. Ocurre, por el contrario, que muchas personas que han recibido instruccion gramatical, hablan mal i escriben

peor, hasta el punto de no saber, con frecuencia, escribir sin faltas una carta familiar. ¿Se infiere de estos hechos que sea inútil la enseñanza de la gramática? No se puede contestar *a priori* en pro ni en contra; es necesario entrar en ciertas consideraciones que nos permitan sentar algunas premisas de las que se desprenda alguna respuesta contundente.

El hecho enunciado de que se puede hablar i escribir correctamente sin haber estudiado la gramática, no pugna con la enseñanza de esta disciplina, porque su aprendizaje inconsciente constituye una escepcion con relacion a la gran pluralidad de individuos que necesitan de ella; son, en efecto, contadas las personas que se hallan en condiciones favorables para apropiarse los preceptos gramaticales por aquel procedimiento; mas señaladas aun las que hacen este estudio por mera aficion; i no siendo la educacion refleja la que produce los resultados inmediatos que se buscan para la vida, debemos empeñarnos en satisfacer las necesidades que la mayoría siente i reclama con urgencia de la comunidad. Para el lleno de tales necesidades, se ha impreso a la educacion e instruccion un carácter universal, es decir, se debe hacer partícipes de ellas al mayor número posible de individuos, dándoles las nociones mas variadas i completas. Pues bien, seguramente el procedimiento de ciega imitacion, de efectos reflejos o de asimilacion espontánea, no puede en modo alguno producir el fruto fecundo que se espera, porque tal procedimiento no reúne ninguno de los requisitos inherentes a la armonía i solidez de la enseñanza, que se consiguen por medio de la asociacion i concentracion sistemáticas.

Toda enseñanza debe ser íntegra: el idioma nacional constituye la asignatura mas importante de la enseñanza elemental; la gramática es una de sus ramas; luégo debe figurar en los programas escolares. De otro lado, si las personas que dominan el idioma sin estudio de la gramática, han alcanzado ese grado de perfeccion únicamente por la dedicacion a la lectura i por el hábito de escribir, ellas no hacen otra cosa que ejercitar lo mismo que la didáctica nos manda practicar como complemento indispensable; pues es el caso repetirlo: despues de una base

de preparacion racional i de un desarrollo progresivo de los poderes individuales, las nociones dadas deben constantemente evolucionarse, poniendo en movimiento todas las actividades, a fin de que éstas se produzcan i manifiesten por su contraccion al estudio i por la aplicacion técnica de las enseñanzas. La enseñanza metódica de la gramática conduce, por consiguiente, sin tomar por el momento en cuenta otras razones, a los mismos buenos resultados que se obtienen por el método empírico. Este, como tal, no proporciona verdaderos conocimientos, sino un saber rutinario e inconsciente, que habilita para hablar i componer regularmente un escrito, pero sin darse cuenta de los preceptos a que se sujeta la expresion, i sin sospechar siquiera los fundamentos a que obedecen los caprichos del uso. ¡ semejante habilidad no es propiamente un saber, sino un poder hacer maquinal que toda sana doctrina pedagógica condena. Aun mas: concediendo que aquel saber fuese tan racional como el que se alcanza por medio del estudio sistemático (lo que en todo caso admitimos solo como una rarísima escepcion), no se puede negar la influencia educadora de la gramática sobre las facultades individuales del niño, que desarrolla i ejercita disponiéndolas a un trabajo mas activo i fecundo.

Para demostrar esta última aseveracion, conviene descartar el valor material del valor formal, que en ésta como en las demas disciplinas debe ponerse a contribucion de la educacion integral de los discípulos. El fin positivo de la gramática consiste en proporcionar los conocimientos necesarios para expresar correctamente los pensamientos, oralmente i por escrito: en este sentido, la gramática debe ser en un hombre medianamente instruido, un signo de saber i un medio de vencer las dificultades que se le presenten en la expresion libre del pensamiento, en el lenguaje oral i escrito; debe satisfacer las exigencias de una práctica activa e inteligente, estableciendo un justo equilibrio entre el saber i el poder hacer: *la enseñanza razonada i metódica de la gramática, para corresponder a las necesidades de la vida, debe desechar todo aquello que no exija el uso*

de la lengua, que no preste servicios a los hombres ocupados en medio de la actividad universal, i que solo puede ser útil a los sabios i a los hombres teóricos.

El valor formal de esta asignatura estriba en el arte de enseñar a pensar, utilizando al efecto las esplicaciones que requieren los ejercicios de elocucion, de redaccion i de estilo; lo cual significa que todo ejercicio gramatical debe serlo igualmente de pensamiento i recíprocamente (1). Sin aparentar ciencia, debe la gramática dar razon de las formas de redaccion autorizadas por el uso, por la índole de la lengua i por el precepto; pues si la teoría gramatical no es mui necesaria para hablar bien ni para leer, ella es indispensable para escribir bien, desde que es imposible esplicar claramente las reglas ortográficas sin el conocimiento de los preceptos gramaticales comunes a todas las ramas del idioma, i a las demas disciplinas en jeneral. Es precisamente en este punto donde se hermanan i armonizan íntimamente el valor real i el formal de este ramo, refundiéndose en uno solo i haciendo resaltar la necesidad e importancia de su estudio; a condicion, bien entendido, de que se le imprima un carácter eminentemente práctico i educador.

La gramática teórica jugará un papel secundario, debiendo amoldarse a las proporciones que se den a la enseñanza del castellano. En tal sentido, el estudio gramatical ha de ser un medio auxiliar comprobante de la exacta comprension de lo

(1) Si ante todo es la enseñanza ortográfica la que habla en favor de la gramática en la escuela, podemos agregar como segundo fundamento de esta disciplina su fin formal, que consiste en conducir al discípulo a que traduzca su sentimiento de la lengua en conocimiento. Pero esta tarea no debe entenderse en el sentido de una direccion para pensar en el acto mismo del pensamiento, segun cómo éste se manifieste en el lenguaje, sino como un trabajo práctico que tiene por objeto mostrar al discípulo las manifestaciones de la lengua que se presentan en su propio lenguaje i en todas las enseñanzas, a fin de que pueda compararlas entre si, i abstraiga de las semejanzas que por sí solas se descubren a su vista, las leyes i reglas que es preciso aprender e impregnar en la memoria por un múltiple i variado ejercicio.

leído u oído, i en consecuencia debe indicar seguridad en la forma de la espresion oral i escrita; en seguida, en consonancia con el grado de cultivo que alcance el estudio del idioma, la gramática debe dar un claro conocimiento de sus reglas, i contribuir con ellas a dominar la lengua materna, habilitando para adquirir nuevas ideas, haciendo comprender las relaciones lingüísticas en los usos diferentes, i evidenciando, finalmente, el valor real i formal de los referidos preceptos por medio de ejercicios escritos; hé ahí el objetivo de la gramática. «Aceptaremos sin dificultad esta conclusion, observa Kehr, al intento de demostrar la importancia i objeto práctico de la gramática, si se nos permite una comparacion entre la facilidad para cantar o tocar piano i la habilidad para espresar por escrito los pensamientos. Cuanto ménos necesitamos de la gramática teórica para hablar i para leer, tanto ménos se necesita de los preceptos musicales para cantar i para tocar. Se puede ser un buen cantor o un pianista escelente sin saber nada de la teoría de la música. Pero es otra cosa si a un cantor o pianista se le exige componer una pieza musical. El cantor no puede hacer esta composicion escrita si no tiene conocimiento de la gradacion de los tonos, de los acordes, de las modulaciones i del ritmo de la pieza que se trata de componer. Algo semejante sucede en la enseñanza del idioma escrito: no necesitamos la gramática teórica para hablar ni para leer, pero la necesitamos para escribir» (1).

II

CARÁCTER I LÍMITES DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LA GRAMÁTICA

Largo tiempo se ha luchado, i se lucha todavía con ardor en los países poco adelantados, en contra de la antiquísima rutina de empezar la enseñanza de la lengua por la gramática. Se ha

(1) *Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.*

mantenido el errado concepto de considerar esta rama del lenguaje como un todo independiente de las otras en que el idioma se divide, atribuyéndole particularísima importancia, considerándola como un centro de un estudio capital, i haciendo girar en torno de ella una serie de ejercicios sin base racional ni fin pedagógico, absolutamente teóricos i a menudo incomprendibles para los niños; se ha dado una importancia mui secundaria a la ortografía i a la lectura, i se ha hecho caso omiso de la composicion literaria. Al estudio abstracto de la gramática ha seguido doctrinalmente el estudio de la literatura preceptiva, sin preocuparse, ni en lo mas mínimo de establecer un paralelismo progresivo entre ámbos estudios; i, lo que es peor, sin referirlos a la lengua viva, de donde deben partir, i prescindiendo, finalmente, de la aplicacion práctica i ordenada de los preceptos, sin la cual no tiene ningun valor el trabajo intelectual. De aquí la absoluta inhabilidad en que los educandos quedaban para redactar el escrito mas sencillo; despues de haber dado un lucido exámen de gramática, no eran capaces de escribir ni una carta sin faltas ortográficas i sin graves defectos de estilo. Era frecuente oír jactarse a estudiantes i profesores de saber mui bien la gramática; pero, puestos en la prueba, su teoría no les ayudaba en nada para expresar sus pensamientos en forma correcta. Para llegar a hablar i escribir correctamente, era menester abandonar el testo de gramática i ponerse a leer i borrar sin descauso, hasta poder desplegar con libertad la lengua i los labios, para respirar el aire puro del bien decir, i correr la pluma a impulsos de un núnen creado al calor de un trabajo ímprobo i privativo de cada uno.

Al *profesor de lenguaje* se le considera todavia como *profesor de gramática*. Felizmente, se reacciona con fruto en contra de esa rutina entronizada por tantos siglos, hija solo de la ignorancia i de preocupaciones que han sido rémoras del progreso de la ciencia pedagógica; ellas han ido desapareciendo merced a los esfuerzos de los espíritus levantados, i a medida que los gobiernos han acogido las ideas de los pedagogos i amantes de la educacion. La lectura i aprendizaje de trozos, la redaccion, la orto-

grafía, la gramática i literatura, constituyen hoi *una sola asignatura*, con la simpática denominacion de *enseñanza del idioma, lengua materna*. Cada una de sus ramas merece especial atencion del maestro, por los variados e interesantes ejercicios que en ellas se practican; su enseñanza es simultánea, i en ella domina constantemente una lójica i progresiva coordinacion de ideas en el desarrollo de sus materias. La gramática ha venido a ocupar un rol secundario, i, segun veremos mas adelante, ella jira al lado del lenguaje oral i de la lectura. El mayor adelanto realizado hasta hoi por la moderna pedagogía, es, sin duda, el haber determinado una pauta definitiva para la enseñanza metódica del idioma. En ningun ramo se ha hecho tanto, en efecto, como en la metodolojía del idioma nacional. En Alemania, en Austria, en Suiza, existe ya una literatura riquísima, en que figuran las producciones de autoridades como Diesterweg, Kellner, Girard i tantos otros. Sabemos, pues, perfectamente cual ha de ser el carácter que se ha de imprimir al estudio de la gramática, i hasta dónde han de llegar sus límites, teniendo en vista el estado de adelanto de la nacion i las desventajasas condiciones en que ejerce sus funciones el majisterio.

Considerando lo que ha sido i lo que debe ser la gramática en las escuelas elementales, es fácil coleccionar que su enseñanza en jeneral se divide en práctica i teórica. Pero es obvio que, tratándose de un estudio de suyo abstracto, que para ser intelijible debemos objetivarlo en lo posible, no cabe duda de que es preciso rehuir la teoría i dar predominio a la práctica, mientras las aptitudes i conocimientos de los escolares no permitan establecer un paralelismo entre ellas. Significa esto que es necesario anteponer la práctica a la teoría, i que este precepto debe ser constantemente nuestro guia i nuestro lema.

Meditando un poco mas sobre la marcha natural que sigue el desarrollo del lenguaje en los niños, podremos notar que la regla precedente se funda en un hecho real que nos señala el procedimiento que se ha de seguir. En efecto, los niños han aprendido a hablar simplemente por imitacion, oyendo hablar: su lenguaje se forma en el contacto de las personas que los ro-

dean; llegan a la escuela sabiendo hablar. I si en el hogar doméstico han aprendido a hablar sin gramática, ¿por qué en la escuela habíamos de seguir un procedimiento contrario para continuar ese aprendizaje? La clara lógica nos está indicando que hai medios mas fáciles, mas sencillos i racionales, que en nada contrarrestan el proceso natural; la sabia naturaleza nos señala el *procedimiento de imitacion* como el mas conforme a sus leyes, i, si los procesos de enseñanza deben guardar consonancia con la naturaleza infantil, en la escuela es preciso continuar la aplicacion del *método natural*, solo en una forma mas amplia i mas completa, obedeciendo a un sistema jeneral de educacion i a un sistema particular de la enseñanza lingüística en conformidad con los principios de la ciencia pedagógica: se continuará formando el lenguaje de los niños, corrigiendo su habla viciada, aumentando el caudal de sus voces i enriqueciendo sus pobres recursos oratorios por medio del trato íntimo entre maestro i discípulos, es decir, en las conversaciones primeramente, i luego despues en la lectura (en todo el lenguaje oral a que dan ocasion los diálogos entre maestros i discípulos en todas las lecciones).

Por donde llegamos a la conclusion de que *el estudio de la gramática debe arrancar de la lengua misma bien hablada i bien escrita*. «*Ensíñese la gramática por la lengua, i no la lengua por la gramática*», i «*el estilo se forma por el lenguaje i no el lenguaje por el estilo*», ha dicho Herder. I nada mas conforme a la razon que este precepto del filósofo aleman, pues él se funda en la naturaleza individual, en el modo de ser del niño, que tiene por primeros maestros a su madre i los demas seres queridos del hogar, i que aprende en el medio circundante, sin esfuerzo alguno, mucho mas que en la escuela (pues es un hecho comprobado que los niños reciben el mayor número de impresiones en la edad de uno a seis años). Precisamente porque la lengua viva enseña mas i mejor que el precepto, algunas personas hablan i escriben bien sin haber estudiado nunca gramática, i sin que haya mediado para ello otra condicion favorable ni mas causa atendible que el idioma correctamente oido i practicado.

Al intento de poder seguir sin inconvenientes el procedimiento señalado, se precisa de un plan metódico en los detalles, que se acomode mas al uso de las reglas que a las condiciones de un sistema filosófico. La gramática no puede ni debe ser mui sistemática en sus principios; tratándose únicamente de sus elementos, no debemos tomarla como una ciencia ni como fin de la enseñanza, sino como medio de llegar a hablar i escribir la lengua con propiedad. Ella debe reflejar, en primer lugar, en el lenguaje del maestro: éste debe ser para los educandos un modelo de bien decir: pronunciará clara i pausadamente, con voz llena i sonora, de modo que se perciban distintamente las sílabas i palabras; pondrá el mayor cuidado en la construcción, en la concordancia, en los términos i jiros que use, evitando cualquier esfuerzo o afectación, impropiedad de voces o ambigüedad de sentido; su espresion ha de ser natural, fluida, fácilmente comprensible para los niños.

Si el maestro no piensa con prontitud, si habla entre dientes, si vacila para espresarse, si corta las palabras o frases ántes de terminarlas, si omite sonidos, si pronuncia con lijereza, si afecta, su lenguaje será ininteligible, i no tendrá el derecho de exigir de sus discípulos que hablen mejor. Para conseguir que éstos corrijan su habla defectuosa, es preciso aprovechar toda ocasion oportuna, con el fin de hacerles las observaciones necesarias, en el curso de las lecciones, en los recreos, en los paseos escolares; cada vez que incurran en una falta gramatical, se les corregirá directamente o se les hará corregir por sus compañeros, esplicando brevemente en qué consisten las faltas e indicando el uso autorizado. Convendrá a veces corregir en comun las faltas de mayor trascendencia, i volver de cuando en cuando sobre ellas. No se tolere nunca una falta gramatical; acostúmbrese a los niños a vencer siempre las dificultades i a evitar las espresiones incorrectas, fijándose en lo que dicen i recordando los modos normales de la dición.

Si bien se presta para esto la enseñanza de todas las asignaturas, tanto como la conversacion familiar, la lectura ofrece, sin embargo, mas ancho campo para hacer hablar a los niños.

No se pase adelante sin que atinen con la forma propia de la espresion; cosa que costará un gran trabajo al principio, pero que andando el tiempo reportará sazonados frutos al fin de la jornada. Prestándose la lectura para hacer variados ejercicios de diction, de elocucion i de estilo, procúrese sacar de ella el mayor provecho de que sea susceptible, de manera que llegue a ser el modelo mas rico que pueda presentarse a los niños para formar su lenguaje oral. Propéndase, al efecto, a que los escólares imiten el lenguaje de esos modelos, del libro de lectura i del maestro. La forma propia de la espresion oral i escrita se adquiere mejor por las reproducciones verbales i extracto de los trozos de la lectura que por ejercicios de gramática teórica. *Las reglas deben inducirse de los usos de la lengua, i se las debe inculcar prácticamente*, en cuanto sea dable, *haciendo que los niños se apropien los modos del decir*; i, finalmente, se les pondrá en estado de aplicarlas con acierto por medio de una serie gradual de ejercicios orales i escritos.

No pudiendo tener la gramática un carácter científico i no debiendo, en consecuencia, seguirse un plan mui sistemático, las definiciones deben ser cortas, sencillas i objetivas. Se atenderá en primer lugar a la claridad de las percepciones, a la exactitud de las operaciones del entendimiento, a la comprension perfecta, a la completa intelijencia de los conceptos, i en seguida a la forma de las definiciones. No importa que éstas sean al principio poco exactas, si la exactitud es causa de que los discípulos no las entiendan bien; en la repeticion, cuando ya tengan algunos conocimientos gramaticales, i cuando se amplió i profundice la materia, es llegado el momento de exigir definiciones del todo exactas en el fondo i en la forma (1). No todo se puede ni se debe definir. Es un vano empeño tratar de definir lo que son los *casos*, por ejemplo, los tiempos, los modos; voz activa, voz pasiva, sentido oblicuo, reflejo, recíproco; cláusulas absolutas; significado de los tiempos, etc.; tales defi-

(1) *Sustantivo es una palabra que representa un objeto*, es una definicion inexacta, pero recomendable para niños pequeños.

niciones son innecesarias, más bien perjudiciales que útiles a los principiantes; basta que los niños comprendan bien la significación de la materia por medio de una serie de ejemplos bien elegidos, bien explicados i aplicados con oportunidad. Cuando las definiciones son indispensables, nunca debe empezarse por darlas, sino que se presentarán primeramente algunos ejemplos, que en jeneral se harán buscar por los mismos discípulos, i despues de examinarlos convenientemente se formulará la definición. Tal sucederá con las partes de la oracion, con el jénero, el número, los nombres, el sujeto, el atributo, la proposicion, etc. En los primeros años las definiciones se reducirán a las mas indispensables; se irán aumentando i completando a proporcion de las nuevas materias que se traten, i a medida de la concentracion o desarrollo que se dé a cada capítulo.

Se darán a conocer todas las partes de la gramática, pero sin entrar en clasificaciones ni subdivisiones inútiles en el aprendizaje elemental. Se buscará aquello que tenga mas inmediata aplicacion; se jeneralizará i se abstraerá tan pronto como los escolares tengan conocimiento de los usos e intuicion de los preceptos lingüísticos. En los últimos años, si los conocimientos alcanzados en las secciones inferiores i medias, se han concentrado bastante, bien se puede avanzar un poco mas, i no seria antipedagógico dar a este estudio un carácter semi-científico, esto es, en las escuelas graduadas, donde los métodos se apliquen con toda su amplitud i donde los programas se cumplan en todas sus partes; se ahondará mas el tratamiento de las materias, contemplando ya el fundamento de los preceptos gramaticales, la etimología, los modismos, las clasificaciones i detalles importantes. Pero en todo caso es necesario prescindir de las teorías sin aplicacion, de las sutilezas, escepciones i casos difíciles que solo pueden tener utilidad para los profesores i para los sabios.

La gramática no puede empezar ántes que los alumnos sepan leer i escribir. En los dos primeros años de estudio se prescindirá en lo posible de la teoría; el maestro se empeñará

únicamente en depurar el lenguaje viciado de los niños, en aumentar su naciente caudal de vocablos, en formarles un rico repertorio de expresiones usuales, en estampar en su mente los preceptos mediante el ejercicio, i en cultivar el sentimiento de la lengua, segun queda dicho mas atras. La gramática teórica empezará en el tercer año de estudios (i cuando mas temprano, a fines del segundo año), contrapesada con la práctica, mediante numerosos ejercicios de redaccion. Aparte del programa que debe seguirse, se precisa de un órden sencillo en la sucesion de las materias; para lo cual es necesario preparar una disposicion detallada en cada leccion, con el objeto de evitar errores de forma, que tanto perjudican en el aprendizaje.

La enseñanza gramatical empieza con la proposicion, i entre las varias clases de ésta se elije la proposicion absoluta en su forma mas intelijible a los niños. Tiene ésta la ventaja de expresar directamente los pensamientos, dándolos a conocer en toda su plenitud, sin relacion a otro juicio de ninguna especie. Al lado del sustantivo i del verbo, cuyos elementos se presentarán como objeto i medio esenciales de la expresion, se harán figurar los adjetivos, los nombres propios, comunes, gentilicios, los artículos, los adverbios, el significado fundamental de los tiempos, etc., como los complementos necesarios de los miembros de la oracion. Bien entendido que al tratar por primera vez una materia, es preciso presentarla en sus puntos mas jenerales i en su forma mas intuitiva. Lo mismo se hará con las otras partes de la oracion, i de un modo idéntico se procederá con los demas capítulos de la gramática; solo cuando se trate nuevamente la materia, se entrará en detalles, sin omitir nada de lo que ofrezca interes inmediato; los pormenores i esplicaciones ilustrativas guardarán consonancia con las aptitudes i conocimientos de los discípulos.

III

MÉTODO I FORMA DE LA ENSEÑANZA

Resulta de lo dicho que la enseñanza de la gramática debe ser elemental, sumaria, práctica en sumo grado, e integral; i que, en consecuencia de esto, ella debe impartirse conforme a un plan bien deslindado, metódico en sus detalles, i no segun un sistema o método científico; infiérese de lo dicho, ademas, que en ningun caso debe empezarse por la teoría, sino que se ha de partir de la lengua viva, tomando al efecto como objeto i medio el lenguaje oral i la lectura.

Predomina en la iniciacion de la enseñanza gramatical el *método inductivo*. Se trata de hacer que los niños se adiestren desde luego en el arte de hablar, que adquieran espresion oratoria i formen el *sentimiento de la lengua*. I como esto se consigue por el hábito de hablar i de escribir, por la observacion i exámen de los usos i jenialidades de la lengua, el primer trabajo a que se somete a los educandos es la *percepcion*. *Se contrae la atencion hácia unos pocos ejemplos, se les esplica i se sienta una regla; los discípulos deben inducir la regla de los ejemplos i comprobarla con otros ejemplos análogos que se les hará formar*. Sin la clara distincion de las formas de redaccion, de las construcciones, de las concordancias, de los jiros i modismos peculiares del idioma, no puede haber perfecta percepcion, i siendo ésta imperfecta, el conocimiento será falso. A la percepcion sigue la coordinacion de las ideas, la formacion del conocimiento real i lójico de las formas normales de la espresion, de donde resulta el conocimiento gramatical. El proceso es el siguiente: 1.º fluidez lingüística; 2.º exámen de los usos i leyes generales de la lengua; 3.º conocimiento de las formas lingüísticas; i 4.º conocimiento gramatical. Para alcanzar este resultado, se trasformará el sentimiento lingüístico en conocimiento por medio del ejercicio razonado, i se reforzarán las percepciones e ideas mediante el análisis i comparacion de los ejemplos.

En suma: *se atiende ante todo al pensamiento, en seguida a las formas de la expresion (a la lengua viva); se da primero el ejemplo, despues la regla; se procede de lo particular a lo jeneral, de lo compuesto a lo simple, de lo concreto a lo abstracto, del todo a las partes (de la frase al conjunto de frases, a la lei que las rije); viene primero el ejercicio, en seguida la reflexion, i finalmente el concepto.* El análisis lójico sirve de complemento para adquirir el dominio sobre el fondo i forma de los fragmentos que se someten a un estudio gramatical, así como el análisis literario completa el sentido e intelijencia de los trozos de lectura.

El método deductivo se emplea con éxito en las secciones superiores, alternándolo con el inductivo; tiene cabida especialmente en las repeticiones. Él supone la existencia de intuiciones gramaticales, i en esta intelijencia es permitido exigir un poco mas de los discípulos; es decir, se les hará reflexionar acerca de una cuestion propucsta, i que apliquen en seguida las reglas a un grau número de casos semejantes, que comparen i abstraigan, que deduzcan por analogía i completen el estudio de las materias, tambien tomando en cuenta las reglas particulares i escepciones. Se procede en tales casos de lo jeneral a lo particular, de la regla al ejemplo, de lo simple a lo compuesto, de lo abstracto a lo concreto, de las verdades jenerales que la regla comprende, a las oraciones consideradas en particular. Empleado hábilmente, este método tiene ciertas ventajas: se presta para hacer pensar a los niños, aguzar su injenio i habilitarlos a sacar conclusiones; unido a la forma erotemática, el método deductivo permite que los ejercicios gramaticales se conviertan en ejercicios de lójica, i por tal medio se ayuda eficazmente a robustecer el pensamiento, escitando i estimulando las facultades intelectuales. Claro es que seria antipedagógico exigir de los niños aquello que no se deduce por relacion directa, por consecuencia, por semejanza o analogía. Ningun método debe dejenerar en exámen, ni puede trasformarse en amuleto que haga producir lo que no se sabe.

Con todo, con el método deductivo usado esclusivamente, se corre el riesgo de habituar a los niños a una comodidad infun-

dada, a que se les dé hecho lo difícil i a que siempre se les encamine para hacer lo fácil. Para evitar tales extremos, es preciso variar el método i la forma, segun lo aconsejen las aptitudes de los educandos i el desarrollo que pueda darse a las materias. Se aplicará con afan el método activo, i por el método concéntrico se hará evolucionar las materias, explotando todos los medios que conspiren a transformarlas i unificarlas. El método inventivo campeará a la par con las formas erotemática i espositiva.

Nos queda todavía un problema que resolver, ántos de poner punto final a este capítulo. ¿De dónde deben tomarse los ejemplos gramaticales? Hé aquí una cuestion mui debatida en Alemania, resuelta definitiva i satisfactoriamente en los últimos tiempos. No puede ser del lenguaje infantil, por demasiado trivial, ni del libro de lectura, por no acomodarse a las exigencias de la enseñanza de la gramática, observa el excelente Kehr; el lenguaje preceptor no ofrece mayores ventajas. Si bien el libro de lectura debe ser arsenal i repertorio para todo jénero de ejercicios, no es posible amoldar su redaccion i su estilo a una clave tan perfilada como la que requieren los ejemplos gramaticales. Es preciso buscar otra clave en medios de mas fácil aplicacion, en una forma de espresion que esté ménos espuesta a desfigurarse, sin dejar por esto de ser usual i de fácil comprension para los niños. La salvedad está, pues, en un término medio. Las sentencias que contienen verdades jenerales, las máximas i proverbios, los modismos sencillos, se prestan mui bien como ejemplos normales. Los ejemplos complementarios e ilustrativos se pueden sacar en parte del libro de lectura, en parte de trozos clásicos, en parte del contenido de las lecciones de lenguaje, es decir, de la forma definitiva que se dé en las esplicaciones i reproducciones orales a los pensamientos que las lecciones encierran. Puesto un ejemplo apropiado, se insistirá en hacerle comprender i en grabarlo en la mente, incitando a los discípulos a que hallen otros semejantes, deduciéndolos por comparacion i aplicándolos al mismo tiempo en ejercicios adecuados.

Sentada una regla, se la debe ejercitar hasta que los niños se la apropien. Los ejemplos deben ser objetivos, de carácter jeneral, que comprendan todos los casos de una forma o materia. Solo cuando por medio de ejemplos los alumnos lleguen a adquirir el conocimiento exacto de un precepto gramatical, se considerarán gramaticalmente los trozos de lectura, con el fin de redondear bien los conceptos. Se amplía i se completa este ejercicio por la elocucion, por el análisis lójico i literario, por la redaccion i por la composicion literaria. Todo ejercicio oral debe trasformarse, en cuanto sea posible, en ejercicio escrito. En gramática el ejercicio es lo principal; si las reglas se grabaran en la mente de los niños por medio de una práctica continua i metódica, jamas se olvidarian, porque llegarían a ser como innatas en ellos.





CAPÍTULO XII

PROCEDIMIENTO

Rasgos de Gramática Pedagógica para el uso de los
maestros

LA ORACION

Para dar a conocer los elementos de la *proposicion*, no se tomarán en cuenta sus accesorios ántes que los discípulos formen concepto de sus elementos, sujeto i atributo. Se dirá que las frases que ordinariamente empleamos en la conversacion se llaman *oraciones* i *proposiciones*; i para que comprendan que la oracion es la base en que descansa todo el organismo del lenguaje, i que siempre nos espresamos por oraciones, se hará formar oralmente las suficientes a fin de que los escolares puedan reconocerlas en el discurso. Se dirá en seguida que en toda oracion o *proposicion* hai siempre una persona o cosa de la cual pensamos i decimos algo, i una palabra de la que nos servimos para espresar lo que pensamos de ellas: la persona o cosa de quien hablamos es el *sujeto*, i *atributo* es lo que se dice del sujeto.

Se empezará con ejemplos mui usuales i sencillos, como los siguientes: *Pedro escribe; Santiago corre; los niños estudian; las aves cantan; papá dió un libro a Heriberto; mamá fué a Valparaíso*. En los dos primeros ejemplos ni el sujeto ni el atributo tienen modificativos, i, sin embargo, la espresion del pensamiento es perfecta; no hai en ellos la menor dificultad para que los discípulos distingan el sujeto del atributo. Tampoco la hai cuando se habla en plural, pues los niños saben por esperiencia que para referirse a varios sujetos se concuerda de distinta manera que para referirse a uno. La dificultad empieza con los modificativos del verbo. Para esplicar sus agregados, se hará notar que el sentido del atributo se completa con ciertas palabras i espresiones tales como *bien, lijero, bonito, en extremo, aceleradamente*, etc., que *indican el modo cómo las cosas se hacen, qué se hace con ellas o cómo son*. Antes de dar una idea del sustantivo i del verbo en particular, no se hablará de la *palabra principal del sujeto* ni del atributo; solo cuando se hayan dado a conocer las primeras nociones de las partes de la oracion, se tratará de los principales modificativos de ámbos miembros de la proposicion. Las partes de la oracion i cada uno de sus modificativos, se darán a conocer, bién entendido, en la proposicion misma. El complemento i el predicado entran en la estructura de la oracion; de manera que los discípulos, ántes de pasar al estudio de la proposicion compuesta, deben familiarizarse con el oficio de las palabras i de las frases que concurren en todas las formas de la *proposicion absoluta*. Si se cumple este requisito, será mui fácil hacer comprender el enlace de las proposiciones subordinadas en las oraciones i períodos.

La proposicion compuesta se esplica fácilmente por la refundicion de dos proposiciones simples. Si decimos, en efecto, «el libro que me dió mi amigo es bonito», bien podemos significar la misma idea cambiando la redaccion en esta forma: «este libro es bonito i me lo dió mi amigo». Solo la brevedad de la espresion i el agrado del oido han impuesto el uso de la primera redaccion, no obstante de que ámbos ejemplos significan absolutamente la misma cosa. La soltura del lenguaje i la co-

modidad de la espresion, nos hacen preferir el relativo *que* i sustituirlo al demostrativo *este*: la construccion *el libro este me dió mi amigo es bonito*, nos parece floja, i no esplica tan bien la combinacion de ámbas proposiciones. De un modo semejante se esplicará la concurrencia de las frases especificativas e incidentes en la proposicion dominante. Si dos proposiciones simples forman una proposicion compuesta, una dominante i otra dependiente, no será difícil demostrar que dos o mas oraciones, mediante análogo enlace, forman un *período*, un todo que espresa completamente un pensamiento complejo, es decir, que envuelve varias ideas importantes. La descomposicion de los períodos en proposiciones absolutas (u oraciones), contribuye a esplicar la combinacion de las frases subalternas en la proposicion dominante. Naturalmente, se llamará la atencion de los niños al pensamiento principal, a la palabra o frase que determina mas el sentido, o sea la que mas falta hace en la oracion; si los niños adquieren alguna práctica en esto, no costará gran trabajo para clasificar las proposiciones i reconocer las frases subordinadas.

Implica lo dicho que la analogía es condicion de la sintáxis (a la que sigue en marcha simultánea), como la prosodia lo es de la ortografía; ninguna rama predomina sobre la otra, salvo cuando los discípulos se hallan en estado de hacer un estudio formal de la gramática, i ántes bien, todas obran como factores recíprocos entre sí. El lenguaje oral, especialmente la lectura, forma siempre el centro de donde parte i al cual se refiere la enseñanza simultánea de las ramas de la lengua.

El maestro escribe en la pizarra: *Pedro escribe*.—Hace leer la frase, i continúa: Aquí decimos algo de una persona, decimos lo que Pedro hace. Las palabras *Pedro escribe* forman una *proposicion*; con ella espresamos lo que hace una persona, Pedro.

La casa es grande. Las aves cantan. Estas palabras forman tambien proposiciones. Por ellas decimos cómo es la casa, qué hacen las aves. Para espresar lo que pensamos de las cosas nos servimos de proposiciones.

¿Por qué medio espresamos lo que pensamos de las personas o de las cosas?—Nos espresamos por medio de proposiciones. —¿De qué elementos se componen las proposiciones?—Las proposiciones se componen de palabras.—Las proposiciones nos sirven para espresar lo que pensamos de las personas i de las cosas.

Formad algunas proposiciones.

Alumno.—*Los niños juegan. Mi pluma es buena... Juan estudia... Mamá me dió una pelota... Las flores son fragantes...*

Maestro.—¿De cuántas palabras consta la proposicion *Pedro escribe bien*?—Esta proposicion consta de tres palabras.—¿De cuántas sílabas constan estas palabras?—*Pedro* es una palabra disílaba, *escribe* es trisílaba i *bien* es monosílaba.

Abrid vuestros libros de lectura en la página... Vamos a leer... Señaladme una oracion en el trozo que hemos leído; yo la escribiré en la pizarra .. ¿De cuántas palabras consta esta oracion? (Tómense varias oraciones del trozo, i, escritas en la pizarra, hágase decir a los niños de cuántas palabras constan, i de cuántas sílabas, si es necesario).

—La primera leccion sobre la oracion se reducirá a lo mas esencial, segun acabamos de indicarlo; el ejercicio hará lo demas. Procúrese que los niños pongau por sí mismos los ejemplos, o que los estracten de los trozos de lectura, hasta que distingan fácilmente los elementos de la proposicion absoluta. En otra leccion sobre el mismo tema, se enseñará a distinguir el sujeto del atributo, i sucesivamente sus principales accesorios.

Se escribirá en la pizarra:

La pizarra es negra.

El perro es un animal.

Los árboles tienen las hojas verdes.

¿Qué espresamos en la primera oracion?... Pensamos en una cualidad de la pizarra. Hemos dicho de ella que es negra. ¿Qué hacemos para formar las oraciones?—Para formar las ora-

ciones espresamos lo que pensamos de las personas o de las cosas, por medio de palabras.—¿Qué decimos en la segunda oracion? ¿En la tercera?... ¿De quiénes hablamos en estas oraciones?—En ellas hablamos de la pizarra, del perro i de los árboles.

La persona o cosa de quien hablamos se llama *sujeto*. ¿Cuál es el sujeto en la primera proposicion? ¿En la segunda? En la tercera?—En la primera proposicion el sujeto es la pizarra, en la segunda es el perro, i en la tercera es los árboles.

Lo que decimos de las personas o cosas se llama *atributo*. De la pizarra decimos que *es negra*; esto es el atributo de la primera proposicion. ¿Cuál es el atributo de la segunda? ¿El de la tercera?... ¿De cuántas palabras consta el sujeto de la primera proposicion? ¿De cuántas el atributo?—El sujeto consta de dos palabras i el atributo tambien de dos.—¿De cuántas palabras consta el atributo en la tercera proposicion?—Este atributo consta de tres palabras, que son *es, un i animal*.—¿De cuántas palabras consta el atributo de la tercera proposicion?—Este atributo consta de cuatro palabras.

¿Qué es sujeto? ¿Qué es atributo?... Ahora podemos decir que *proposicion es la reunion de sujeto i atributo*. Mas tarde aprenderemos una definicion mas jeneral i exacta. (Llegada la oportunidad, se comparará la oracion con la proposicion, haciendo notar que en aquélla la espresion del pensamiento es completa, mientras en ésta el pensamiento puede quedar inconcluso, etc.)

Formad oraciones con las siguientes palabras que escribo en la pizarra: *canario, gato, sombrero, niño, puerta, mapa, escritorio*.

Decid ¿qué representan estas cosas? qué hacen? cómo son o cómo están? i para qué sirven? ¿Qué cosa es un canario? ¿Qué es un gato? ¿Qué se hace con el sombrero? ¿Cómo debe ser el niño? ¿Cómo está la puerta? ¿Para qué sirven los mapas? ¿Dónde está atornillado el escritorio?

El canario es un pájaro cantor.

El gato es un animal doméstico.

El sombrero se pone en la cabeza.

El niño debe ser obediente.

La puerta está abierta.

El mapa sirve para aprender geografía.

El escritorio está atornillado en la sala de clase.

¿Cuál es el sujeto, el atributo en las proposiciones que habeis formado? ¿De cuántas palabras consta el atributo en la primera proposicion? ¿En la segunda? ¿Cuántas palabras disilabas hai en el atributo? ¿Qué es proposicion? ¿Qué es sujeto? ¿Atributo?

Tarea escrita.—Decid ¿Qué son las cosas siguientes, cómo son, qué hacen o qué tienen?

José (niño, escribir, aplicado, gritar).

Perro (animal, doméstico, ladrar, fiel, atado).

Pan (alimento, cocido, blanco).

Ave (animal, cantar, ligero, pluma).

Pescado (acuático, escama, mudo, comer).

Gato (útil, pequeño, maullar, cazar).

EL SUSTANTIVO

Nombrad las cosas que veis en la sala.—Banca, pizarra, tiza, mesa, tintero, globo, mapa.—Faltamos todavía nosotros. ¿Cómo sabeis que aquí hai pizarras, escritorios, mapas, niños?—Nosotros vemos estas cosas.—¿I cómo podría saberlo un ciego?—Un ciego debería tocar los objetos para cerciorarse de su presencia.—¿Por qué otros medios podemos conocer los objetos? ¿Cómo puede saber un ciego que los animales gritan, que las personas cantan, que hai instrumentos sonoros?—Los ciegos oyen el sonido.—¿Cómo sabemos que la madera es insípida i que el azúcar es dulce?—Lo sabemos por el gusto.—¿Por qué medio sabemos que las flores son fragantes i que hai cosas de olor desagradable?—Por el olfato.—Por último, ¿por qué medios podemos conocer las cosas?

Podemos conocer las cosas por los *sentidos*: por la vista, por el oído, por el gusto, por el olfato i por el tacto.

Hai diversas categorías de objetos o cosas. A los hombres los llamamos *personas*. Además de las personas, ¿qué otra clase de objetos hai?—Animales, plantas i minerales.—¿De qué necesita el carpintero para hacernos mesas, sillas i otros muebles?—El carpintero necesita madera.—¿Qué necesita el albañil para hacer las paredes de las casas?—El albañil necesita piedras, ladrillos, cal i barro.—¿Qué cosa necesita el herrero para hacer instrumentos o herramientas?—El herrero necesita fierro.—¿De dónde sale la madera, el hierro, la plata, los cereales?—Estas cosas las produce la tierra.—En la tierra se halla la *materia prima* o *sustancia* de que se componen las cosas. (Dios ha creado al hombre, los animales, las plantas i demás seres vivientes; Él ha sacado de la nada la *materia* o *sustancia* de que las cosas son). ¿De qué elementos se componen las cosas?—Las cosas se componen de *materia* o *sustancia* prima.

Los *objetos* o *cosas* constan de alguna *sustancia* o *materia*, i por esto se llaman *sustantivos*, que quiere decir que existen por sí mismos, es decir, que tienen existencia real. ¿Qué *nombre* damos a los *objetos*?—Los llamamos *sustantivos*.—¿Qué significa la palabra *sustantivo*?—Significa *sustancia* o *materia*.—¿Cómo se reconocen los *sustantivos*?—Los *sustantivos* se reconocen por los nombres que damos a los *objetos*.—Nombrad algunos *sustantivos*.—*Banca, pluma, tinta, casa, niño, papel, tiza, pizarra, plumero*. Pensad ahora en alguna persona i nombradla.—*Papá, mamá*.—¿Qué representan las palabras *papá* i *mamá*?—Estas palabras representan personas.—¿En qué categoría de *objetos* hemos incluido a las personas?—Las hemos incluido en la categoría de los hombres.—Por consiguiente, ¿qué representan en realidad las palabras *papá* i *mamá*?—Representan *objetos*, porque las personas han sido creadas por Dios, que sacó la *materia* de la nada.—¿Qué nombre hemos dado a los *objetos*?—Los hemos llamado *sustantivos*.—Luego ¿cómo se llaman los nombres de las cosas i de las personas?—Se lla-

man *sustantivos*.—¿De qué manera distinguimos los objetos?— Los distinguimos por sus nombres.—¿Para qué nos sirve el sustantivo?—Nos sirve para nombrar los objetos.—El sustantivo se llama tambien *nombre*, porque él nos sirve para nombrar los objetos.—Nombrad algunos otros sustantivos.—*Casa, suelo, pared, animal, puerta, cielo, calle, planta, golondrina, gusanillo, pescadito.*

Los sustantivos que nos sirven para nombrar las cosas de una misma especie se llaman *apelativos* o *comunes*: *mesa, hombre, collera, perro, árbol*, son sustantivos *comunes* o *apelativos*. Poned otros ejemplos.—*Tintero, papel, libro, casa, agua, piedra, flor.*

Los sustantivos que nos sirven para distinguir las personas o cosas de otras de la misma especie, se llaman *sustantivos propios*: *Julio, Marta, América, Biobío, Valdivia, Paris*, son sustantivos o *nombres propios*. Otros ejemplos... Los nombres de familia se llaman *apellidos*: *Campos, Lemus, Verdejo, Estevez*. Mas ejemplos... *Celis, Encina, Pozo, Montesino, Cobos.*

Hai seres que no podemos conocer por nuestros sentidos, porque son de una sustancia inmaterial. *Dios, ángel, alma*, son seres reales, bien que espirituales. Las cosas que tienen existencia verdadera se llaman *sustantivos concretos*, es decir, que nos son conocidos o que podemos conocer por los sentidos o por la razon.

Hai tambien sustantivos que presentan objetos que existen solo en nuestra imaginacion: el *amor* de las madres es grande; el *valor* es una bella cualidad; la *sabiduría* hace felices a los hombres; el *tiempo* perdido no puede recuperarse. *Amor, valor, sabiduría, tiempo*, son cosas que existen solo en nuestra imaginacion. Los nombres que representan seres imaginarios se llaman *sustantivos abstractos*.

Nombrad sustantivos concretos.—*Tierra, aire, niño, agua, fuego, cielo, hombre, animal, flor, Dios, alma.*—Nombrad sustantivos abstractos.—*Virtud, blancura, lijereza, bondad, admiracion, horror, redondez, verdor.* Señalad los sutantivos concretos i abstractos que haya en este trozo de lectura:

No se cansaba de admirar el cielo (Bello), el campo, las estrellas, las flores, el manso ruido del viento que mueve los árboles, el apacible murmullo de los arroyos i de las fuentes, las las nubes, las armonías de la música i del canto. Aun en los periodos mas atareados de su existencia; supo proporcionarse tiempo para ir a respirar el aire puro de la campiña, i a solazarse con las maravillas de la creacion.

El oficio del sustantivo es *servir de sujeto*. Para saber si una palabra es sustantivo, debemos fijarnos en su significado. ¿Cuándo es sustantivo una palabra?—Una palabra es sustantivo cuando significa una cosa que existe en realidad o en nuestra imaginacion.

Delante de los sustantivos usamos ordinariamente las palabras *el, la los, las*, llamadas *artículo definido*; *uno, una, unos, unas*, llamadas *artículo indefinido*. Poned los artículos delante de los siguientes nombres: *libro, regla, banca, mesa, hombre, mujer, niña, planta, muchacho, caballo, perro, gato, sol, nacion, corazon, tragaluz, rosa*. (Jénero i número de los sustantivos).

Cuestionario.—¿Qué nombre damos a los objetos? ¿Por qué los llamamos sustantivos? ¿Por qué llamamos nombre al sustantivo? ¿Qué cosa representa el sustantivo? ¿Qué es sustantivo comun o apelativo? ¿Qué es sustantivo propio? ¿Qué diferencia hai entre apelativo i apellido? ¿Qué cosas representa el sustantivo concreto? ¿Qué es sustantivo abstracto? ¿Cuál es el oficio del sustantivo? ¿Qué palabras se usan frecuentemente ántes de los nombres?

EL ADJETIVO

Tomad vuestros libros de lectura. Abrid en la página... Leed el trozo núm...

El gato

El gato es un animal doméstico. Es un cuadrúpedo de la clase de los mamíferos. Su cabeza es redonda, el hocico es cor-

to, las orejas son pequeñas, los ojos grandes. Tiene los dientes agudos i resistentes. Su cuerpo es alargado, semicilíndrico, achatado regularmente hacia los lados. El pelo es corto i sedoso; las garras son afiladas i fuertes. El gato es un animal útil al hombre, pues ha llegado a ser el mayor cnemigo de los ratones.

Las palabras *doméstico, redonda, corto, pequeñas, grandes, agudas, resistentes, alargado, semicilíndrico, achatado, sedoso, afiladas, fuertes* i *útil* nos dicen cómo es el gato; todas ellas *expresan cualidades* de este animal. Las palabras que significan cualidades, modo de ser o de estar de las cosas i personas, se llaman *adjetivos*. Poned ejemplos de otros adjetivos...

El papel es *blanco*. La pizarra es *negra*. La escnela es *bonita*. El día está *nublado*. Las flores son *olorosas*. Los niños son *aplicados*. Pedro es *grande*. El perro es un animal *útil* i *fiel* al hombre.

¡Atencion! Leamos el trozo número...

La rosa es una hermosa flor: su color es rosado, rojo subido, claro, blanco o amarillento; su aroma es suave; su corola es delicada; se marchita con los rayos del sol, i se deshoja fácilmente al ímpetu del viento. La rosa está unida al rosal por un delgado tallo llamado pecíolo. Esta linda flor es el ornato de los jardines i ha sido llamada reina de las flores por los poetas.

Indicadme los adjetivos que hai en esta lectura. --*Hermosa, rosado, rojo subido, claro, blanco, amarillento, suave, delicada, unida* i *llamada*.

Cuando preguntamos cómo las cosas son o cómo están, obtenemos por respuesta las palabras *bueno, malo, mal, bien, regular, bonito, feo, grande, pequeño, pesado, liviano, dulce, amargo, útil, parado, vendido, descuidado, aplicado*, etc., que son calificativos de las personas o de las cosas; son, por consiguiente, *adjetivos*.

El adjetivo se llama tambien *nombre*, como el sustantivo,

porque nos sirve no solo para nombrar las cualidades de los objetos siuo tambien con frecuencia para nombrar los objetos mismos, segun veremos mas adelante.

Para espresar que una cualidad puede ser distinta en los objetos, les damos simplemente un *calificativo*, el cual puede ser mui vario segun los casos a que se aplique. Para calificar los colores, por ejemplo, tenemos las palabras *blanco, negro, verde, azul, rojo, amarillo, naranjado, violeta* i *gris*.

¿De qué color es este papel, la cubierta de esta mesa, las tapas de este libro, este portaplumas, la hoja de la pizarra? ¿Qué cosas pueden ser blancas, negras, verdes, rojas, azules, amarillas i violetas?

Las cualidades referentes a las formas se espresan por estas palabras: *redondo, largo, corto, cuadrangular, rectangular, cilíndrico, circular, oval, ancho, angosto, grueso, delgado, derecho, torcido, agudo, anguloso, plano, convexo, cóncavo, cónico*. Decid de qué forma son los siguientes objetos: regla, lápiz, libro, pizarra, campanilla, puerta, cuchillo, camino, mano, suelo, naranja, aguja, reloj, fosa, hilo, cuerda.

Hai calificativos particulares para designar las cualidades de las cosas que conocemos por el gusto, por el olfato, por el tacto, o que apreciamos simplemente por su valor: *dulce, amargo, agrio, sabroso, insípido, salobre, fragante, suave, áspero, caro, barato, líquido, comestible, helado, duro, blando, pesado, quemante, bueno, regular*. ¿Qué sustantivos pueden tener estas cualidades? Poned ejemplos.—(Azúcar, hiel, vinagre, mantequilla, agua, sal marina, jazmin, terciopelo, escobilla, reloj, pan, vino, queso, fuego, etc.)

Las personas pueden ser: *buenas, áfables, piadosas, honradas, caritativas, trabajadoras, obedientes, sinceras, hábiles, diestras, ingeniosas, corteses, orgullosas, discretas, juiciosas, inteligentes, imprudentes*. Agregad estos calificativos a un nombre de persona.—(Mamá es buena conmigo i afable con sus amigas. Las personas piadosas i caritativas cumplen sus deberes para con Dios i con la sociedad. Niña obediente, hombre trabajador, mujer sincera, etc).

EL VERBO

El sol se levanta con sus brillantes rayos de luz. A los albosres de la mañana ya le saludan las aves con su dulce canto. Parece que todo se anima: los hombres recomienzan sus variadas faenas, los niños se preparan para ir a la escuela, los rebaños pacen en las praderas, los peces nadan regocijados en las fuente.

¿Qué decimos del sol en la primera oracion?... Decimos que el sol se *levanta*.—*Levanta* indica la accion de levantar o levantarse. Nosotros ejecutamos la accion de levantarnos cuando nos ponemos de pié i cuando dejamos la cama. Las palabras que indican una accion se llaman *verbos*. ¿Qué nombre podremos dar a la palabra *levanta*, por espresar una accion?—*Levanta* es un verbo, porque espresa la accion de levantarse.—¿Qué accion indica la palabra *saludan*?... *Saludan* indica ejecutar la accion de saludar o hacer un saludo. *Saludan* es un verbo. ¿Qué otros verbos hai en esta lectura?—En esta lectura hai todavía los verbos *animan*, *recomienzan*, *preparan*, *pacen* i *nadan*.

Los verbos sirven para espresar lo que las personas o cosas hacen o pueden hacer. Tambien espresan lo que con ellas sucede, i aun indican simplemente que ellas existen.

(En la pizarra).

Los niños *juegan*.

Mamá me *regaló* una muñeca.

Esta silla *está* quebrada.

Santiago *es* una bonita ciudad.

El agua se *bebe* i la carne se *come*.

¿Cuáles son los verbos en estas oraciones?—*juegan*, *regaló*, *está*, *es*, *bebe* i *come*.—El verbo *está* indica el estado de la silla; el verbo *es* enuncia el modo de ser de la ciudad de Santiago; *bebe* i *come* nos dicen lo que se hace con el agua i con la carne.

Poned algunos ejemplos de verbos... Papá me *compró* un

caballito. Mi hermanita Luisa me *dió* una manzana. Juanito me *acompañó* hasta la estación. En la plaza *vimos* que un caballero *compraba* un ramillete. Los carros urbanos *andan* muy despacio. (El maestro, al hacer poner ejemplos, hará reconocer los verbos por los discípulos i los escribirá en la pizarra).

¿Qué podemos decir de las cosas?... Podemos decir cómo son, de qué son, qué se hace con ellas, para qué sirven, qué sucede con ellas, cómo están (i algunas veces qué hacen).— ¿Qué podemos decir de las personas i seres vivos por medio de los verbos?—Por medio de los verbos podemos espresar lo que hacen las personas.

Señaladme los verbos que haya en la fábula siguiente:

El Raton de la corte i el del campo

Un Raton cortesano
Convidó con un modo muy urbano
A un Raton campesino.
Dióle gordo tocino,
Queso fresco de Holanda;
I una despensa llena de vianda
Era su alojamiento;
Pues no pudiera haber un aposento
Tan magníficamente preparado,
Aunque fuese en *Ratópolis* buscado
Con el mayor esmero,
Para alojar a *Roepan Primero*.
Sus sentidos allí se recreaban:
Las paredes i techos adornaban,
Entre mil ratonescas golosinas,
Salchichones, pernils i cecinas.
Saltaban de placer ¡oh qué embeleso!
De pernil en pernil, de queso en queso.
En esta situacion tan lisonjera
Llega la despensera:
Oyen el ruido, corren, se agazapan,

Pierden el tino; mas al fin se escapan
Atropelladamente
Por cierto pasadizo abierto a diente.
¡Esto tenemos! dijo el campesino;
Reniego yo del queso, del tocino,
I de quien busca gustos
Entre los sobresaltos i los sustos.
Volvióse a su campaña en el instante,
I estimó mucho mas de allí adelante,
Sin zozobra, temor ni pesadumbres,
Su casita de tierra i sus legumbres.

El hombre *habla*. ¿Qué denominacion particular se da al grito del gato, del perro, de la vaca, de la oveja, del caballo, del burro, de la gallina, de los pollos?... El gato *maulla*, el perro *ladra*, la vaca *maje*, la oveja *bala*, el caballo *relincha*, el burro *rebuzna*, la gallina *cacarea*, los pollos *pían*.

—¿Qué nombre se da al ruido de la abeja?

—Las abejas *zumban*.

(Ejercicio escrito). Escribid oraciones con los siguientes verbos:

(En la pizarra).

<i>Anda</i> (caballo, máquina)	<i>Juega</i> (Cárlos)
<i>Corre</i> (niño, gato)	<i>Llora</i> (Ana)
<i>Grita</i> (loro, jente)	<i>Trabajan</i> (hombres)
<i>Habla</i> (maestro)	<i>Estudian</i> (niños)
<i>Estudia</i> (alumno)	<i>Descansan</i> (trabajadores)
<i>Canta</i> (ave)	<i>Escriben</i> (caballeros)

EL ADVERBIO

¿Dónde está el libro que veis?—Ese libro está *encima* de la mesa.—¿*Dónde* está el libro ahora?—El libro está ahora *debajo* de la mesa.—¿Tengo el libro *cerca* o *léjos* de la mesa?—Usted tiene el libro *cerca* de la mesa.

Aquí hai un cuaderno. ¿Qué hai *allí* encima de la banca?

¿Qué hai *allá* en el rincón?—Encima de la banca hai un libro; *allá* en el rincón está el tablero contador.

Estas palabras que nos indican la situación de los objetos se llaman *adverbios*, porque jeneralmente van adjuntos al verbo. *Aquí, encima, debajo, cerca, lejos, allí, allá*, son *adverbios*.

Decidme qué adverbios notais en las siguientes proposiciones: Los niños están *dentro* de la sala. *Delante* de mí están los escritorios. *Afuera* de la puerta hai una banca... *Dentro, delante, afuera*, son adverbios.

Formad oraciones con los adverbios siguientes: *detrás, arriba, enfrente, adelante, atrás, bajo, donde*.—Cárlos está *detrás* de Homero. *Arriba* en las ramas del árbol hai un nido de pájaro. Humberto vive *enfrente* de mi casa. Benedicto iba mui *adelante* de nosotros. Mis compañeros me han dejado *atrás*. Las palomas anidan *bajo* el tejado. La casa *donde* vivo es cómoda.

Todos estos adverbios se llaman *adverbios de lugar*, porque, en efecto, determinan el lugar o situación de las cosas.

Las aves empiezan a cantar *antes* de la salida del sol. Los niños salen de la escuela *después* de las tres. *Luego* darán las doce. No escribas tan *despacio*. *Hoy* va mi papá a Valparaíso. *Mañana* vuelve mi papá. Estas palabras i otras que nos indican el tiempo en que las cosas suceden, o la duración de los actos, se llaman *adverbios de tiempo*. ¿Qué adverbios habeis notado en los ejemplos que he escrito en la pizarra?—*Antes, después, luego, despacio, hoy, mañana*.

Fijaos i decidme qué adverbios de tiempo hai en las siguientes interrogaciones: Vicente, ¿has acabado de escribir?—*Todavía* no he acabado.—¿Has venido todos los días a la escuela, Celedonio?—He venido *siempre*; solo no he asistido *cuando* he estado enfermo.—¿*Cuándo* tendreis clase de aritmética?—*Mañana* a las ocho.—¿Qué lección buena diste ayer, Cenobio?—*Ayer* supe mui bien mi recitación.—¿Qué haremos ahora?—*Ahora* iremos al jardín.—¿Qué haremos en vacaciones?—*Entonces* saldremos al campo.

Hemos notado los adverbios *todavía, siempre, cuando, mañana, ayer, ahora, entonces*.

Hermógenes ha hecho *bien* su tarea. Isabel ha leído *mal*. Es necesario leer *alto*. Usted habla muy *bajo*. *Apénas* pude leer *claramente*. Las palabras que nos indican cómo las cosas se hacen se llaman *adverbios de modo*. ¿Qué adverbios de modo hai en las oraciones escritas en la pizarra?... *Bien, mal, alto, bajo, apénas, claramente*.

Formad oraciones con los siguientes adverbios: *correctamente, fácilmente, así, como*.—Berta habla *correctamente*. Wenceslao ha resuelto *fácilmente* el problema. Na leas *así*, con el libro tan cerca de la vista. Me porté *como* mis padres me han enseñado.

Andrés estudia *mucho*, pero aprende *poco*.

Unos aprenden *mas* i otros *ménos*.

Clara no aprende *bastante*.

No hables *demasiado*.

Eso no vale *nada*.

En estas espresiones hai palabras que significan cantidad o grado, por lo cual se llaman *adverbios de cantidad*. ¿Cuáles son estos adverbios?—*Mucho, poco, mas, ménos, bastante, demasiado, nada*.

Poned junto a un verbo los siguientes adverbios de cantidad: *harto, algo, totalmente, casi, enteramente, medio*.—He trabajado *harto*. He llegado *algo* cansado. El libro está *totalmente* deshojado. Estoy *enteramente* cansado. *Ayer* casi me habia caído de la viga horizontal en el gimnasio. Esta mosca ha quedado *medio* muerta.

Hai todavía otras especies de adverbios, que estudiaremos mas tarde. Terminaremos la lección con los *adverbios afirmativos* i *negativos*, que sirven para afirmar i para negar: tales son *sí, no, ciertamente, tampoco, nunca, jamas*. Pongamos ejemplos. ¿Está tu pluma en buen estado, Lucio?... *Sí*.—¿Sabes tu lección, Atanasio?—*Ciertamente*.—¿Has estado en Valdivia, Valentin?—No he estado *nunca* fuera de Santiago.—¿Has visto alguna vez el mar, Dionisio?—No he visto *nunca* el mar.—*Jamas* me habia alegrado tanto como cuando mi primo Roberto me llevó al teatro.

LA PREPOSICION

¿De quién es esta pizarra?—Esa pizarra es de Pedro.—
¿Quién dió esta pizarra a Pedro?—Se la dió su papá.—¿Dónde compró esta pizarra tu papá, Pedro?—Mi papá compró esa pizarra en la Librería del Mercurio.—¿Para qué te compró esta pizarra?—Papá me compró esta pizarra para que yo escribiera i resolviera problemas en ella.—¿Dónde he puesto la pizarra?—Usted ha puesto la pizarra sobre la mesa.

Esta pizarra es *de* Pedro.

Juan dió esta pizarra *a* Pedro.

Esta pizarra fué comprada *en* una librería.

Las pizarras de piedra sirven *para* escribir.

Esta pizarra está *sobre* la mesa.

En la primera oracion la palabra *de* indica a quién pertenece la pizarra. ¿Qué indica la palabra *a* en la segunda proposicion?... Indica que la pizarra pertenece *a* Pedro; determina *a* quién ha de pertenecer la pizarra. ¿Qué especie de relacion establece la palabra *en* en la proposicion siguiente?... *En* establece una relacion de lugar entre la frase *fué comprada* i el sustantivo *librería*. *Para* establece cierta relacion entre el verbo *serven* i el verbo *escribir*; indica el objeto de las pizarras. ¿Qué especie de relacion establece la palabra *sobre* en el último ejemplo?—*Sobre* indica la situacion del libro.

¿*Por* dónde te vas a tu casa?

Me voi *por* la calle de Freire.

¿*Hácia* dónde se dirigió Robustiano?

Robustiano se ha dirijido *hácia* la estacion.

¿*Con* quién anduviste ayer en el parque?

Ayer anduve *con* mi hermano.

¿*Entre* quiénes iba Ambrosio cuando tropezó?

¿*Contra* qué obstáculo tropezó Ambrosio?

Ambrosio tropezó *contra* una piedra.

Por, *hácia*, indican movimiento, direccion; *con* establece una relacion de compañía entre el verbo *anduve* i el sustantivo *her-*

mano; *entre* señala el modo de la marcha entre el verbo *iba* i el sustantivo *compañeros*; *contra* envuelve la idea de choque.

Estas palabras que entre otras dos espresan una idea de pertenencia, de movimiento, de lugar, de compañía, de direccion, de tiempo o situacion, se llaman *preposiciones*, i preceden siempre a ciertas frases que se refieren al sustantivo, al verbo, al adjetivo, al adverbio; dichas frases se llaman *término*, i la preposicion i el término juntos se llaman *complemento*.

Formad complementos con las siguientes preposiciones: *sin*, *desde*, *hasta*, *de*, *a*, *segun*, *ante*, *para*, *entre*, *por*, *con*.—No se puede aprender *sin* prestar atencion a las esplicaciones del maestro. He obtenido buenas notas *desde* la semana pasada. No volveré a la escuela *hasta* el lunes, etc.

¿Qué especies de palabras son las preposiciones? ¿Cómo se llaman las frases que siguen a las preposiciones? ¿De cuántos elementos consta el complemento? ¿Cuáles son las preposiciones mas usuales?

LA CONJUNCION

Ercilia i Hortensia han contestado bien.

Los claveles son bonitos, *pero* las rosas lo son mas.

Silvio no pudo recitar *ni* resolver un problema.

No podemos vivir *sin* alimentarnos.

¿Has acabado de copiar, *o* te falta todavía mucho?

Madre *e* hija son mui bien educadas.

¿Qué palabra une los sustantivos Ercilia i Hortensia?... Ercilia i Hortensia forman un sujeto compuesto de la frase verbal *han contestado*; dichos sustantivos están ligados por la palabra *i*. ¿Qué palabra une las sentencias *los claveles son bonitos*, *las rosas lo son mas*?—Estas frases se ligan por la palabra *pero*.—¿Qué palabras estáu ligando elementos en las otras oraciones que veis escritas en la pizarra?—La palabra *ni* está ligando las palabras *recitar* i *resolver*. *Sin* está ligando los nominativos *vivir* i *alimentarnos*. *O* liga dos sentencias interrogativas. *E* liga a los sujetos *madre e hija*.

Estas palabras que ligán palabras o proposiciones, se llaman *conjunciones*. Ligad las siguientes sentencias por medio de *conjunciones*:

1 { *La resedá es una flor.*
 { *La violeta es una flor.*

2 { *La vaca es un rumiante.*
 { *La oveja es un rumiante.*

3 *Valparaiso es grande. Santiago es mas grande.*

¿Te vas luego? ¿Te quedas?

La resedá *i* la violeta son flores.—La vaca *i* la oveja son rumiantes.—Valparaiso es grande; *pero* Santiago lo es mas.—¿Te vas *o* te quedas?

Las principales *conjunciones* son las siguientes: *i, e, o, u, ya, ora, pero, ni, sin, pues, sino, por consiguiente, obstante, como i que*. Señalad las *conjunciones* que haya en el siguiente dictado:

El lobo es ménos astuto *que* el zorro, *pero* mucho mas dañino *i* peligroso. Parece que su voracidad le impulsa al peligro; *sin embargo*, no es mui audaz, *pues* jeneralmente no ataca solo, *sino* en manada con muchos otros.

Cuando la zorra caza, *ora* se oculta en el bosque, *ora* se agazapa, *ya* corre, *ya* salta, *i* no pára sin asegurar su presa. No la detiene la lluvia, *ni* el calor, *ni* la oscuridad de la noche, *porque* sabe que esto le ayuda en sus cacerías.

LA INTERJECCION

(En la pizarra).

¡Ail qué lindo está el jardín.

¡Hola, Enrique, cuánto me alegro de verte!

¡Ojalá que llegues a ser ingeniero!

¡Oh, patria querida!

Qué vidas tan caras

Ahora en tus aras

Se van a inmolar!

Hai en el discurso ciertas palabras sobre las cuales reforzamos la voz, i que sirven para espresar las emociones súbitas del alma. ¿Qué palabras os llaman particularmente la atencion al leer las oraciones que he escrito en la pizarra?—Usted refuerza el acento en las palabras *ai, hola, oh, ojalá*.

(Se subrayan estas interjecciones).

Las palabras que sirven para espresar las emociones repentinamente del espíritu se llaman *interjecciones*. Además de las que veis en la pizarra, se usan las siguientes interjecciones: *ah, alerta, oiga, bravo, vaya, mire, ai de mi*, i varias otras. Las interjecciones llevan puntos admirativos (¡) en el discurso, jeneralmente al principio i al fin.

Formad oraciones con las interjecciones que ya conoceis.

¡Ah! cuánto deseo saber bien jeografía!

¡Bravo! decian los espectadores, al terminar el orador su discurso.

¡Alerta, muchachos! gritaba el capitán a sus soldados.

¡Oiga, Silvestre! tengo algo que comunicarle.

¡Ojalá qué llueva!

¡Ai de mi! Tanto que me he empeñado en estudiar, i aun no he conseguido contentar a mis padres.

¡Vaya con el cantor! Qué mal lo ha hecho!

¿Para qué sirven las interjecciones? ¿Cuáles son las interjecciones mas usadas? ¿Qué puntuacion llevan las interjecciones?

LA FRASE

¿De qué elementos se componen las oraciones?—Los oraciones se componen de palabras?—¿Por medio de qué espresamos nuestros pensamientos?—Por medio de palabras.—Pero no nos espresamos por medio de palabras aisladas, sino por medio de palabras combinadas unas con otras.—¿Cómo hemos llamado a las espresiones compuestas de palabras coordinadas entre sí?—Las hemos llamado *oraciones* i *proposiciones*.

La *oracion* es la espresion completa de un pensamiento por medio de palabras. La *oracion* suele llamarse tambien *sentencia*

i *proposicion*.—¿Qué especies de palabras hemos conocido hasta ahora?—Hemos conocido el sustantivo, el adjetivo, el verbo, el adverbio, la preposicion, la conjuncion i la interjeccion,

Estas siete especies de palabras se llaman *partes de la oracion*, porque en nuestra lengua no hai otras que concurran a formar la *sentencia*, llamada mas ordinariamente *oracion*.—Una parte de la oracion seguida de otras palabras forma una *frase*. En cada frase hai una *palabra principal*, esto es, la que haria mas falta en ella. Sin la palabra principal no comprenderíamos el sentido de la frase.

Voi a escribir en la pizarra:

Niño aplicado.

Casa grande.

Plaza hermosa.

¿Qué partes de la oracion son las palabras *niño*, *casa*, *plaza*, *aplicado*, *grande*, *hermosa*?—*Niño*, *casa*, *plaza* son sustantivos; *aplicado*, *grande* i *hermosa* son adjetivos.—¿Cuál es la palabra principal en la primera frase, en la segunda, en la tercera?—En la primera frase la palabra principal es *niño*, en la segunda es *casa*, i en la tercera es *plaza*.—¿En qué reconoceis que son esas las palabras principales?—En que son ellas las que determinan mas el sentido.

Las que estamos analizando se llaman *frases sustantivas*, por ser un sustantivo la palabra principal. Lo que sigue a la palabra principal se llama *modificativo*. ¿Cuál es el modificativo en la primera frase, en la segunda, en la tercera?—En la primera frase el modificativo es *aplicado*, en la segunda es *grande*, i *hermosa* en la tercera.

Un sustantivo con sus modificativos se llama frase sustantiva. Poned ejemplos:—*Hombre grande. Persona honrada. Flor bonita. Caballo pequeño. Calle ancha. Arbol frondoso. Piedra pesada. Fruta dulce.*

Un adjetivo con sus modificaciones se llama frase adjetiva. Celerino, tu comportamiento es *digno de alabanza*. ¿De qué es digno el comportamiento de Celerino?—*Digno de alabanza*.—¿Cuál es la palabra principal de esta frase?... La palabra prin-

cipal es el adjetivo digno, cuya modificacion es el complemento *de alabanza*. Poned ejemplos de frases adjetivas.—Papá ha sido poco *feliz en sus negocios*. Las cerezas están *buenas para comer*. Estoy *cansado de jugar*.

¿Cuál es la frase adjetiva en el primer ejemplo, en el segundo, en el tercero? ¿Cuál es la palabra principal en cada una de estas frases? ¿Cuáles son sus modificaciones?

El vapor *llegó* hoi a Valparaiso.

Los niños *harán* mañana una escursion jeográfica.

¿Cuál es la palabra principal de la frase *llegó hoi a Valparaiso*?—La palabra principal de esta frase es el verbo *llegó*.—¿Cuál es la palabra principal en el atributo de la segunda oracion?—La palabra principal es el verbo *harán*.—¿Qué nombre podremos dar a estas frases por ser verbos las palabras principales?—Las llamaremos *frases verbales*.—¿Qué es una *frase verbal*?—Frase verbal es un verbo con sus modificaciones.—¿Cuáles son las modificaciones de las frases verbales que analizamos?... En la primera los modificativos son el adverbio *hoi* i el complemento *a Valparaiso*; en la segunda el verbo *haremos* está modificado por el adverbio *mañana* i el complemento *una escursion jeográfica*, que carece de preposicion.

Ejemplos de frases verbales: *Estudio mucho* i *escribo poco*. *Hablo mal*, pero *leo bien*. *Ando lijero*. *Canto regularmente*. El tren *ha llegado con una hora de atraso*.

¿Qué especie de frase formará el adverbio con sus modificaciones?—El adverbio con sus modificativos formará una *frase adverbial*.—Pongamos ejemplos: San Bernardo está *cerca de Santiago*.—Hoi me he levantado *demasiado tarde*. Los soldados se portaron *muy bien* en la campaña del Perú (1879).

¿Cuál es la frase adverbial en el primer ejemplo?—En el primer ejemplo la frase adverbial es *cerca de Santiago*.—¿Cuáles son las frases adverbiales en el segundo i tercer ejemplo?—Las frases adverbiales en estos ejemplos son *demasiado tarde* i *muy bien*.—¿Cuál es la palabra principal en cada una de esas frases?... En la primera la palabra principal es *cerca*, en la segunda es *tarde*, i en la tercera es *bien*.

Tambien hai complementos que tienen modificativos, como en este ejemplo: me paseo *mui de mañana* en la alameda de las Delicias. El complemento *de mañana* está modificado por el adverbio *mui*. ¿Cómo se llamarán los complementos que traen modificaciones?... Un complemento con sus modificaciones se llama *frase complementaria*.

¿Qué nombre se da ordinariamente a la sentencia? ¿Cuántas son las partes de la oracion i cuáles son ellas? ¿Por qué se llaman partes de la oracion estas siete especies de palabras? ¿De qué se componen las frases? ¿Cuál es la palabra principal en toda frase u oracion? ¿Cómo se llama lo que sigue a la palabra principal i se refiere a ella? ¿Qué es frase sustantiva, adjetiva, verbal, adverbial, complementaria?

JÉNERO I NÚMERO DE LOS NOMBRES

<i>Niño</i>	<i>Niños</i>	<i>Ventana</i>	<i>Ventanas</i>
<i>Lápiz</i>	<i>Lápices</i>	<i>Niña</i>	<i>Niñas</i>
<i>Clavel</i>	<i>Claveles</i>	<i>Rosa</i>	<i>Rosas</i>
<i>Padre</i>	<i>Padres</i>	<i>Señora</i>	<i>Señoras</i>
<i>Cóndor</i>	<i>Cóndores</i>	<i>Mesa</i>	<i>Mesas</i>

¿Qué nombre hemos dado a ciertas palabras que acompañan jeneralmente a los sustantivos i los preceden?—A esas palabras las hemos llamado artículos.—¿Qué artículos podemos poner delante de los sustantivos de la primera columna?—Podemos anteponerles los artículos *el* i *uno*: *el* niño, *un* niño; *el* lápiz, *un* lápiz; *el* clavel, *un* clavel; *el* padre, *un* padre; *el* cóndor, *un* cóndor.—¿Qué artículos podemos poner delante de los sustantivos de la segunda columna?—Podemos anteponerles *los* i *unos*: *los* niños, *unos* niños; *los* lápices, *unos* lápices; *los* claveles, *unos* claveles; *los* padres, *unos* padres; *los* cóndores, *unos* cóndores.—Los sustantivos que se juntan con los artículos *el*, *uno*, *los*, *unos*, se llaman masculinos. ¿Qué son sustantivos masculinos? Poned ejemplos.

¿Qué artículos llevarán los sustantivos de las otras dos series?—Esos sustantivos llevan los artículos *la*, *las*; *una* *unas*: *la*

ventana, *las* ventanas; *una* niña, *unas* niñas; *la* rosa, *las* rosas; *una* rosa, *unas* rosas; *la* señora, *una* señora, *las* señoras, *unas* señoras; *la* mesa, *una* mesa, *las* mesas, *unas* mesas.

Los sustantivos que se juntan con los artículos *la*, *las*, *una*, *unas*, se llaman *femeninos*. ¿Qué sustantivos son femeninos? Ejemplos.

La propiedad que los sustantivos tienen de significar hombre o mujer, macho o hembra, se llama *jénero*. Hai dos jéneros en nuestra lengua: *masculino* i *femenino*. Son *sustantivos de jénero masculino* los que representan varón o macho, o séres que parezcan tener este sexo: *hombre*, *caballo*, *árbol*, *tintero*. Son *sustantivos de jénero femenino* los que representan mujer o hembra, o séres que parezcan tener sexo femenino; *mujer*, *vaca*, *pedra*, *planta*.

¿Qué sustantivos tienen jénero masculino? ¿Qué representan los sustantivos de jénero femenino? Ejemplos.

Muchos adjetivos tienen dos terminaciones, una para referirse al sustantivo masculino i otra para el femenino; niño *aplicado*, niña *aplicada*. ¿En qué terminan estas distintas formas del adjetivo *aplicado*?—Estos adjetivos terminan en *o*, *a*.

Los adjetivos que terminan en *o* la cambian en *a* para referirse a sustantivos femeninos. Los demás son invariables: *hombre prudente*, *mujer prudente*; *caballero cortés*, *persona cortés*; *silla inútil*, *escritorio inútil*. ¿En qué letras terminan estos adjetivos?—El primero termina en *e*, el segundo en *s* i el tercero en *l*.

Hai adjetivos de primera i segunda terminación. Son de *primera terminación* los adjetivos que terminan en cualquiera letra que no sea *a*; son de *segunda terminación* los adjetivos que terminan en *a* o en *as*. ¿De qué terminación son los adjetivos de las frases siguientes?—Persona *extranjera*, viento *sua-ve*, tela *verdegai*, paño *azul*, hombre *bueno*, árboles *coposos*, plumas *malas*.

Los sustantivos tienen *jénero masculino* o *femenino*, i los adjetivos tienen *terminación masculina* o *femenina*. ¿Qué jénero tienen los siguientes sustantivos? Suelo, *banca*, *pared*, *cielo*, *gallo*, *rata*, *carnero*, *zorra*, *perro*, *ropa*, *paletó*, *corbata*, *cinta*, *zapa-*

to, baston, tijera, hilo? ¿Qué terminacion tienen los adjetivos de las frases siguientes? Regla *larga*, cuaderno *grande*, estante *alto*, puerta *ancha*, hoja *verde*, rosa *blanca*, clavel *lacre*, agua *salada*, cordel *duro*, calle *angosta*.

Un nombre está en *número singular*, cuando hablamos de una sola persona o cosa; i se dice que un nombre tiene *número plural*, cuando hablamos de mas de una persona o cosa.

¿En qué número están los siguientes nombres? *Papel, pan, canasto, costurero, muñeca, aguja, peine, feo, bonito, escelente*. ¿Por qué tienen número singular estos nombres?—*Aves, insectos, papas, legumbres, sombreros, coches*. ¿Qué número tienen estos sustantivos? ¿Por qué están en número plural?

El número singular indica siempre *unidad*, una sola cosa; i el número plural indica *pluralidad*, o reunion de varias cosas.

Poned en plural los siguientes nombres: *caja, alfiler, durazno, hacha, carro, árbol, servil, útil, nacion, corazon, dolor*. Volved al singular las siguientes palabras: *gallos, perros, piedras, cerezas, ferrocarriles, cantores, señores, rosales, tragaluces, mieses*.

¿Cómo se llaman los sustantivos que se juntan con los artículos *el* i *uno*? ¿Cómo se llaman los que se juntan con los artículos *la* i *una*? ¿Qué significan los sustantivos de jénero masculino? ¿Qué sustantivos tienen jénero femenino? ¿Cuántas terminaciones pueden tener los adjetivos? ¿Qué adjetivos se llaman de primera terminacion? ¿En qué terminan los adjetivos de segunda terminacion? ¿Cuántos números hai en gramática? ¿Qué indica el número singular? ¿Cuándo empleamos el número plural?

PALABRAS PRIMITIVAS I DERIVADAS, SIMPLES I COMPUESTAS

Hai palabras parecidas a otras tanto en sus letras como en su significado. *Arboleda* tiene alguna semejanza con *árbol*. Fijémonos en sus sílabas: *árbol-eda*. ¿Qué se ha agregado a la palabra *árbol* para formar *arboleda*?—Hemos agregado la sílaba *eda*.—¿Qué semejanza notais entre *álamo* i *alameda*?—*Alame-*

da tiene mas sílabas que *álamo*, i tambien ha desaparecido la letra *o*: *alameda*.

Las palabras que en sus letras se parecen o otras i que guardan analogía de significado con ellas, se llaman *palabras derivadas*; porque, en efecto, se derivan o nacen de otras de nuestro idioma. ¿Qué son palabras *derivadas*? Pongamos ejemplos: *marinero* (de marino), *panadero* (de pan), *cocinera* (de cocina), *dulzura* (de dulce), *amargura* (de amargo), *dignidad* (de digno), *leccion* (de leo), *contrario* (de contra), *emporcar* (de puerco), *bondad* (de bueno).

Hai nombres derivados que tienen doble forma: *certísimo* i *ciertísimo* (de cierto), *destrísimo* i *diestrísimo* (de diestro), *gruesísimo* i *grosísimo* (de grueso), *corpecito* i *cuerpecito* (de cnerpo).

Llámanse *palabras primitivas* las que no nacen de otra palabra de nuestro idioma: *tierra*, *metal*, *fuego*, *aire*, *madera*.

Las palabras derivadas se reconocen en que casi siempre tienen mas sílabas o letras que las primitivas.

¿Qué son palabras *primitivas*? ¿En qué se diferencian de las *derivadas*?

Sucede a veces que dos palabras se juntan i forman una sola. *Casaquinta*, *paraguas*, son palabras compuestas, porque en su estructura entra mas de un elemento: *casa* i *quinta*; *paraguas* se compone de la preposicion *para* i del sustantivo *aguas*. ¿Qué son palabras *compuestas*? Poned ejemplos... *quitasol* (quita-sol), *amontono* (a-monton), *convenir* (con-venir), *vaiven* (va-i-ven), *pelírrubio* (peli-rrubio), *bancarrota* (banca-rrota), *sacabotas* (saca-botas), *cortaplumas* (corta-plumas), *portaviandas* (porta-viandas). (Dígase qué especie de elementos entran en la composicion.)

Hai palabras compuestas que contienen elementos inseparables, es decir, no se pueden usar fuera de composicion: *revuelvo* (re-vuelvo), *semicírculo* (semi-círculo), *sostengo* (sos-tengo), *virrei* (vi-rrei), *descuidar* (des-cuidar).

Los elementos que se usan fuera de composicion, verbigracia la preposicion *con* en *convenir*, *a* en *amontono*, se llaman *partículas compositivas separables*. Los componentes que no se usan fuera de composicion, se llaman *partículas compositivas insepa-*

rables: tales son *semi*, en semicírculo; *re*, en revuelto; *des*, en descuidar, etc.

¿Qué elementos entran en la composición de las palabras? (Palabras que guardan analogía de significado entre sí.) ¿Qué sucede a las palabras al entrar en composición? ¿Qué son *partículas compositivas separables*? (Las preposiciones que sirven para entrar en la composición de otras palabras.) ¿Qué son *partículas compositivas inseparables*? (Las que en nuestra lengua no se pueden usar fuera de composición.) ¿Qué son palabras *primitivas*? Ejemplos. ¿Qué son palabras *derivadas*? Ejemplos. ¿En qué se diferencian las palabras *derivadas* de las *primitivas*? ¿Qué sucede con ciertos derivados? (Tienen doble forma) ¿Qué son palabras *simples*? (Aquellas en cuya estructura no entran más de un elemento). Ejemplos. ¿Qué son palabras *compuestas*? ¿Qué relación deben guardar entre sí los componentes de las palabras? ¿Son siempre los componentes elementos que tienen entre sí analogía de significado?

VARIAS ESPECIES DE NOMBRES

¿Por qué hemos dado la denominación de *nombres* al sustantivo i al adjetivo?—Hemos llamado nombres al sustantivo i al adjetivo, porque nos sirven para nombrar las personas i las cosas.

¿Qué se entiende por *sustantivo apelativo* o *nombre comun*?—*Sustantivo apelativo* es el que sirve para nombrar las cosas de una misma especie.—¿Qué es *sustantivo propio*?—*Nombre propio* es el que damos a una persona o cosa para distinguirla de las demás de su misma especie o familia.

Hoy conoceremos otras especies de nombres. *Chileno, peruano, americano, europeo*, son palabras que indican el país a que pertenecen las personas o cosas, i por eso se llaman *nombres nacionales*. Poned otros ejemplos... *Español, asiático, mejicano, chilote, brasilero, uruguayo*.—¿Qué es *nombre nacional*?

Las palabras que significan número, como *uno, ocho, segundo, tercero, doble, centuplo, decena*, se llaman *nombres numerales*.

Otros ejemplos.—*Dos, cuatro, octavo, décimo, veinte.*—Los adjetivos que sirven para contar se llaman *numerales cardinales*. *Ordinales* son los adjetivos que significan orden numérico. ¿Qué especie de numerales son *uno, diez, treinta, quince, mil*? ¿Qué especie de numerales son *primero, tercero, sexto, noveno, undécimo, vigésimo*?

¿Qué es nombre *numeral*?

Hai nombres que aumentan el significado de la palabra de que se derivan. *Sillon, caseron, librote, grandote, dulcísimo, feísimo*, significan silla grande, casa grande, libro grande, hombre grande, cosa muy dulce, persona muy fea. Estos nombres se llaman *aumentativos*, porque aumentan la significacion natural del primitivo. ¿Qué son nombres *aumentativos*?—Las terminaciones aumentativas de mas frecuente uso son: *azo, aza, on, ona, ote, ota, ísimo, ísima*. Formad los aumentativos de los siguientes nombres: *hombre* (hombro), *codo* (codazo), *pierna* (pernaza), *señora* (señorona), *feo* (feote, feota), *amargo* (amarguísimo), *linda* (lindísima).—¿Cómo se forma el aumentativo de *muralla, pared, nube, pila, pizarra, vivo* (vivaracho), *pobre, viento*?

Hai tambien nombres que disminuyen el significado del primitivo, mediante ciertas terminaciones. Así, por ejemplo: *pajarito, avecita, florecita, librito*, significan pájaro pequeño, ave tierna o pequeña, flor delicada o pequeña. Estos nombres se llaman *diminutivos*, porque, a mas de indicar disminucion de su significado, mediante ciertas terminaciones, pueden servir tambien para espresar terneza, cariño, poco valor o desprecio de las personas o cosas. ¿Qué indican los nombres diminutivos?—Las terminaciones diminutivas de mas frecuente uso son: *ito, ita, ete, cito, íco, uelo, éjo, zuelo*. Formad los diminutivos de las siguientes palabras: *pez* (pececito, pececillo), *mano* (manecita), *papel* (papelito), *niño* (niñito), *libro* (librito, librejo), *jardín* (jardincito, jardinito, jardinillo), *ave* (avecita, avecilla, avecica), *autor* (autorcito, autorzuelo), *piedra* (piedrecita, piedrecilla, pedrezuela, pedrezuela), *viejo* (viejecito, viejecillo, viejecico, vejete, viejezuelo, vejezuelo), *abuelo* (abuelito).

Los nombres propios tienen formas diminutivas. Por ejemplo: *José* hace *Pepe*, *Manuel* hace *Manolo*, *Catalina* hace *Cata* i *Catita*. Formad diminutivos de los siguientes nombres: *Francisco* (Pancho, Panchito), *Pedro* (Perico, Perucho), *Agustín* (Cucho), *Luis* (Luchito), *Concepción* (Concha, Conchita), *Isabel* (Belica), *Petronila* (Peta, Petita).

¿Qué son nombres *comunes*, *propios*, *nacionales*? ¿Para qué sirven los *numerales cardinales*? ¿Qué indican los *ordinales*? ¿Qué parte de la oración son los *cardinales* i los *ordinales*? ¿Qué son nombres *aumentativos*? ¿Cuáles son las terminaciones aumentativas de mas frecuente uso? ¿Qué son nombres *diminutivos*? A mas de disminucion, ¿qué otra cosa pueden significar los nombres *diminutivos*?

LOS PRONOMBRES PERSONALES

¿Qué cosa tengo en mi mano, Guillermo?—Usted tiene un libro en la mano.—¿De quién es *este* libro?—Este libro es de Pablo Henríquez.—¿Por qué no vino Pablo a la escuela?—Pablo no vino a la escuela por enfermedad.—¿A quién he interrogado en la clase?—Usted ha hablado con Guillermo.—Yo he interrogado a Guillermo; *yo* he hablado con Guillermo. Le he preguntado por Pablo; hemos hablado de Pablo *yo* i Guillermo.

¿Qué entendemos por *personas*?... Llamamos *personas* a los seres racionales. *Primera persona* es quien habla, *segunda persona* es la con quien se habla i *tercera persona* es aquella de quien se habla. ¿Quién ha sido la *primera persona* en nuestra conversacion anterior?... La primera persona ha sido *yo*, palabra que representa a la persona que habla. ¿Cuál ha sido la *segunda*, la *tercera persona*?—La segunda persona ha sido Guillermo i la tercera Pablo.

En gramática llamamos *persona* no solo a los seres racionales, sino a todo nombre que representa al que habla, aquel con quien se habla i aquel de quien se habla. Solo pueden repre-

sentar *personas* los nombres, es decir, los sustantivos; i los adjetivos cuando desempeñan funciones de sustantivo.

¿Qué es *primera, segunda, tercera persona*? ¿Qué partes de la oracion pueden representar *personas*?

¿En qué clase estamos?—Estamos en clase de castellano.—Diga, Ernesto, ¿en qué clase está usted?—Yo estoi en clase de castellano.—¿Qué palabra ha empleado Ernesto para espresarse?—Ernesto ha empleado la palabra *yo*.—¿A qué persona representa el *yo*?—Yo representa a la persona que habla, o sea la primera persona.

Yo representa la primera persona del singular, porque se usa cuando habla un solo individuo. Decid en qué clase estais.—*Nosotros* estamos en clase de castellano.—¿Qué haceis *vosotras*?—*Nosotras* escribimos.—¿Qué persona representarán las palabras *nosotros, nosotras*?—*Nosotros, Nosotras* representan la primera persona del plural, porque se usan cuando hablan varios individuos.

Ve tú, Alberto, a buscar la tiza. ¿Qué persona es Alberto, por haber hablado *yo* con él?—Alberto es *segunda* persona.—¿Qué palabra he empleado al hablarle?—Usted ha empleado la palabra *tú*.—*Tú* representa la segunda persona del singular.

Vosotros quedareis en clase de dibujo; *vosotras* ireis a clase de gimnasia. ¿Qué personas representan las palabras *vosotros, vosotras*?—*Vosotros, vosotras* representan la segunda persona del plural.

Cárlos es un niño bien educado: *él* me saludó esta mañana el primero. ¿Qué persona representa *él*?... *El* representa la tercera persona del singular. ¿Qué palabra representará la tercera persona del plural?—La tercera persona del plural será *ellos*.—La tercera persona del plural se representa por *ellos, ellas*. Ejemplos: los niños son aplicados: *ellos* han desempeñado bien sus tareas. A Margarita le gustan mucho las flores: *ella* trae un azahar en su cabello. Las niñas fueron al jardin: *ellas* han hecho un bonito ramillete para el salon. *Ella* representa la tercera persona singular, i *ellas* la misma persona en plural, para el femenino.

(En la pizarra)

Yo, nosotros, nosotras,
Tú, vosotros, vosotras.
El, ella, ellos, ellas.

Estas palabras representan nombres de personas i por eso se llaman *pronombres personales*. ¿Qué son pronombres personales?—Pronombres personales son ciertos sustantivos que representan por sí solos la idea de primera, de segunda i de tercera persona.

Los pronombres personales sirven de sujeto i de término de una preposicion: *yo* canto, *nosotros* escribimos, *él* habla, *ellos* hablan, *ellas* bailan; venga usted con *nosotros*; esta flor es para *vosotras*; no quiero ir con *ella*. Poned otros ejemplos. (Los niños pondrán varios ejemplos.)

Los pronombres *yo, tú, él, ella*, se llaman *palabras declinables*, porque toman distintas formas para servir de sujeto, de complemento o de término. Esas formas se llaman *casos*. El caso que sirve de sujeto se llama *nominativo*, el que sirve de complemento se llama *caso complementario*, i *caso terminal* el que sirve de término de una preposicion. ¿Habeis notado un caso nominativo, o un caso terminal en los ejemplos anteriores?—En «*yo* canto», el nominativo es *yo*, porque sirve de sujeto. En «no quiere ir con *ellas*», el caso terminal es *ellas*.

Decid qué especie de casos se hallan en estos ejemplos: *Vosotras* vais al teatro. *Él* viene con *nosotros*.—*Vosotras* es nominativo sujeto, i *nosotros* es terminal, porque sirve de término a la preposicion *con*.

Yo *me* siento.
Esto es para *mí*.
Tú *te* vas.
Eso es para *ti*.
El *se* retira.

Nosotros *nos* sentamos.
Vosotras *os* quedais.
Ellos *se* van.
Les hemos visto i *los* hemos saludado.

Pedro no piensa en *sí*. *La* he acompañado al paseo.
Le he visto i *le* he saludado. *Las* hemos acompañado.

Me, mi, te, ti, se, si, nos, os, le, lo, la, les, los, las.

Estos monosílabos se derivan de los pronombres *yo, tú, él, ella,* i se llaman *casos complementarios*, porque hacen el oficio de complementos. ¿Cuáles de estos casos son *terminales*?—Los casos terminales son *mi, ti, si*.—Los terminales, despues de la preposicion *con*, se convierten en una sola palabra: Cipriano vino *conmigo*, Celinda irá *contigo*, Heriberto lleva un libro *consigo*.

¿Qué se entiende por *persona*? ¿Cuántas son las *personas*? ¿Qué son *pronombres personales*? cuáles son *pronombres personales*? ¿Qué oficio desempeñan los *pronombres* en la oracion? ¿Qué son *palabras declinables*? ¿Qué es *declinacion*? (El conjunto de formas que toman los pronombres personales). ¿Cómo se llaman las formas que toman los *nombres declinables* para desempeñar tales o cuales oficios en la oracion? ¿Qué es *caso nominativo, complementario, terminal*? ¿Qué sucede con los terminales *mi, ti, si*, despues de la preposicion *con*?

Tarea.—Poned los pronombres i casos que convengan en el siguiente dictado: Mamá me dió una manzana; mamá me quiere. Atanasio es obediente; Atanasio es un buen hijo. ¿Quieres acompañarme? No consiento. Nos convidaron a pasear; no pudimos aceptar. Vosotros sois aplicados; recompensarán vuestros maestros. Esta naranja es...mí; esta otra...ti. Ven...migo; lleva un paquete...sigo. Santiago i Luis estaban en la estacion; nosotros no...vimos. Mamá i Teresa fueron al mercado; yo...acompañé. Zacarías i Leoncio nos alcanzaron; nosotros...vini-mos con ellos.

DERIVADOS VERBALES

El gallo canta

El agua corre.

El alumno estudia.

¿Qué significa el verbo *canta*?—Este verbo significa que el gallo ejecuta la acción de cantar.—*Canta* es la forma *enunciativa* del verbo, es decir, que indica lo que se hace; i *cantar* es la forma *nominativa*, o que nos sirve para nombrar el verbo. ¿Cuál es el nombre del verbo *canta*?—El nombre de este verbo es *cantar*.

¿Qué cosa decimos del agua? ¿Cuál es la forma nominativa del verbo *corre*? ¿Cuál es el nombre del verbo *escribe*?

Las formas verbales nominativas se llaman también verbos, porque siempre nos servimos de ellas para nombrar los verbos. No decimos los verbos *canta*, *corre*, *escribe*, sino los verbos *cantar*, *correr*, *escribir*. Decid cuáles son los nombres de los siguientes verbos:

<i>Habla</i>	(Hablar)
<i>Trabaja</i>	(Trabajar)
<i>Anda</i>	(Andar)
<i>Come</i>	(Comer)
<i>Juega</i>	(Jugar)
<i>Tiene</i>	(Tener)
<i>Sube</i>	(Subir)
<i>Parte</i>	(Partir)

¿De dónde se han *derivado* los verbos *hablar*, *trabajar*, *andar*, *comer*, *jugar*, *tener*, *subir*, *partir*?... Toda forma verbal nominativa nace de una forma enunciativa; por eso decimos que las formas nominativas son *derivados verbales*.

El nombre del verbo se llama *infinitivo*. El infinitivo es un sustantivo, porque desempeña muy a menudo el oficio de sujeto i otras funciones propias del sustantivo. *Trabajar es necesario*. ¿Cuál es el sujeto de esta proposición?—El sujeto es el infinitivo *trabajar*.

¿En qué terminan los infinitivos *pasear*, *almorzar*, *hallar*, *encontrar*, *descansar*? Los infinitivos *entretener*, *proveer*, *parecer*, *contener*, *establecer*? Los infinitivos *escribir*, *partir*, *subir*, *embestir*, *bendecir*, *producir*?... Los infinitivos *pasear*, *almorzar*, *hallar*,

encontrar, descansar, terminan en *ar*; los infinitivos *entretener, proveer, parecer, contener, establecer*, terminan en *er*; i los infinitivos *escribir, compartir, embestir, bendecir, producir*, terminan en *ir*.—Los infinitivos de los verbos pueden terminar únicamente en *ar, er, ir*. No hai otras terminaciones verbales en castellano.

¿Qué espresa la forma *enunciativa* del verbo? ¿Para qué sirve la forma *nominativa*? ¿De dónde se deriva la forma *nominativa*? ¿Por qué se llama *derivado verbal* esta forma? ¿Qué nombre particular tiene este *derivado verbal*? ¿Qué parte de la oracion es el *infinitivo*? ¿Qué oficio desempeña el *infinitivo* en la oracion? ¿En qué terminan los *infinitivos* de los verbos?

Estoi hablando.

Voi andando.

¿Qué entendeis cuando digo *estoi hablando*?—Entiendo que Ud. habla en este momento.—¿Qué significa cuando digo *voi andando*?—Que anda en el momento en que habla.—¿De dónde ha salido la palabra *hablando*?... De *hublo*.—¿De dónde ha provenido *andando*?... De *ando*.—*Hablando, andando, teniendo*, son otra especie de derivados verbales. Los derivados verbales que terminan en *ando, iendo*, se llaman *jerundios*. Formad los jerundios de estos verbos:

<i>Llegar</i>	(llegando)
<i>Salir</i>	(saliendo)
<i>Tener</i>	(teniendo)
<i>Comer</i>	(comiendo)
<i>Vestir</i>	(vistiendo)
<i>Danzar</i>	(danzaudo)
<i>Saltar</i>	(saltando)
<i>Pedir</i>	(pidiendo)
<i>Perder</i>	(perdiendo)

Formad proposiciones con los jerundios de los espresados verbos.—Pedro viene *llegando*. Santiago va *saliendo*. Juan se está *vistiendo*. Marta está *comiendo*. Eudocia está *danzando*. Los niños van *saliendo*, etc.

El jerundio es un adverbio. ¿Por qué se dice que el jerundio es un derivado verbal? ¿En qué terminan los jerundios?

He comprado un perro.
He vendido m' caballo.
Caballos vendidos.
Perros comprados,
Solicitante,
Obediente,

¿Qué he hecho con mi caballo? ¿De qué verbo me he valido para significar la venta?—Nos hemos valido del verbo *vendo* o *vender*.—¿De dónde ha nacido la palabra *vendido*?—*Vendido* se ha derivado de *vendo*.—¿De dónde provendrá la palabra *comprado*?—*Comprado* proviene de *compro*.—*Vendido*, *comprado*, son tambien derivados verbales, que se emplean para significar una accion pasada.—*Solicitante* se deriva de *solicita* i *obediente* de *obedece*.

Los adjetivos derivados verbales terminados en *ado*, *ido*, *ante*, *iente* se llaman *participios*. Como adjetivos, deben estar en singular cuando se juntan con sustantivos singulares, i en plural cuando se refieren a sustantivos en número plural.—¿Por qué tienen plural los participios *vendido* i *comprado*, en el segundo caso de los ejemplos apuntados en la pizarra? ¿Qué especie de adjetivos son los participios? ¿En qué terminan los participios?

Redactad proposiciones con los participios que derivareis de los verbos siguientes:

Cuidar
Regar

(cuidado, jardin)
(regado, flores)

<i>Alimentar</i>	(alimentos, frutas)
<i>Valer</i>	(valido, amigo)
<i>Poder</i>	(podido, tarea)
<i>Doler</i>	(dolido, muela)
<i>Tener</i>	(tenido, gusto)
<i>Pasear</i>	(paseado, el campo)

Hai verbos que tienen participios irregulares. Tales son:

<i>Romper</i>	que hace	<i>rompido i roto</i>
<i>Escribir</i>		<i>escrito</i>
<i>Abrir</i>		<i>abierto</i>
<i>Cubrir</i>		<i>cubierto</i>
<i>Morir</i>		<i>muerto</i>
<i>Decir</i>		<i>dicho</i>
<i>Hacer</i>		<i>hecho</i>
<i>Poner</i>		<i>puesto</i>
<i>Ver</i>		<i>visto</i>
<i>Volver</i>		<i>vuelto</i>

Redactad una proposicion con cada uno de estos participios irregulares.

Ejercicio.—He *escrito* una carta. La mesa está *cubierta* de polvo. Mi primo Enrique se ha *muerto*. Mi tia Celia me ha *dicho* que me llevará a pasear al parque. Mi amigo Fabricio me ha *hecho* un magnífico regalo. Nos hemos *puesto* nuestros sombreros. Me preguntaron si te habia *visto* en la plaza de armas. Mamá no ha *vuelto* de la iglesia.

¿Cuáles son los derivados verbales? ¿Qué parte de la oracion es el infinitivo? ¿Qué oficio puede desempeñar el infinitivo? ¿Cuántas terminaciones pueden tener los verbos? ¿Qué parte de la oracion es el gerundio? ¿Cuáles son sus terminaciones? ¿En qué termina el participio? ¿Qué parte de la oracion es este derivado verbal? ¿Cuándo puede el participio tener plural?

LA CONJUGACION

Tiempos i modos del verbo

Pablo *canta*.

María *canta*.

Pablo i María *cantan*.

¿Quién es el sujeto de la primera proposicion?—El sujeto es *Pablo*.—¿Qué número tiene el sujeto?—El sujeto *Pablo* tiene número singular.—El verbo *canta* está tambien en número *singular*, por referirse a un sujeto *singular*.—¿Cuál es el sujeto en la segunda proposicion?—El sujeto de la segunda proposicion es *María*.—¿Cuál es el atributo de esta proposicion?—El atributo es *canta*.—¿Cuál es el sujeto en la tercera proposicion?... El sujeto de esta proposicion es *Pablo i María*; este sujeto tiene número *plural*, por tratarse en él de mas de una persona, i por esto se ha dicho *cantan* en el atributo. ¿Qué número tiene el verbo *cantan*, por referirse a un sujeto en plural?—Este verbo está en número *plural*.

¿Qué persona es *Pablo*, por hablar nosotros de él?—*Pablo* es una tercera persona del *singular*.—¿Qué pronombre podria ponerse delante del verbo *canta*?—Delante del verbo *canta* puede ponerse el pronombre *él*.—Se diria, por consiguiente, *él canta*.—¿Cómo dirias tú, Augusto, a tu compañero Silvio para significarle que canta mui bien la cancion nacional?—Le diria *tú cantas* mui bien la cancion.—Para la segunda persona del singular el verbo *cantar* ha tomado la forma *cantas*, *tú cantas*. ¿Qué forma tomará el verbo si lo usamos con el pronombre *yo*?—Se dirá *yo canto*.—¿Cómo se diria si empleásemos el pronombre *nosotros*?—Se dirá *cantamos*, *nosotros cantamos*.—¿Qué formas tomará el verbo con los pronombres *vosotros* i *ellos*?—*Vosotros cantais*, *ellos cantan*.

(En la pizarra)

Yo canto
Tú cantas
El canta
Nosotros cantamos
Vosotros cantais
Ellos cantan

Repita estas formas verbales, Alfredo, Dionisio, Cipriano, Viviano... (Repiten.)—Cuando digo *yo canto*, la forma verbal *canto* está en *primera persona del singular*, porque se refiere a un *sujeto singular de primera persona*. El verbo tiene siempre el mismo número i persona que el sujeto. ¿Qué número i persona tienen las formas verbales *canta, cantamos, cantais, cantan*?

Al decir *canto*, ¿cuándo ejecuto la acción de *cantar*?... La ejecuto *ahora*, en el momento en que hablo. La forma *canto* está en *tiempo presente*. ¿Cómo diría para significar que había *cantado* ayer?—Se diría ayer *canté*.—La forma verbal *canté* es un tiempo pasado o *pretérito*. ¿Cómo diría para indicar que mañana habría de ejecutar el canto?—Se dirá *cantaré* mañana.

Cantaré es un *tiempo futuro*.

La propiedad que el verbo tiene de espresar por medio de sus formas *anterioridad, coexistencia* o *posterioridad* al acto de la palabra, se llama *tiempo*. Los tiempos principales son el *presente*, el *pretérito* i el *futuro*. ¿Qué significa el tiempo *presente*, el *pretérito*, el *futuro*?...

El *presente* significa que la acción se ejecuta en el momento en que se habla; el *pretérito* significa anterioridad al acto de la palabra, i el *futuro* significa posterioridad al acto de la palabra.
—(Repetición sobre el concepto de los tiempos.)

Decid en qué tiempo están las siguientes formas verbales:

<i>Yo como</i>	<i>Comí</i>	<i>Comeré</i>
<i>Tú comes</i>	<i>Comiste</i>	<i>Comerás</i>

<i>El come</i>	<i>Comió</i>	<i>Comerá</i>
<i>Nosotros comemos</i>	<i>Comimos</i>	<i>Comeremos</i>
<i>Vosotros comeis</i>	<i>Comisteis</i>	<i>Comereis</i>
<i>Ellos comen</i>	<i>Comieron</i>	<i>Comerán</i>

Mañana *iré* al Santa Lucía. No *olvidé* los consejos de mis padres. Al decir que *iré* al paseo del Santa Lucía, ¿me asiste alguna duda para hacerlo?... Ninguna; ántes al contrario, aseguro, *afirmo* que lo haré; estoi cierto de ello. Al decir que no *olvidé* los consejos, tambien estoi seguro de que no los he olvidado. El verbo tiene ciertos *modos* de espresar su significado, segun hablemos en un sentido *afirmativo*, *negativo*, o bien para espresar simplemente los *estados del ánimo*, el afecto, la duda, incertidumbre o deseo. Las formas que sirven para *afirmar* o *negar*, es decir, para espresar cosas ciertas, se llaman *formas indicativas* o del *modo indicativo*.

Pongamos ejemplos.

Estoi contento. *Amo* a mis padres. Ayer *estuve* en el teatro. Siempre *hago* a tiempo mis tareas.

¿Qué son *formas del modo indicativo*?

Dudo que *venga* mi amigo.

Iria a la Quinta Normal si mamá me *diese* permiso.

Ojalá que *haga* buen tiempo.

¿Puedo asegurar que vendrá mi amigo cuando digo «deseo que *venga*?...» No puedo afirmar que vendrá, sino que estoi en la incertidumbre de que puede venir o nó. ¿Qué siento cuando digo *iria* si mamá lo *permitiese*?... Siento deseo de ir, i llenaria mi deseo a *condicion* de que se me concediese periniso.

Las formas verbales que espresan *duda*, *deseo*, *necesidad*, *condicion* o suposicion se llaman *formas subjuntivas* o del *modo subjuntivo*.

Ejemplos.

Para que el niño *aprenda* debe fijarse en las esplicaciones de su maestro. Si *quieres* vivir feliz, aplicate al trabajo. Si *tuwiera* dinero, fundaria una escuela. ¡*Viva* Chile! ¿No me acompañas al correo?

¿Qué son formas del modo subjuntivo?

La serie de formas que los verbos toman para espresar los accidentes de número, persona, tiempo i modo se llama conjugacion.

¿Qué es conjugacion?

Conjugar un verbo es formar todas las terminaciones de que es susceptible para espresar su significado. ¿Qué elementos concurren a la conjugacion de los verbos?—Concurren el número, la persona, el tiempo i el modo.

En nuestro idioma hai tres conjugaciones, llamadas primera, segunda i tercera conjugacion, las cuales se distinguen en la terminacion del infinitivo: la primera termina *ar*, la segunda en *er* i la tercera en *ir*.

Verbos modelos: *amar*, *temer*, *partir*.

conjugacion

Presente	Pretérito	Futuro
<i>amo</i>	<i>amé</i>	<i>amaré</i>
<i>amas</i>	<i>amaste</i>	<i>amarás</i>
<i>ama</i>	<i>amó</i>	<i>amará</i>
<i>amamos</i>	<i>amamos</i>	<i>amaremos</i>
<i>amais</i>	<i>amasteis</i>	<i>amareis</i>
<i>aman</i>	<i>amaron</i>	<i>amarán</i>
<i>temo</i>	<i>temí</i>	<i>temeré</i>
<i>temes</i>	<i>temiste</i>	<i>temerás</i>
<i>teme</i>	<i>temió</i>	<i>temerá</i>
<i>tememos</i>	<i>temimos</i>	<i>temeremos</i>
<i>temeis</i>	<i>temisteis</i>	<i>temereis</i>
<i>temen</i>	<i>temieron</i>	<i>temerán</i>
<i>parto</i>	<i>partí</i>	<i>partiré</i>
<i>partes</i>	<i>partiste</i>	<i>partirás</i>
<i>parte</i>	<i>partió</i>	<i>partirá</i>
<i>partimos</i>	<i>partimos</i>	<i>partiremos</i>
<i>partis</i>	<i>partisteis</i>	<i>partireis</i>
<i>parten</i>	<i>partieron</i>	<i>partirán</i>

¿En qué termina el *presente*, el *pretérito*, el *futuro*, en la primera conjugacion? El *presente*, el *pretérito*, el *futuro* en la segunda conjugacion? ¿En qué terminan los mismos tiempos en la tercera conjugacion?

Apuntad en vuestros cuadernos la conjugacion de estos verbos modelos, i os ejercitareis en conjugar conforme a ellos los verbos siguientes: *atar*, *contestar*, *presentar*, *aprender*, *comprender*, *tejer*, *subir*, *abrir*, *cubrir*.

EL COMPLEMENTO

(En la pizarra)

Las vacas dan...

El zapatero hace...

El arquitecto construye...

El comerciante vende...

La tierra produce...

¿Qué se espresa en la primera frase?—En la primera frase se espresa una accion.—¿Qué especie de accion se espresa en esta frase?... En ella se espresa la accion de *dar*, aunque todavía no sabemos qué cosa se *da*.—¿Qué cosa *dan* las vacas?—Las vacas *dan* leche.—¿Qué cosa hemos debido agregar al verbo *dan* para completar el sentido de la frase?—Hemos agregado la palabra *leche*.—La palabra *leche* recibe directamente la accion del verbo *dar* (es objeto dado).

¿Qué cosa *hace* el zapatero?—El zapatero *hace* zapatos.—¿Qué palabra completa el sentido de la segunda frase?—La palabra *zapatos* completa el sentido de la segunda frase.—¿A qué palabra se refiere la accion del verbo en la segunda frase?—La accion del verbo recae directamente sobre la palabra *zapatos*, que hemos debido agregar para completar el sentido de la frase.

¿Qué cosas construye el arquitecto?—El arquitecto *construye* casas.—¿Qué *vende* el comerciante?—El comerciante *vende* mercaderías.—¿Qué *produce* la tierra?—La tierra *produce* frutos.

¿Qué palabras hemos agregado para completar el sentido de las demas frases?—Hemos agregado las palabras *casas*, *mercaderías* i *frutos*.—La palabra o frase que se agrega para completar el sentido de otra, se llama *complemento*.

¿A qué palabras se refiere la accion de los verbos *dan*, *hace*, *construye*, *vende*, *produce*?—La accion recae sobre las palabras *leche*, *zapatos*, *casas*, *mercaderías* i *frutos*.—La palabra o frase sobre que recae directamente la accion del verbo, se llama *complemento directo*.—¿Qué oficio desempeñan las palabras *leche*, *zapatos*, *casas*, *mercaderías*, *frutos*, por recibir directamente la accion de los verbos *dan*, *hace*, *construye*, *vende*, *produce*?—Esas palabras son complementos directos de estos verbos.

Quiero pan.

Tengo dinero.

Compré un buen lápiz.

Saludo a mis amigos.

Recibí un buen regalo.

He visitado a Concepcion.

¿Cuál es el complemento en la primera proposicion? en la segunda? ¿Por qué hacen el oficio de complemento las palabras *pan*, *dinero*? ¿Qué complementos llevan los verbos *quiero*, *tengo*? ¿Cuál es el complemento en la tercera proposicion? ¿Qué especie de complemento es la frase *un buen lápiz*? ¿Cuáles son los complementos de las otras proposiciones? ¿En qué se diferencian los complementos *pan*, *dinero*, de los demas? ¿En qué se diferencia el complemento *un buen lápiz* del complemento *a mis amigos*?

Los complementos directos pueden llevar o nó preposicion; pero la preposicion *a* es la única que pueden llevar.

Para reconocer el complemento *directo* u *objetivo*, se aplica al verbo la pregunta *qué* o *qué cosa*. Si se puede aplicar esta pregunta, el complemento es directo.

Carpintero hace... Herrero hierra... Pintor pinta... Barniza-

dor barniza... Tapicero tápiza... Empapelador empapela... Albañil levanta...

¿Qué cosas hacen el carpintero, el herrero, el pintor, el barnizador, el tapicero, el empapelador, el albañil? Decid ¿cuáles son los complementos de las proposiciones que habeis formado?

He dado un pan *a Fernando*.

Papá ha regalado un reloj *a mi hermano*.

He pedido *a Ud.* permiso.

¿Qué especie de complemento es *un pan*?

Es complemento directo, porque representa el objeto dado; *pan* recibe directamente la accion de dar.—¿Quién ha recibido el pan?—El pan lo ha recibido Fernando.—¿Cuál es el término del complemento *a Fernando*—El término es el sustantivo propio, *Fernando*.—¿En provecho de quién se ha dado el pan?—De Fernando.—¿En el término *Fernando* redunda el provecho de la accion significada por el verbo *dar*. El complemento *a Fernando* es un complemento indirecto.

¿Cuál es el complemento directo en la segunda proposicion?

—El complemento directo es *un reloj*.—¿En qué reconocéis que este complemento es directo?—En que sobre *reloj* recae directamente la accion del verbo, *reloj* es el objeto dado.—¿Quién ha recibido el reloj?—Mi hermano.—¿Qué especie de complemento será *a mi hermano*?—Este complemento será *indirecto*.—¿Por qué será indirecto este complemento?—Porque en el término redunda el provecho de dar el reloj.

¿Cuántos complementos hai en la tercera proposicion? ¿Qué cosa se dice haber pedido?—Se dice haber pedido permiso.—¿Cuál es aquí el complemento directo?—El complemento directo es *permiso*, porque representa la cosa u objeto pedido.—¿Cuál es el complemento indirecto?—*A Ud.*

Llámase *complemento indirecto* aquel en cuyo término recae el provecho o daño de la accion espresada por el verbo. Los complementos indirectos solo pueden llevar la preposicion *a* i cuando no llevan preposicion, son reemplazados por casos complementarios.

Decid qué especie de complementos hai en las siguientes proposiciones:

He escrito una carta a mi padre. He mandado un obsequio a mi amigo Teodosio. La modista ha hecho un lindo trajecito a mi hermanita Lucinda. Don Benjamin envió a Ud. mil recuerdos. Vendí a Rogers i C.^a cincuenta sacos de harina. He comprado una casa a Wenceslao Valdebenito.

Esta cajita es *de carton*.

Me voi *con Uldaricio*.

Vivimos *en Santiago*.

Las vacaciones son *desde fines de Diciembre hasta principios de Marzo*.

Señalad todos los complementos que haya en estas proposiciones.

En ellas no hai ningun complemento directo ni indirecto. Los complementos directos e indirectos, son propios de los verbos i derivados verbales. Se llaman *complementos ordinarios*, los que modifican a cualquiera especie de palabra.

¿Qué especie de complementos son los que se hallan en las espresadas proposiciones? ¿A qué palabras modifican dichos complementos en la primera, en la segunda, en la tercera proposicion?

Los complementos ordinarios pueden llevar cualquiera preposicion. Los que llevan la preposicion *a* significan jeneralmente lugar, direccion, tiempo, movimiento, modo, etc., verbi gracia: Un mendigo se dirijia *a mí a pedirme* un limosna. Don Lorenzo de Avendaño se irá pronto *a los baños* de Cauquenes, i partirá hoi *a las dos* de la tarde. Mi primo Florencio ha venido *a verme*. Ayer compré duraznos *a seis centavos* la docena. Esto ha quedado *a medio hacer*.

Cuando concurren las preposiciones *a* o *de* i el artículo definido *el*, se forma una *contraccion*, i se dice: *al, del*: voi *al campo*; vengo *del campo*. Poned otros ejemplos.

¿Qué es complemento? ¿Cuántas clases de complementos

hai? ¿Cómo se reconoce el complemento directo? ¿Qué es complemento indirecto? ¿A qué palabras modifican estos complementos? ¿Qué preposicion pueden llevar? ¿Qué es complemento ordinario? ¿Qué preposiciones rijen los complementos ordinarios? ¿En qué se reconocen los complementos ordinarios cuando rijen la preposicion *a*? ¿Qué sucede cuando concurren las preposiciones *a* o *de* i el artículo *el*?

Decid qué especie de complementos hai en la siguiente lectura:

Sastre es el artesano que cose i hace vestidos para hombres. La historia del traje es la historia de la humanidad. Al principio los hombres para abrigar sus cuerpos de las inclemencias del tiempo, se cubrieron con hojas o cortezas de los árboles, con juncos entrelazados groseramente o con pieles tales como se estraian del cuerpo de los animales. Pero como estas pieles por sí solas no cubrian exacta i cómodamente el cuerpo, hubo necesidad de un arte que diera forma a las pieles i que reuniera varias en una. I como por mucho tiempo el jénero humano no conoció la fabricacion del hilo, es claro que tambien hubo necesidad de buscar objetos que hicieran las veces de nuestro hilo: aun en la actualidad, los vestidos de los pueblos de la Groenlandia están cosidos con tripas de perros marítimos.

EL PREDICADO

Hombre *grande*.

Jardín *bonito*.

Papel *blanco*.

¿Qué especie de frase es *hombre grande*?—Esta frase es *sustantiva*, por ser un sustantivo la palabra principal.—¿Qué especie de frases son las siguientes?—Son tambien *frases sustantivas* por la razon antedicha.—¿Qué diferencia hai entre *hombre grande* i *el hombre es grande*?... La proposicion *el hombre es grande* espresa una idea errónea, inexacta, pues no todos los hombres son grandes. Luego el adjetivo *grande* no es una cua-

lidad propia del hombre, sino de algunos hombres.—¿Son todos los jardines bonitos? —Nó.—¿Son todos los papeles blancos? —Tampoco, pues hai papeles rosados, azules, verdes.

Los adjetivos que espresan cualidades accidentales de los objetos, es decir, que pueden tenerlas o no tenerlas, se llaman *adjetivos especificativos*. Nombrad otros adjetivos especificativos en frases sustantivas.—Casa *grande*. Tinta *roja*. Niño *chico*. Flor *hermosa*. Silla *pesada*. Arbol *alto*. Mesa *baja*. Hilo *delgado*. Vestido *fino*. Traje *ordinario*.

Duro hierro.

Azúcar *dulce*.

Mineral *pesado*.

¿Qué decimos del hierro? —Decimos que el hierro es *duro*. —¿Espresa el adjetivo *duro* una cualidad propia o accidental del hierro? ¿Hai hierro blando? —No hai hierro blando.—Por consiguiente, el adjetivo *duro* espresa una cualidad característica del hierro. ¿Qué cualidades espresan los adjetivos *dulce* i *pesado* en las otras dos frases? ¿Hai azúcar amarga o minerales livianos? —Todos los azúcares son dulces i todos los minerales son pesados.—Por consiguiente, los adjetivos *dulce* i *pesado* significan cualidades propias de los sustantivos *azúcar* i *mineral*.

Los adjetivos que desenvuelven cualidades características de los sustantivos, se llaman *adjetivos esplicativos*, i tambien *epítetos* o *predicados*. Pongamos mas ejemplos.—Nieve *blanca*. Paloma *tímida*. Oveja *mansa*. Agua *líquida*. Cielo *azul*. Hombre *mortal*. Hiel *amarga*. Piedra *dura*.

Es mas corriente decir la *blanca nieve*, la *mansa oveja*, la *tímida paloma*, la *amarga hiel*, el *duro hierro*.

El predicado es un modificativo propio del verbo. Por medio de éste se refiere a un sustantivo inmediato, que jeneralmente es el sujeto. Cuando decimos *blanca nieve*, *duro hierro*, se calla el verbo es; equivale a decir *la nieve es blanca*, *el hierro es duro*.

El predicado puede ser un adjetivo o frase adjetiva, segun vamos a ver en estos ejemplos:

Tú estás *triste*.

Mi portaplumas está *quebrado*.

Hermenejildo es *un jóven mui travieso*.

Hallé a mamá *mui enojada*.

He traido *bien aprendida mi leccion*.

¿A quién se refiere el predicado *triste*?—Este predicado se refiere al sujeto *tú*. ¿A qué palabras modifican los predicados *triste* i *quebrado*?—Estos predicados modifican a los verbos *estás*, *está*.—¿Cuál es el predicado en la tercera proposicion?... El predicado es la frase *un jóven mui travieso*, que se refiere al sujeto Hermenejildo i modifica al verbo *es*.—¿Cuál es el predicado en la penúltima proposicion?—Aquí el predicado es la frase *mui enojada*, que se refiere al sustantivo *mamá*.—¿Cuál es el predicado en la última proposicion i a qué palabra se refiere?—En la última proposicion el predicado es la frase *aprendido bien*, que se refiere al sustantivo *leccion*.

Redactad proposiciones con los siguientes verbos i adjetivos, e indicad los predicados que resulten.

es—grande, feo, alto, bonito, malo, mortal;

está—agradecido, enfermo, sano, pequeño;

parece—triste, alegre, contento, airado;

hallo—amable, enojado, descontento;

encuentro—vivo, cambiado, estimable;

vivo—atribulado, holgado, contento;

te veo—perseguido, aplicado, preocupado;

traigo—escrito, preparado.

Programa de gramática

GRADO INFERIOR

(Segundo i tercer año de estudios)

I

Ortología

Sonidos elementales. Vocales i consonantes. Sílabas. Acento prosódico. (Por medio de ejercicios orales e inductivos).

II

Ortografía

De las letras: reglas jenerales sobre el uso de las mayúsculas; uso de la *b*, de la *v*, de la *c*, de la *z* i de la *s*.

De los acentos: reglas jenerales de acentuacion.

Signos de puntuacion: coma, punto i coma, punto; advertencias sobre su uso. Explicacion de los demas signos de puntuacion en los ejercicios de lectura i en las copias.

III

Sintaxis i analogía

La proposicion: distincion del sujeto i del atributo. Conocimientos de las partes de la oracion: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposicion, conjuncion e interjeccion. La frase: diferentes especies de frases. Género i número de los sustantivos. Palabras primitivas i derivadas, simples i compuestas. Varias

especies de nombres. Los pronombres personales. Los derivados verbales. La conjugacion: tiempos i modos fundamentales del verbo. Ejercicios sobre la conjugacion de verbos regulares. El complemento. El predicado.

GRADO MEDIO

I

Repeticion del programa anterior. Articulaciones. Reglas jenerales sobre la separacion de las sílabas. De la cantidad en jeneral. Diptongos i triptongos.

II

Uso de las mayúsculas. Reglas sobre el uso de las letras de dudosa ortografía. Acentos; palabras unívocas i homónimos. Uso de la coma; punto i coma; dos puntos; reglas jenerales sobre los demas signos de puntuacion.

III

Division de la gramática. Definicion de las partes de la oracion.—Apócope.—Los numerales.—Grados de significacion del adjetivo.—Formacion del plural de los nombres.—Particularidades de algunos sustantivos respecto del jénero: sustantivos comunes, propios, epiceuos, ambiguos, distingüendos.—Determinacion del jénero de los sustantivos.—De la concordancia en jeneral.—Los artículos.—Pronombres posesivos i demostrativos.—De los relativos en jeneral.—Division del verbo.—Raices de los verbos regulares. Faltas que deben evitarse en la conjugacion. Accidentes ortográficos de algunos verbos regulares.—Tiempos i modos del verbo. Verbos auxiliares. De los verbos irregulares en jeneral: ejercicios.

Estructura de la oracion.—Caractéres del complemento directo.—Los casos complementarios.—Frases intercaladas —Del réjimen.—Clasificacion de las proposiciones.—Análisis gramatical i lójico.

GRADO SUPERIOR

I

Repeticion sintética de las materias tratadas en los grados precedentes con aplicacion de las mas importantes, en ejercicios de redaccion, dictados i composiciones.

Estudio completo de la ortografía.

II

Cansas que influyen en la posicion del acento.—Observaciones sobre la cantidad en la concurrencia de vocales.

Del nombre: cambio de oficio de las palabras.—Terminacion femenina de los sustantivos. Reglas para determinar el jénero de los sustantivos. Sustantivos neutros.—Declinacion de los pronombres *nos, vos, ellos*. - De los relativos.—Verbos irregulares: ejercicios.—Verbos irregulares sueltos.—Verbos defectivos.—Verbos impersonales, unipersonales i reflejos.—Significado temporal de las formas del verbo i derivados verbales: significado fundamental de los tiempos.

III

Oraciones negativas, interrogativas i exclamatorias.—Cláusulas distributivas, alternativas i enumerativas.—De la concordancia: concordancia del adjetivos con el sustantivo; id. del verbo con el sujeto.—Construccion del adjetivo con el sustan-

tivo; id. del verbo con el sujeto; id. del verbo con sus modificativos.—Construcciones anómalas del verbo *ser*.—Figuras de sintáxis.—Frasas notables en que entran algunos artículos i relativos.—Usos notables de los derivados verbales. Análisis lógico i gramatical.

IV

Repaso jeneral. Ampliacion i concentracion de las materias. Aplicaciones prácticas orales i escritas.



Metodolojía del Lenguaje

CUARTA PARTE

La Enseñanza de la Composición Literaria i de la
Literatura



CAPÍTULO XIII

LA COMPOSICION LITERARIA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

I

IMPORTANCIA I NECESIDAD DE LA COMPOSICION

La elocucion, la lectura i la recitacion habilitan al niño para hablar correctamente; le forman un repertorio propio i rico de voces, le comunican los recursos oratorios a que es menester recurrir para espresar con fidelidad los pensamientos; le proporcionan destreza i propiedad en el decir, i le preparan, finalmente, de un modo mui ventajoso para verter por escrito los sentimientos e ideas. La gramática, al dar razon de los modos de decir, ayuda considerablemente a despuntar las formas usuales del lenguaje ordinario; i la redaccion, a su vez, contribuye con mucho a familiarizar a los educandos con las formas del habla escrita.

La enseñanza espresada i ejercicios enunciados no bastan, sin embargo, para formar un buen estilo. Un espíritu ilustrado, una intelijencia vigorosa, una imaginacion viva, no pueden someterse a los límites estrechos de preceptos demasiado elemen-

tales, ni un gusto delicado se contenta con las formas de una expresión pobre o demasiado modesta. Si el estilo es el hombre, la palabra debe ser fiel imagen de nuestros pensamientos e ideas, i esto no se consigue por los mencionados ejercicios, ni por la simple redacción. «La gramática no da el estilo». Para dar a conocer por entero nuestros sentimientos e ideas, con fidelidad i con fluidez, necesitamos ejercitarnos convenientemente, porque el pensamiento no puede tomar libre vuelo sino cuando, a par de ser escitado oportunamente, sabe los rumbos que debe seguir i conoce las estaciones donde puede aprovisionarse.

La experiencia nos enseña que no hai una relación íntima entre la facultad de hablar i la de escribir. Una cosa es saber algo, i otra muy distinta saber cómo se hace prácticamente: el saber no es poder. Se observa a menudo que personas cultas, aun dotadas de un entendimiento despejado i de una saliente locuacidad, no son capaces de redactar una composición breve sin inferir grave ofensa a la gramática o a la retórica; i por la inversa, se observa tambien el raro fenómeno de que insignes escritores no poseen el don de hablar con facilidad i corrección; lo cual nos manifiesta bien claro que la enseñanza preceptiva debe marchar constantemente unida a la práctica.

Por otra parte, los asuntos sobre que el habla escrita puede versar son de naturaleza muy variada, i por lo mismo, ni la enseñanza oral ni los ejercicios gramaticales pueden tomar en cuenta todos los casos importantes. Los escritos referentes a nuestras relaciones familiares, a los negocios políticos o comerciales, a las artes, a las industrias, a las ciencias o a las letras, tiene su estilo propio, que podemos conocer, mejor que por todo otro medio, por el estudio i aplicación metódica i técnica de los preceptos peculiares a cada género. I finalmente, a mayor abundamiento, nada satisface mas a nuestro espíritu que ese perfume de suficiencia, de unidad i de armonía a que es posible llegar en la representación real i verdadera de nuestra vida moral e intelectual por medio de la palabra. Pues bien, en último término, no dando la redacción gramatical los resultados que es razonable exigir de una enseñanza íntegra, llegamos a

la conclusion de que la composicion literaria en la escuela elemental se impone como una necesidad imprescindible, que es necesario llenar en la proporcion, en la forma i medida que permitan las condiciones i exigencias de la enseñanza de la lengua, como una de sus ramas capitales. «Las composiciones son la imájen de la escuela». «Es necesario ejercitarse, dice Herder, en el arte de escribir, porque la pluma aguza la inteligencia, i la correccion del lenguaje, desarrolla las ideas i pone en actividad las facultades intelectuales de una manera muy notable. Solo los pueblos que saben leer i escribir bien son verdaderamente cultos.»

La importancia de la composicion literaria deberia llevarnos a hacer un exámen prolijo de los medios de formar el estilo, de los procedimientos mas racionales, de los modelos que deben elejirse i de las reglas de carácter técnico que deben observarse en la práctica. En esta parte de nuestra obra no tratamos la cuestion a fondo, en primer lugar, porque ella es materia de un tratado especial, i en segundo, porque habiendo estado esta asignatura abandonada en nuestro organismo escolar, los institutores, en todas las escuelas del pais, no pueden sino empezar a introducirla. Lo que presentamos aquí basta para servir de guía a los maestros nacionales, mientras la asistencia escolar sea voluntaria, i no se evidencie, en consecuencia, el valor de las exigencias que se imponen al majisterio docente.

II

INICIACION DE LA ENSEÑANZA

Por de pronto, puede considerarse la composicion literaria como el resultado de la enseñanza del idioma. Si ésta se ha dado racionalmente, si ha sido bien graduada, constituye una base sólida para la formacion del estilo, i puede considerarse como su principal elemento. Pero la composicion literaria no es el resultado de la enseñanza del lenguaje solamente, sino el

resultado de la enseñanza total de las asignaturas. Ella es el medio seguro de conocer si el trabajo escolar ha sido fructuoso, si los niños han adquirido verdaderos conocimientos, si tienen ideas fijas sobre las materias tratadas, si han asimilado o no las lecciones del maestro. Si los programas se han cumplido en condiciones normales, con la libertad de acción, de método y procedimiento de que todo maestro debe disponer, el aprendizaje habrá sido seguramente integral, y con esto se habrá hecho lo más importante en pro de la composición literaria: se habrá reunido el material, puesto que en los ejercicios de estilo no se trata de crear nada, sino simplemente de enseñar a expresar correctamente, y con cierta amenidad, los pensamientos e ideas acumulados en la mente por la instrucción general.

La verdadera composición literaria no puede empezar antes del cuarto año de estudios. Antes de este tiempo se practican ejercicios preparatorios, cuyo objeto inmediato es habituar a los discípulos a expresarse ordenada y correctamente, como ya lo hemos dicho en otros capítulos. Los referidos *ejercicios de redacción* pueden resumirse en los siguientes: 1.º *ejercicios de dicción y elocución*, o sea conversaciones y breves discursos sobre los sujetos o fines de las lecciones; 2.º *ejercicios gramaticales y ortográficos orales y escritos*, tales como formación y trasposición de frases, copias, dictados, reproducciones; 3.º *pequeñas composiciones en común* en el curso de las clases, sobre asuntos familiares e infantiles, o sobre temas fáciles tratados en los ramos de enseñanza, redactados en oraciones cortas.

En el grado inferior de los cursos de composición, dominará exclusivamente la forma reproductiva en los trabajos. En el grado medio es admisible la forma imitativa o amplificadora, y en el grado superior ya se puede permitir, con alguna limitación, que los principiantes impriman a sus ensayos un carácter productivo, si lo permite el grado de cultura general alcanzado. El objeto de las composiciones no es precisamente enseñar a componer trabajos originales, sino el poner a los educandos en aptitud de reproducir en forma conveniente los conocimientos adquiridos en la escuela, a fin de que al abandonar

las aulas lleven una clave por que guiarse; lo demas lo enseña la práctica, o compete a establecimientos de segunda enseñanza.

III

LOS TEMAS DE COMPOSICION LITERARIA

Tres son las fuentes de donde pueden nacer los temas de composicion elemental: 1.^a la vida infantil; 2.^a la enseñanza; 3.^a el libro de lectura. (Podrian agregarse los temas diversos).

La vida infantil, aunque injenua i susceptible de poéticas impresiones, presenta, es verdad, pocas esperiencias mundanas que puedan servir de vertiente a la imaginacion de los escolares; no obstante este inconveniente, ella es un fecundo manantial de inspiracion, que anima i vivifica las facultades a medida que se desarrollan i robustecen. En efecto, el espíritu infantil, desde el momento en que exhala al mundo su primer vajido, se desenvuelve i se produce en el hogar doméstico, al calor de sujestiones i observaciones personales que encaminan al niño a la actividad universal. Los niños llevan a la escuela un cúmulo de intuiciones sobre la vida humana, en el orden moral, de manera que, estimulados e incitados a pensar, sentirán placer en manifestar sus propias impresiones, i harán con gusto una relacion de lo que han visto realizarse, diciendo lo que han sentido u observado. Una fiesta familiar, un natalicio, un bautizo, las fiestas cívicas, las reuniones populares, las Pascuas, el carnaval, las estaciones, la lluvia, la siembra, la cosecha, un paseo campestre, una excursion, un viaje, una parada militar, son cosas conocidas de los niños, i se prestan, por consiguiente, a sencillas i amenas relaciones infantiles. La escuela, la iglesia, la ciudad, las vias de comunicacion, las crónicas provinciales, dan márgen a noticias interesantes, que pueden utilizarse ventajosamente, como un repertorio de temas de composicion elemental.

Las materias de enseñanza son una mina de conocimientos que es preciso transmitir por diferentes medios. Los temas

pueden sacarse tanto de los objetos de esplicacion, como de los medios auxiliares de que el maestro suele valerse para dar sus lecciones. La historia ofrece una gran variedad de asuntos interesantes, que conviene hacer desarrollar por escrito a los alumnos. La vida de un héroe, un episodio histórico, una monografía sobre las costumbres, los trajes o monumentos de los pueblos, una batalla singular, son temas de fácil desarrollo, interesantes por su naturaleza, i que por lo mismo los alumnos los tratarán con verdadera afición. La jeografía i las ciencias físico-naturales son todavía mas ricas en temas apropiados para los niños: la descripción de una ciudad, de un rio, de un lago, de un monte, de un huracan, de un mar, de un viaducto, de productos raros, las relaciones de viajes i descubrimientos, despiertan vivamente el interes de los jóvenes oyentes, i no puede negarse que los detalles se graban mejor en la mente por medio de composiciones, que por medio de una simple esposicion oral; las descripciones de las plantas, de aparatos i fenómenos físicos, el termómetro, la nieve, el hielo, la balanza, el pararrayos, los experimentos hechos en clase, las vidas de los animales, los principales representantes del reino mineral, son fuentes inagotables de fáciles i proficuas composiciones. No ménos útiles son los temas sobre moral i relijion, como las fábulas, las tradiciones, las leyendas, las parábolas, los proverbios i las máximas. Algunos de estos últimos temas son difíciles; se les tratará en las secciones superiores.

El libro de lectura ofrece tambien mucha variedad de temas de composicion. Un trozo de lectura, leído, explicado, analizado lójica i literariamente, puede ser reproducido abreviadamente por escrito, sea para conservar mejor su contenido, sea para apropiarse su forma; lo cual no presenta dificultades, i se hace con no poco provecho de los discípulos. Una esplicacion puede ser susceptible de amplificarse, i una amplificacion acerca de asuntos importantes, como la moraleja de una fábula, el significado comparativo de los sinónimos, una referencia histórica, una alusion literaria, moral o relijiosa, dará ciertamente mayor fruto concentrando las ideas por escrito. Del mismo modo, la

trasposicion o interpretacion de una poesia es objeto de informes o análisis escritos, que no solo graban mejor las ideas en la mente, sino que hacen asimilarse el estilo, aguzan la inteligencia i adiestran notablemente en el manejo de la pluma.

IV

REGLAS DE COMPOSICION LITERARIA

Para poder sentar algunos preceptos i reglas sobre la enseñanza de este ramo, es necesario tener en cuenta, ante todo, el estado de cultura i las disposiciones naturales de los educandos. No todos tienen facilidad de espresion, o porque no todos son igualmente inteligentes, o porque el desarrollo de sus facultades no sigue una marcha paralela. Nunca se consigue un progreso uniforme en las secciones, por mas pulida que sea la calidad i forma de la enseñanza. Por esto, aparte de los ejercicios preparatorios de que ya hemos hablado, es necesario empezar con trabajos muy sencillos i de corta estension, amoldándose a un plan metódico i rigurosamente graduado. Las composiciones mas cortas son casi siempre las mejores; las esteusas, ademas de hacer perder tiempo, suelen ser a menudo una sarta de ideas inconexas, cuando no de frases sin sentido.

Toda composicion supone la existencia de ideas en la mente, i una cuidadosa preparacion previa, al intento de cerciorarse si los niños poseen la materia, i con el fin de reunir esas ideas i ponerlas en orden. Debiendo versar los temas sobre todas las materias, es preciso empezar por dar a conocer algunas formas normales en cada jénero de composicion. Se consigue esto haciendo que los discípulos se asimilen el fondo i forma de un corto número de trozos de lectura: se les hará reproducir oralmente i por escrito trozos cortos de prosa i poesia, se les hará practicar análisis literarios, e informar sobre el contenido de artículos de particular interes literario; el aprendizaje de trozos, sobre todo, es un eficacísimo ejercicio de elocucion i de estilo. La *reproduccion* oral o *escrita* (compendiada) de tales tro-

zos, puede hacerse a propósito de una tarea ortográfica, con motivo de una cuestion gramatical, de una lectura o referencia importante, i, por ende, tener por objetivo la *reproduccion* del estilo de los trozos (procedimiento reproductivo).

Los primeros ejercicios de composicion literaria se asemejarán en cuanto sea posible a una narracion.

La segunda especie de ejercicios puede consistir en la traslacion de poesia a prosa, conversion de un diálogo en una relacion continua, trasformacion de una descripcion en una carta, etc.; o bien en ampliar o compendiar una narracion, en hacer un resúmen de una esplicacion, en distinguir los componentes de un todo en medio de la variedad, en unificar la pluralidad en una esposicion compleja por su diversidad de asuntos o multiplicidad de detalles; pues se nota que aun los adultos tienen dificultad para abarcar una cuestion en su conjunto; por el hábito de fijarse demasiado en sus partes, detalles i pormenores (procedimiento de trasformacion).

El tercer grado del estilo consiste en tratar nuevos asuntos, conforme a un modelo ya conocido, o sea segun una forma que pueda llegar a ser familiar. Es el procedimiento de libre imitacion, que se aplica cuando, por ejemplo, se describe una planta despues de haber presentado una descripcion de otra de la misma especie, cuando se hace una relacion i se exige otra semejante, cuando se hacen paralelos, cartas, recibos, segun un modelo dado, etc. Hai imitaciones que tienen puntos jenerales de contacto, i de entre ellas se recomiendan para los niños aquellas que se prestan a una disposicion jenérica. Para sacar partido de ellas, es necesario presentar mui buenos modelos i hacer que los niños los retengan en la memoria. Kehr da las siguientes disposiciones para la descripcion de las plantas, de los animales, de los minerales i objetos usuales; 1. *Nombre de la planta*; 2. *dónde crece*; 3. *cuándo florece*; 4. *descripcion: raiz, tallo, flor, cáliz, corola, pistilo*; 5. *utilidades o perjuicios*.—1. *Clase de animal*; 2. *tamaño*; 3. *piel i color*; 4. *descripcion particular: cabeza, tronco, estremidades*; 5. *modo de vivir, costumbres, alimentos, multiplicacion, patria*.—*Instrumentos, muebles, provisiones, vestidos,*

armas: 1. clase, jénero, especie de objeto; 2. para qué sirve; 3. quién lo hace; 4. de qué se hace; 5. partes de que consta; 6. propiedades del objeto; 7. particularidades.

En el grado superior de la composicion literaria en la escuela elemental, se desarrollan temas libres. Los alumnos reciben indicaciones jenerales del maestro, determinan la disposicion, guiados indirectamente por él, i hacen sus artículos en labor privada e individual. Estas composiciones llevan cierta orijinalidad, que al principio no es sino el carácter de individualidad que los autores les imprimen, al sentir en sí la suficiencia para producir un escrito propio de su mano i fruto de sus estudios; conviene estimularla i cultivarla en las aulas, para impregnar en los jóvenes espíritus siquiera los jérmenes de la verdadera orijinalidad, que solo puede adquirirse mas tarde, a costa de grandes esfuerzos. Con idéntico fin puede darse cabida a ciertos temas difíciles, sin salirse de la órbita escolar, verbigracia: retratos, impresiones personales, disertaciones, permitiendo la eleccion discrecional de los temas. Conviene sí que éstos sean unos mismos para los alumnos de una seccion, tanto para que los educandos aprendan a sobreponerse a las dificultades que presentan la variedad, la unidad i la armonía, como para la comodidad del maestro. Esta observacion ofrece, además, la oportunidad de conocer mejor las aptitudes de los niños, de guiarlos con mayor acierto i de precaverse de una propiedad fermentada, muy perjudicial, i que es preciso combatir.

Cuanto pudiéramos agregar sobre el arte de la composicion literaria, se resume en las siguientes importantes reglas que tomamos íntegras de la citada obra de Leutz:

«1. La primera condicion de una buena composicion literaria, es la existencia de una provision de ideas claras i ordenadas, aparte de los ejercicios de redaccion i ortografía.

«Quien quiera escribir algo sobre un asunto, debe tener ideas para hacerlo. La composicion es un tormento para el niño solo cuando le faltan las ideas. Es necesario, por consiguiente, cerciorarse en una interlocucion previa si los discípulos saben

algo sobre la materia. Las composiciones mas fáciles son las mas útiles para los niños.

«2. Los temas deben tomarse de todos los dominios de la enseñanza, a fin de que la espresion escrita no resulte *unilateral*.

«El que se habitúe, por ejemplo, a tratar constantemente temas del libro de lectura, puede quedar inhábil para escribir bien sobre asuntos de interes positivo.

«3. Hágase escribir mucho. «El ejercicio hace maestro.» En las escuelas en que no se hace mas de una composicion por mes, se aprende mui poco por el ejercicio, aunque la composicion sea un trabajo harto difícil i que fatiga todas las fuerzas del escolar; por esto es preferible hacer escribir pocas pájinas i exijir una composicion por semana.

«4. No se exijan composiciones orijinales de los discípulos; es decir, no se les dé simplemente el tema para que ellos lo desarrollen sin ayuda ninguna. Permítaseme una orijinalidad relativa en aquellos temas en que el maestro, por una hábil preparacion, ha hecho hallar las ideas a sus educandos. La composicion de carácter elevado impulsa a los educandos a buscar ayuda, i los habitúa a usar palabras i frases sin sentido, en las cuales se ve que no han pensado claramente, i que solo sirven para llenar el papel.

«5. Habitúese al lenguaje sencillo, pues únicamente la espresion llana es prueba de una clara comprension; el ornato de frases i períodos elegantes es ajeno al discípulo de primeras letras. I sin embargo, éstos creen ordinariamente que la belleza de la lengua consiste en la redundancia de frases. Una falta en que incurren con frecuencia es la exajeracion. Así, por ejemplo, un hecho histórico insignificante en sí mismo, es calificado por ellos como *trascendental*: un proverbio lo llaman *sapientísima máxima*, a un poeta desconocido lo consideran como un *genio del siglo*. Tales exajeraciones son sensaciones falsas, que abundan en las composiciones de los principiantes.

«6. Sígase un plan gradual, empezando por composiciones mui fáciles para terminar en otras mas difíciles. Para esto, es

necesario que el maestro haga un diseño de los puntos de vista generales, según los cuales arreglará las tareas en el curso del año; pues, aun cuando las materias no se determinen con anticipación, el curso de la enseñanza debe obedecer a un plan fijo.»

V

PREPARACION DE LOS TEMAS

La ayuda del maestro es indispensable. No basta la existencia de ideas en la mente para que los niños desempeñen sus tareas; en sus primeros ensayos, no saben por dónde empezar ni hallan qué decir. El maestro dará un tema, los interrogará sobre él, considerándolo en todos sus aspectos, hasta determinar i fijar bien las ideas.

El procedimiento no es más ni menos que el de una lección de cosas, con la diferencia de que en las conversaciones sobre objetos los escolares no saben nada, o tienen nociones muy superficiales de lo que se les da a conocer, mientras que en la composición ya tienen conocimientos, i en ella se trata solo de recordar, despuntar, reunir i poner en orden las ideas referentes a la materia que se ha de tratar. E ignorando el discípulo el camino que debe seguir para reunir ese material, que tal vez ni siquiera imagina poseer en su mente, el maestro debe guiarlo con advertencias i observaciones, hasta hacerle entender claramente lo que debe hacer, i manifestarle que puede hacer aquella obra por sus propias fuerzas i sin gran dificultad. Al principio es necesario hacer las composiciones frase por frase en la gran pizarra.

Comprendido el tema, i así que los discípulos hayan formado concepto cabal de las ideas correspondientes, se procederá a *determinar la disposición*. Ésta consiste en un enlace de los puntos cardinales, que sirven de nudo i trama a los pensamientos; es un diseño gráfico de las ideas fundamentales a cuyo lado han de figurar los detalles de la exposición. *Este plan de-*

ben determinarlo los mismos discípulos dirigidos por el maestro, despues del tratamiento oral del tema.

Segun el conocimiento que los niños tengan de la materia, o segun la destreza adquirida, ocasiones habrá en que será menester empezar por determinar la disposicion. En los casos difíciles, la dará el maestro.

Los discípulos harán la redaccion en la escuela, en sus cuadernos de borradores. Allí tienen mas comodidad i tranquilidad para escribir. Pueden dar la última mano en sus domicilios o en la escuela, segun los casos. No se puede dar regla fija a este respecto, dependiendo la escuela de tantas condiciones, factores o ajentes que estorban la regularidad en la obra escolar.

VI

LOS CUADERNOS DE COMPOSICIONES

Cada alumno debe tener dos cuadernos para las clases de lenguaje, uno de borradores i otro para los escritos de última mano. En unos i otros debe haber uniformidad en el tamaño, en la forma, en calidad. Se usará en ellos el papel de oficio lineado, dejando un márgen de dos centímetros en los bordes superior e inferior, i de cuatro centímetros en los bordes laterales. Los cuadernos de borradores llevarán cubierta de un papel consistente, si no es posible ponerla de carton i los otros tendrán tapa de carton azul u otro color tenue, tanto para conseguir la duraciou como para que pueda conservarse mejor el aseo.

Cada cuaderno llevará una etiqueta en que se escribirá el uso a que él se destina, el nombre del dueño i la seccion a que pertenece.

Exijase en los cuadernos el mayor asco posible. Al principio de todo escrito se pondrá la fecha, el número de la composicion, su título dejando un espacio por medio. No se permita nunca empezar a escribir una tarea en una página inconclusa;

conviene hacer comenzar en una nueva hoja, con el objeto de inducir a los alumnos a calcular el orden, la limpieza i la belleza de las combinaciones en sus deberes gráficos.

Ojalá el maestro haga por su propia mano las inscripciones en las etiquetas; a fin de que haya simetría en ellas. Debe hacer de antemano las advertencias necesarias a los niños, para que escriban con uniformidad los datos i numeracion de las composiciones. Es recomendable que él mismo haga este trabajo en algunos cuadernos, la primera vez.

VII

LAS CORRECCIONES

Una condicion esencialísima en los escritos es la limpieza, signo de orden i regularidad en el trabajo. El maestro deber en esto muy exigente; prohibirá con la mayor estrictez los borrones i raspaduras en las composiciones en limpio, haciendo escribir de nuevo las que hayan sido hechas a la lijera, o copiadas con descuido; una vez bastará este castigo para que la falta no se repita. Si la redaccion debe ser correcta, pura i natural, la letra debe darle realce por su trazo regular, por su forma distinta, por su claridad i su limpieza. No se permita escribir nada al márgen. Las correcciones las harán los discípulos al fin de sus trabajos, sea en la última hoja o en la página siguiente, redactándolas siempre en frases completas.

Al principio, sobre todo, el maestro debe ser inflexible en exigir el cumplimiento de estas observaciones. Ellas tienen por objeto habituar a los educandos al orden, a la puntualidad i al aseo. Cuando se consiga imponerlas como reglas imprescindibles en la práctica, no costará gran trabajo disponer los infantiles espíritus a ejecutar con primor los trabajos de algun valor, en los cuales manifiesten los progresos que han realizado al terminar la obra escolar.

Toda composicion puede llevar al fin el nombre del autor. En los borradores se pondrá el nombre al principio, en el margen superior, un poco a la izquierda, para facilitar la revision de los originales.

La correccion de los borradores se hace en la clase. Es menester revisarlos todos, con el fin de cerciorarse si los educandos han trabajado con dedicacion, i si observan el aseo conveniente. Se hacen leer dos o mas originales, i se exige de los alumnos que tomen notas de las faltas que observen en la redaccion, para que en seguida cada uno haga la correccion en su respectivo cuaderno.

Tambien conviene que de vez en cuando tome el maestro alguno de los borradores mas malos, i lo lea, con el intento de que el autor pueda descubrir los errores i corregirlos por sí mismo, ya individualmente, ya con ayuda de sus compañeros, mediante las insinuaciones o sujestiones que se le hagan. No es necesario, en tal caso, leer todo el orijinal; bastará leer los períodos, frases o palabras en que se encuentren los errores.

Las composiciones en limpio deben contribuir a la cultura estética, tanto por la bondad de la ejecucion gramatical i estilística cuanto por la simetría en la forma i disposicion gráfica de la escritura.

El maestro llevará los cuadernos para hacer en su domicilio una revision cuidadosa de los trabajos. Revisará con mucha atencion todas las composiciones, subrayando las faltas, para que las corrijan los mismos autores; él corregirá por su propia mano las faltas dificiles, cuando calcule que los alumnos no tienen suficiencia para comprender en qué consisten los errores, sin dejar por esto de hacer las advertencias necesarias al devolver los cuadernos en la clase. Es preciso revisar todas las composiciones, sin esceptuar ninguna, porque si se corrijen solo unas pocas, o si la revision se hace a la lijera, los discípulos se desalientan, o ven cierta parcialidad o indiferencia hácia ellos en semejante proceder, acaban por volverse negligentes o remisos en el desempeño de sus tareas; i todos tienen, en verdad, derecho a que el maestro dedique igualmente su atencion a cada uno de

ellos i tome interes por sū comun adelanto. La correccion de composiciones i dictados es un trabajo pesado i fatigoso, pero necesario

Las faltas mui repetidas se correjirán simultáneamente. Se llevarán apuntadas en una tira de papel, se leerán, se preguntará quién ha incurrido en ellas, i se hará que el autor se anuncie i corrija, o que corrijan los demas. En las secciones inferiores, las correcciones versarán principalmente sobre la ortografía i la gramática; en las superiores se referirán mas al fondo i al estilo.

En toda composicion se pondrá en cifras árabes la nota *bueno*, *mui bueno*, *regular* o *malo*: 1, 2, 3, 4.

Los cuadernos se guardarán en la escuela para conservar el aseo.

No todas las composiciones se sacarán en limpio en cuadernos especiales. Los ejercicios ordinarios que se hacen en la pizarra o en los cuadernos de notas cuotidianas, una o mas veces por semana, se corrijen en el curso de las lecciones, i cuando mas se pueden escribir en un cuaderno particular, destinado esclusivamente a los trabajos diarios de castellano. Al tratar aquí de la correccion de composiciones, nos hemos referido a los trabajos doctrinales, periódicos o estemporales, que deben hacerse cada tres semanas a lo ménos.

Conviene adoptar una clave de signos convencionales, con el objeto de abreviar el tiempo que se emplea en la revision, los cuales advierten a los discípulos en qué consiste el error e indican la correccion que deben hacer. Recomendamos los siguientes, que incluimos con sus respectivos significados:

- ✓ Significa: falta algo.
- ⊖ Algo supérfluo
- ! Absurdo
- ? Falta de lójica.
- † Falta de ortografía.
- Falta de concordancia.
- ‡ Falta de construccion.

ur Impropiedad de términos.

Digr. Digresion.

Est. osc. Estilo oscuro.

Est. ár. Estilo árido.

Amp. Ampulosidad.

Est. dif. Estilo difuso.





CAPÍTULO XIV

MODELOS I EJERCICIOS DE COMPOSICION LITERARIA

A) Narraciones

Observaciones

Las primeras composiciones deben tener el carácter de una narracion. Este jénero de escritos es el mas conforme con el gusto de los niños, porque, alimentando su imaginacion con un material atrayente e interesante, les hace cobrar aficion por los trabajos literarios. Las narraciones son tambien los temas mas fáciles de tratar, desde que ellas ponen en inmediata actividad las facultades perceptivas, escitándolas i disponiéndolas favorablemente a un trabajo fecundo, con mui poca participacion inicial del entendimiento; mediante su aplicacion, casi todo el trabajo del maestro queda reducido a preparar el conocimiento de la forma esterna del estilo.

Los niños sienten placer en contar lo que ellos han visto o experimentado, aquello que se ha realizado a sus ojos, o que ha impresionado vivamente su espíritu, i mucho mas les agrada un relato de los sucesos en que ellos han tenido alguna participacion. Sin embargo, habiendo gran disparidad en las espe-

riencias e impresiones personales de la vida infantil, los sucesos familiares no pueden ser bastante utilizados como temas de trabajos literarios. Fuentes mucho mas ricas en temas útiles e interesantes son los cuentos, las leyendas, las tradiciones, los apólogos, las anécdotas, las historietas i las parábolas. Los cuentos en sí mismos son pobres en deducciones morales, pero envuelven, cierto encanto que distrae agradablemente a los infantes i a los adultos. En la fábula o apólogo se hace obrar a los animales, a las plantas i objetos inanimados, e intervienen personajes raros, a quienes se atribuye mucha astucia i reflexión, con el propósito de dar a conocer ciertas verdades, censurar algunos vicios i alabar ciertas virtudes; el lenguaje original, sentencioso i a veces singular de los personajes, cautiva vivamente la atención de los niños, i por eso el apólogo merece ser ampliamente utilizado. La deducción de la moraleja ofrece dificultad. El maestro la hará buscar por los discípulos, dándole la forma de una sentencia.—El cuestionario típico para el tratamiento de las fábulas es el siguiente:

1. «¿Qué cosa sucedió? i por medio de quién, cuándo i cómo?»
2. ¿Qué sucedió o qué se hizo despues del suceso? 3. Consecuencias del suceso.»

Las leyendas i tradiciones son verdaderas poesías populares. Hablan mas al corazón que al entendimiento, i por este motivo no conviene despojarlas del perfume de ideal que contienen; ellas deben ejercer por sí solas la bienhechora influencia que están llamadas a producir en el espíritu infantil. Los temas de fondo ético los proporciona la historia antigua, particularmente la sagrada, la griega i la romana i las tradiciones nacionales. Las parábolas ofrecen un material mas difícil, cuya explotación tiene límites bastante estrechos en las escuelas primarias.

LECCION DE COMPOSICION LITERARIA

1. TEMA: Mi entrada a la escuela

Tratamiento

Maestro.—Vuestra composiciou será una narracion referente a vosotros mismos. Llevará por título: *Mi entrada a la escuela*. Voi a escribir el título en la pizarra; vosotros lo apuntareis en vuestros cuadernos.

Para relatar algo se dice primeramente cuándo se ha realizado el suceso. Por consiguiente, plantearemos como primer punto de nuestra composicion esta pregunta: *¿Cuándo ha sucedido el hecho?* (Se escribe esta pregunta con letras gordas en la pizarra).

Contestad la pregunta.

Alumno.—Yo entré a la escuela el lúnes 2 de marzo.

M.—No se acostumbra empezar con el pronombre *yo*; emplead otra palabra.

A. - El lúnes 2 de marzo entré yo a la escuela.

M.—Escribid esta redaccion. En una narracion es necesario seguir un orden conveniente: lo que ha sucedido primero se escribe al principio, i lo que ha sucedido despues se escribe a continuacion por orden de fechas. Para que la disposicion sea lójica en el caso presente, debemos responder a estas preguntas:

¿Qué sucedió ántes de mi entrada a la escuela? ¿Qué sucedió a mi entrada a la escuela? ¿Que sucedió despues de mi entrada?

Escribid en la pizarra la palabra *disposicion*, i poned un poco mas abajo la primera pregunta: *¿Qué sucedió ántes de mi entrada a la escuela?*

¿A qué hora os levantasteis para ir a la escuela?

A. — Yo me levanté a las 6 (a las 6½ a las 7).

M.—Escribid esta respuesta. (Lo hacen).

—El maestro escribe en la pizarra: *Me levanté temprano*. I continúa.

Tal vez no habreis empleado la palabra *temprano*: significa levantarse bastante de mañana para prepararse sin apresuramiento. Sigamos. Al levantarse hai que vestirse. ¿Se hizo esto en la forma habitual, u ocurrió algo de extraordinario?

A.—Nos pusimos nuestros mejores vestidos.

M.—¿Quién cuida de tus vestidos, Alberto?

A.—Siempre me viste mamá.

M.—¿Te vestiste con el mismo o con mayor cuidado que todos los días?

A.—Me vestí *con mas cuidado*.

M.—Luego ha ocurrido una circunstancia particular. ¿Cómo podrias decir para espresar esta última idea?

A.—Mamá me vistió *con mayor cuidado* que de costumbre.

M.—Tambien podemos decir me vistió *mejor*. Redactad la frase.

El maestro escribe en la pizarra:

Mamá me vistió mejor que de ordinario.

Il llama la atencion de los educandos hácia la concordancia. El que se haya vestido solo, no debe redactar como yo lo he hecho, sino que debe modificar un poco la proposicion. Léala el que le haya dado otra redaccion.

A.—*Yo me vestí mejor que de ordinario.*

M.—¿Qué hicisteis despues de desayunaros?

A.—Vinimos a la escuela.

M.—¿Solos?

A.—Sí...Nó...Me vino a dejar mi papá (mi mamá, mi hermano).

M.—¿De qué manera podremos continuar nuestra composicion?

A.—Me levanté, recé, me desayuné i papá me vino a dejar a la escuela.

M.—¿A qué pregunta hemos contestado ya?

A.—Hemos contestado a la pregunta *¿qué sucedió antes de mi entrada a la escuela?*

M.—Para seguir un plan ordenado, debemos pasar a responder a la segunda pregunta. ¿Cuál es esta?

A.—¿Qué sucedió a mi entrada a la escuela?

M.—La ampliaremos un poco mas, i le daremos esta forma:
¿Qué sucedió en la escuela? (Se escribe en la pizarra). Marcad la primera pregunta con el número 1 i con el 2 la segunda.

M.—¿Quién llegó primero a la escuela?

A.—Yo llegué primero... Cuando yo llegué habia ya dos niños en la escuela.

M.—Redactad sobre esta idea de vuestra llegada, evitando empezar por el pronombre *yo*...

Leed lo que habeis escrito. (Corrije).

Escribo en la pizarra: *En ella encontré yo muchos niños.*

¿A quién encontrasteis en la escuela?

A.—Encontramos al maestro.

M.—Escribid esta proposicion...

¿I qué hizo el maestro?

A.—Nos saludó.

M.—¿I despues?

A.—Nos dictó el horario escolar.

M.—¿I en seguida?

A.—En seguida nos dijo qué libros necesitábamos.

M.—¿I finalmente?

A.—Al último nos leyó el reglamento.

M.—Haced un resumen oral de lo que hizo el maestro.

A.—El maestro nos saludó, nos dictó el horario escolar, nos nombró los libros que nos son necesarios i nos leyó el reglamento.

—Hágase repetir esta respuesta por los alumnos mas débiles, cuidando de que observen orden en la esposicion.

M.—Dictad la última respuesta. Vamos a escribirla.

—Un alumno dicta, el maestro escribe en la pizarra i los alumnos en sus cuadernos. El maestro corregirá los defectos de forma en que pueda incurrir el que dicta. I continúa.

¿Qué sucedió despues de esto?

A.—Nos fuimos a nuestras casas.

M.—¿Quién puede decirlo mejor?

A.—Nos despidieron i nos fuimos a nuestras casas.

M. — Escribid.

I escribe en la pizarra.

El maestro nos despidió i nosotros nos fuimos a nuestras casas.

Hemos respondido tambien a la segunda pregunta. ¿Está ya concluida la composicion?

A. — N6. Todavía falta la tercera pregunta.

M. — ¿Cuál es la tercera pregunta?

A. — La tercera pregunta es *¿qué sucedió despues?*

M. — Escribidla i marcadla con el número 3.

¿Qué hiciste en llegando a tu casa, Roberto?

A. — Conté a mis padres todo cuanto habia visto.

M. — Comenzad la frase así: *Lo que llegué a mi casa...*

A. — *Lo que llegué a mi casa* conté a mis padres todo cuanto habia visto.

M. — Redactad.

La composicion quedará escrita en esta forma en la pizarra.

1. MI ENTRADA A LA ESCUELA

Disposicion

1. *¿Qué sucedió antes de mi entrada?*

Me levanté temprano. Mamá me vistió mejor que de ordinario. Despues de haber rezado i desayunádome, mi papá me llevó a la escuela.

2. *¿Qué sucedió en la escuela?*

En ella encontré ya muchos niños. El maestro estaba tambien presente.

Nos saludó, nos dictó el horario, nos dijo qué libros necesitábamos, i finalmente nos leyó el reglamento de la escuela.

Despues nos despedimos i nos fuimos a nuestras casas.

3. *¿Qué sucedió despues?*

En cuanto hube llegado a mi casa, conté a mis padres todo lo que habia visto.

—Un alumno leerá la disposicion i otro el desarrollo del

tema. El maestro hará notar que esta esposición no es la composición verdadera; en seguida leerá él mismo lentamente el desarrollo.

M.—¿Qué defectos notais en esta composición? Leed las proposiciones primera i segunda. ¿Qué se dice en la primera?

A. Que entré a la escuela el 2 de Marzo.

M.—¿I en la segunda?

A.—Que me levanté temprano,

M.—¿Pero qué sucedió primero? ¿La levantada o la entrada a la escuela?

A.—La levantada.

M.—Por consiguiente ¿qué debemos hacer en nuestra composición?

A.—Debemos escribir primera la segunda proposición.

M.—Bien. Pero esto tiene sus inconvenientes; por este motivo voi a modificar la redacción.

—El maestro borra la primera i segunda oración i escribe en su lugar: *Me habia levantado temprano i mamá me vistió mejor que ordinariamente.*

En seguida el maestro muestra la proposición: *Nos saludó,* etc. i pregunta:

¿Podemos omitir la frase *finalmente* o debemos incluirla en esta oración?

A.—Esa frase debe desaparecer de esta oración, porque lo último que el maestro hizo fué despedirnos.

M.—Suprimid la palabra *finalmente.*

Para la próxima lección traereis en limpio vuestras composiciones, mas no exactamente como está escrita en la pizarra: en la primera línea escribireis la fecha, espacio por medio la numeración de la tarea (I composición), en seguida el título, a continuación la pregunta *cuándo sucedió el hecho,* después la disposición i finalmente la composición misma.

TRABAJO FINAL

Entré a la escuela el día 2 de Marzo. Ese día me levanté

muy temprano i mamá me vistió con mas esmero que de costumbre. Despues de haberme desayunado, papá me llevó a la escuela. En ella habia ya muchos niños. El maestro estaba presente i nos saludó. Nos dictó el orario escolar, una lista de los libros necesarios, i nos leyó el reglamento de la escuela. Despues de esto nos despidió. En casa conté a mis padres todo lo que habia visto (1).

2. LA ZORRA I LAS UVAS

Cuéntase que una zorra andaba de caza. Pero habia tenido muy mala suerte, pues pasaba ya el medio dia, i aun no habia nada para desayunarse. Halló por fin una parra cargada de ricas uvas. Quedóse mirándolas, estiró la garra para cojerlas, saltó, mas todo fué inútil. Viéndose burlada, dijo: «Yo no como uvas verdes, sino maduras i remaduras.»

El orgulloso aparenta desprecio por aquello que no ha podido conseguir a pesar de sus esfuerzos.

Disposicion

- I. Escursion de la zorra.
- II. Lo que le sucedió con las uvas.
- III. Su exclamacion al verla imposibilidad de comerlas.
- IV. Moralidad de la fábula.

3. EL MOSQUITO I EL LEON

«Llegó un mosquito donde un leon i le dijo: Tú no me causas miedo ni eres mas fuerte que yo; i si no es así, ¿en qué consiste tu fuerza? ¿En qué desgarras con las uñas i muerdas con los dientes? Otro tanto hace una mujer que riñe con su marido. Pero yo soi mas fuerte que tú. Si quieres, entremos en combate.

(1) F. A. Geerling, *Der Deutsche Aufsatz*.

«Sonó el mosquito la trompa, i se aplicó a picar al leon en la parte pelada del hocico, al rededor de las narices. El leon se heria con sus propias uñas i se desesperó. I habiendo vencido al leon el mosquito, se fué cantando victoria, i sonando de nuevo la trompa. Pero luego, enredado en la tela de una araña, que lo devoró, se lamentaba de que habiendo vencido a los mas fuertes enemigos, parecia víctima de la vil araña.»

No debemos desalentarnos ante los pequeños obstáculos, habiendo superado los mas grandes.

4. HISTORIA DE LA PATATA

En medio de fértiles bosques i grandes quebradas, regadas por cristalinas fuentes i corrientes rios, fui yo nacida. Criéme sin artificial cultivo. Alimentáronme los rayos del sol i el aire puro del ambiente. Yo i las de mi especie servíamos de alimento a unos hombres desnudos, que peleaban con las fieras i perseguian a los guanacos por los despeñaderos de los montes. Vino del otro lado del mar un famoso navegante, me sacó de entre mis compañeras i me llevó consigo. En un largo viaje que hubimos de hacer, visité muchos paises, atravesando mares i rejiones desconocidas. En la ciudad de Paris, un caballero se interesó por mí. Me compró i me sembró en un magnífico huerto. Tuvieronme en aquella tierra por una planta vil. Mi amo, para hacerme conocer, hizo cerear mui bien el huerto, con el fin de iucitar a los campesinos a que me robasen. Su astucia surtió un resultado maravilloso. Pronto empezaron a multiplicarme clandestinamente, i con esto se aseguró mi porvenir. Para colmo de mi dicha, mi amo convidó al rei a un suntuoso banquete, en que yo, convertida en esquisitos manjares, regalaba el gusto de los cortesanos. Los comensales hicieron de mis flores ramitos, que pusieron en los ojales de sus paletós.

Hoi me hallo propagada por todo el mundo, i gozo de estima universal.

5. MIS EXÁMENES

Disposicion

- I. Arreglo de la escuela.
- II. La comision examinadora; hora de su llegada.
- III. Ramos por que se empieza. Comportamiento de los niños en el exámen.
- IV. Impresiones personales.
- V. Fin del exámen.

6. HÉRCULES

Era hijo de Júpiter, dios del Olimpo. Juno, esposa de Júpiter, lo aborrecia, i, estando el niño todavía en la cuna, envió dos serpientes para que lo devorase; pero él las ahogó con sus poderosas manos. La caza i la guerra fueron las ocupaciones favoritas de su juventud. Libertó a los tebanos del tributo que un tirano les habia impuesto; i agradecido el rei de Tébas, le dió su hija en matrimonio. Libertó los campos vecinos de un leon enorme que los desolaba, mató a una hidra de cien cabezas, e hizo otras muchas increíbles hazañas. Por haber cometido un homicidio, los dioses lo condenaron a servir por doce años al rei Euristeo, quien lo obligó a ejecutar varios trabajos mui difíciles i peligrosos. Ejecutó doce obras notables, que se couocen con el nombre de *los doce trabajos de Hércules*. Habiendo contraído una enfermedad dolorosa e incurable, horriblemente atormentado, hizo preparar una hoguera en la cima de un monte i se abrasó en ella. Los dioses recibieron en el Olimpo al héroe purificado por el dolor, i le dieron por compañera inmortal a la jóven Hebe.

Disposicion

- I. Juventud de Hércules.
- II. Hazañas de Hércules.
- III. Su muerte i divinizacion.

B). Descripciones

Observaciones

En las narraciones se dan a conocer las cosas pasadas, representándolas por medio de cuadros vivos i animados, que den vida concreta a los acontecimientos, con el objeto de poder conocerlos bien, i apreciar los hechos en todo su valor ético e histórico. En las descripciones no se trata de dar vida a las realidades, sino de hacer observar las cosas vivas, i hacerlas obrar a nuestra vista con el arte del ingenio i de la palabra. En las primeras se relacionan sucesos verdaderos o verosímiles; en las segundas nada puede ser desconforme a la verdad.

En una narracion los recursos del lenguaje son mui variados; las formas verbales tienen cabida en todos los tiempos; la frase puede tener mas soltura; la oracion puede revestirse de una forma mas flexible i elegante que en una descripcion. Las descripciones requieren mas arte, mas fuerza de pensamiento, mas viveza de imaginacion.

En ellas hai bastante limitacion en el uso de las formas verbales, se repiten los tiempos compuestos, redundan los epítetos i calificativos. Siendo por esto las descripciones mas dificiles que las narraciones, los primeros ensayos descriptivos adolecen de uniformidad i aspereza de estilo, i por lo mismo el maestro debe poner mayor empeño en su preparacion. Para salvar el espresado inconveniente, es preciso variar mucho los temas i apelar al uso de los contrastes i a las comparaciones; lo cual se consigue por medio de la lectura i aprendizaje de algunos trozos modelos. Una descripcion bien hecha puede ser mas amena que una narracion.

Las descripciones deben fundarse en la intuicion directa, mayormente en el momento de su iniciacion. Se describirán objetos materiales del medio circulante, al intento de habituar al educando a espresarse con certidumbre sobre aquello que le rodea i que, a causa de su roe continuo, pasa para él desaper-

cibido. Las descripciones de los fenómenos físicos accidentales, verbigracia, una helada, un temblor de tierra, un arco-iris, los estados permanentes del orden físico i jeográfico, seguirán a las descripciones particulares de objetos naturales. Las representaciones descriptivas de los fenómenos o sucesos morales del orden literario, político, militar, se fundan en la intuición indirecta, i formarán un tercer grupo de temas descriptivos.

Boceto de una lección

7. LA MESA

(Plan de la lección)

- I. ¿Qué cosa es la mesa?
- II. Descripción de la mesa: *a)* forma, tamaño, etc.; *b)* tablero o cubierta de la mesa; *c)* piés; *d)* marco; *e)* cajón.
- III. *Fabricación de la mesa:* *a)* materiales de que se hace; *b)* fabricantes.
- IV. Usos de la mesa.
- V. Diferentes especies de mesas.
- VI. Significado figurado de la palabra mesa.

(Indicaciones sobre el desarrollo)

1. Para clasificar el objeto sobre que versa la lección, se preguntará a qué clase de muebles pertenece. Se harán nombrar otros muebles de igual uso, por ejemplo: la silla, el sofá, la banca, etc. Se hablará de su utilidad, comparándola con la de otros utensilios usuales, para llegar a la conclusión de que la mesa es un objeto artificial de los más necesarios, i que figura entre los muebles de la casa. Tratado este punto, se escribe en la pizarra la pregunta *¿qué cosa es la mesa?* como se ve en la disposición. Los alumnos la apuntarán en sus cuadernos. Del mismo modo se procede en los demás puntos.

2. En el segundo punto se empezará por fijar la atención de los niños hácia la forma, tamaño i color de las mesas. En seguida se entrará a distinguir las partes de que consta una mesa, cuidando de guardar orden en la esposicion, i empleando las denominaciones propias, con preferencia a los nombres vulgares. Hágase notar que en nuestra lengua no existen palabras para nombrar la cubierta ni para los piés, i que por necesidad empleamos las palabras hoja i pata, por comparacion (en virtud de una metáfora llamada catacrésis.) Dígase cómo están unidas las diferentes partes: menciónense las entalladuras, las muescas, las espigas, las clavijas, i dígase en qué punto del marco concurren a unirse con las patas; clavos, tornillos, cola, listones que forman el marco, o que sostienen el cajon; manubrios, cerraduras. Háblese de la forma de cada una de las partes, haciendo presente que su forma varia segun el uso a que el mueble se destina. No todas las mesas tienen varios piés; hai mesas de columna dividida en tres o cuatro piés; otras carecen de marco; unas son sencillas, otras torneadas, etc.

3. Hai mesas de madera, de mármol, de hierro; de carton-piedra. Los artesanos que las hacen son el carpintero, el marmolista, el herrero, segun sean de madera, de mármol u otro material. Las mesas se fabrican en las mueblerías, en las marmolerías, en las herrerías. El barnizador las barniza i el cerrajero pone las chapas, asas, perillas o agarraderos. En su construccion se emplean varias herramientas: el serrucho, la garlopa, el cepillo, el escoplo, el barreno, el martillo, el cincel, la lima i el pincel.

4. De los usos de la mesa se mencionarán los principales. Los niños saben que sirve para escribir, para comer, para coser i para hacer otros muchos trabajos domésticos.

5. Se interrogará sobre las especies de mesas mas comunes, poniendo en relieve sus diferencias, segun su uso: mesas de salon (mesas-consolas i de centro), mesas de comedor, mesas de dibujo, mesones, mesas de cocina.

6. En este punto de la disposicion se explicarán las espre-siones familiares *sentarse a la mesa, la buena mesa, de sobre me-*

sa, levantarse de la mesa, la mesa preside i resuelve, fulano tiene la mesa de infantería, llegar a mesa puesta.

El cuestionario de cada punto debe ser completo i bastante preciso. La disposicion se inferirá de la recapitulacion o resumen.

LA MESA

La mesa es uno de nuestros muebles mas útiles. Su forma i dimensiones son mui variadas: hai mesas cuadrangulares, redondas, ovaladas, grandes i pequeñas; su color puede ser tambien mui diferente.

Las partes de que consta una mesa son: el tablero o cubierta, los piés o patas, el marco i el cajon. Hai mesas de varios piés; pero en algunas éstos están unidos en uno solo en forma de columna, que se divide en tres o cuatro soportes. Los piés pueden ser derechos, encorvados, cuadrangulares, cónicos, lisos u obleados. Bajo de la cubierta hai unos listones anchos que forman el marco, i sirven para dar firmeza a la ensambladura de los piés con la hoja. Muchas mesas están provistas de un cajon movible en el marco.

Las mesas pueden ser de madera, de mármol, de fierro i de carton-piedra. Las hace el carpintero, el marmolista o el herrero, segun se fabriquen en las mueblerías, en las marmolerías o herrerías. El pintor las pinta o barniza, i el cerrajero pone chapas i asas en los cajones. En su construccion se emplean varias herramientas cortantes o planas, tales como el serrucho, el cepillo, la garlopa, el formon, el barreno, el cincel, la lima, el pincel i algunas otras.

La mesa tiene distintos usos. Nos sirve para escribir, para tomar nuestras comidas i para ejecutar otras muchas ocupaciones manuales; las necesitamos en los salones, en los dormitorios, en los comedores, en las cocinas, en las piezas de trabajo. Segun el uso a que se destinan, su forma varía, i se llaman

escritorios, peinadores, mesas-trinches, mostradores, consolas, etc. (1).

La palabra mesa suele usarse en sentido figurado, como cuando se dice *la mesa directiva*, i en ciertos jiros particulares, tales como *de sobre mesa*.

8. EL CABALLO

Disposicion

I Clase de animales a que pertenece. Descripcion jeneral.

II. Descripcion particular: *a)* cabeza; *b)* tronco; *c)* estremidades.

III Alimento, Multiplicacion. Patria.

IV. Utilidades.

El caballo es un hermoso animal. Es uno de los tipos mas bellos que hai entre los cuadrúpedos. Tiene una figura elegante i altiva. Su color es variado: hai caballos negros, blancos, alazanes, castaños i pios (de diversos colores). Es, poco mas o menos, del tamaño del buei, aunque no tan deforme. Perteuece a la clase de los mamíferos.

Se distingue de los demas animales por su cabeza alargada, sus ojos rasgados i vivos, sus orejas proporcionadas i rectas. Su cuello es largo i levantado, un poco achatado hácia los lados, i provisto de una melena llamada crin. Su tronco es cilíndrico, uu tanto hundido en el lomo. Las piernas son delgadas, i los piés tienen un solo dedo envuelto en una pezuña llamada casco;

(1) Los modelos de ejercicios aquí incluidos servirán de norma para tratar otros temas sobre una materia idéntica. Las secciones i disposiciones adjuntas bastan, con ligeras modificaciones, para guiar a los maestros en el desarrollo de los temas de otro orden de objetos. Para las descripciones de animales, por ejemplo, se tomará por clave la disposicion dada para el caballo en la descripcion de todos los demas solípedos; descrito un árbol o un mineral, los demas árboles i minerales se describirán de un modo semejante, etc. Creemos innecesario señalar los temas; los maestros pueden elegirlos con mayor acierto.

por tener un dedo en cada pié pertenece a los solidúngulos. Los crines de la cola son espesos i largos, i contribuyen mucho a dar al animal un aspecto gallardo.

El caballo se alimenta de yerbas, i por esto pertenece a los herbívoros; pero tambien come granos.—Se propaga por cria viva. El caballo doméstico es orijinario del Asia.

Este hermoso animal es un leal compañero del hombre. Es intelijente i vigoroso. En algunos pueblos lo cuidan como parte de la familia. Por su docilidad i su fuerza, el hombre lo emplea en diferentes trabajos: trasporta al jinete a largas distancias, tira de los coches, los carros i el arado. Despues de muerto se aprovechan sus despojos: su piel se curte para hacer zapatos i arneses; de sus crines se fabrican cedazos, arcos de violin, colchones i sofáes; sus huesos se trituran i se usan como abono.

9. EL ZORZAL

El zorzal es un ave cantora, del tamaño de un tordo. Su color es gris, negruzco en la cabeza i las alas, amarillento en el pecho, gris claro en el vientre i los muslos. El color del pico es amarillo vivo, el de las piernas amarillo pajizo.

Tiene los ojos penetrantes, de un color negro cristalino. Su oido es finísimo, sin órganos visibles al exterior. El pico es grueso i resistente, un poco encorvado en la puuta. Su cuello es delgado, flexible, mas bien largo que corto. Tiene el cuerpo ovoidal. Los extremos de sus alas llegan hasta la mitad de la cola, proporcionalmente larga. Las piernas son largas i delgadas. Los piés tienen tres dedos hácia adelante i uno hácia atras, lo cual le permite pararse en los árboles en ramas mui delgadas.

El zorzal canta durante el buen tiempo, a cualquiera hora del dia, particularmente al alba i por la tarde a la hora del crepúsculo. Su canto es melodioso; solo rivalizan con él la tenca, la diuca i el canario. Algunos escritores han comparado el canto del zorzal con el del ruiseñor, al cual tal vez aventaja en la variedad i armonía de sus trinos, mas no en sentimiento i

expresion. Fabrica su nido en el bosque, con preferencia en los arbustos; emplea para ello palitos, raicillas, plumitas, hojuelas i musgos, que entremezcla con una capa de barro.

Se alimenta de frutas, insectos i gusanos. Las cerczas i las uvas son para él un bocado apetecido. Tiene cierta predileccion por las lombrices: es digno de ver como descubre a la distancia, mediante su perfectísimo oído el paradero de su presa que se mueve oculta en el suelo húmedo; se lanza de repente i la saca de uno o dos picatazos, sin errar casi nunca el golpe.

La hembra pone en primavera tres o cinco huevos de color verdoso, pintados de manchas grises i amarillentas. Los hijuelos son alimentados con solicitud por sus padres, i vuelan a las pocas semanas.

El zorzal vive en América. Hai varias especies. Habita en el centro i sur del territorio. Los zorzales tienen una carne muy buena, i se domestican fácilmente en alcahaces o jaulas.

Disposicion

- I. Clasificacion i descripcion.
- II. Modo de vivir.
- III. Alimento i multiplicacion.
- IV. Paradero. Utilidades.

10. EL MANZANO

El manzano es un árbol frutal de ramazon mediana. Crece poco mas que el cerezo. Algunas de sus raices se dirijen hácia el centro de la tierra, otras hácia los lados. El tronco es derecho, de corteza gris con manchas oscuras i amarillentas. Las hojas son ovaladas; alternas, dentadas i de tamaño regular. Las flores son pequeñas, pentapétalas, rosadas; caen a los pocos dias, queda el fruto embrionario, i aparecen las hojas. El fruto es de forma redonda, de color verde, amarillo rojizo cuando maduro. La manzana es una fruta carnosa, agrídulce o azucarada, i jugosa; en el centro se hallan las pepas. El manzano da

una buena madera i abundantes frutas para comer i hacer cidra. Se cultiva en los huertos, pero hai especies silvestres que crecen en los bosques.

Disposicion

- I. Clase de árboles a que pertenece.
- II. Descripcion: a) raiz; b) tallo i corteza; c) hojas; d) flores; e) frutos.
- III. Utilidad.

11. LA SAL COMUN

Es un mineral compuesto de cloro i de sodio. Se halla en grandes cantidades en la naturaleza, en el mar, en lagos salinos, en manantiales i en yacimientos subterráneos. La que se estraee del mar es la sal marina, llamada jeneralmente sal comun; sal jema es la que se saca de las minas. La sal comun es la mejor para salar el pescado, la carne de vaca i de cerdo. La sal de manantial es la mas limpia i se prefiere para la cocina. La sal jema es dura, de colores diferentes, a causa de las mezclas minerales que contiene; para usarla es preciso purificarla de las sustancias terrosas que la hacen perjudicial. La sal marina se estraee por medio de la evaporacion en grandes estanques. Para estraer la sal de manantial se hace subir el agua por medio de bombas a la cumbre de un grande aparato, de donde descende mui cargada, por entre unas ramas que retardan su caida; se la evapora i cristaliza en unas calderas. Las principales minas de sal están en Polonia i en Austria. En la mina Wieliczka los trabajadores construyeron habitaciones i castillos, cuyas columnas i altares son de sal. La sal se usa para sazonar las comidas i para preservar los comestibles de la putrefaccion; tiene aplicacion en la medicina; algunos animales la comen i los preserva de ciertas enfermedades; tambien se usa para mejorar las aguas de las cisternas i preservar las carnes.

Disposicion

- I. Naturaleza del cuerpo, su aspecto físico i sus componentes.
- II. Lugares donde se encuentra.
- III. Especies de sal.
- IV. Modos de estraerla.
- V. Sus usos.

12. EL SOL

Se nos presenta como un globo de fuego. Sus rayos luminosos no nos permiten mirarlo de frente. Parece que la luz nos viniera únicamente del sol; donde sus rayos caen, reina el calor i la vida, i donde su luz no penetra, hai oscuridad i desolacion. La luz solar anima a todos los seres vivientes; por eso trabajamos durante el dia i dormimos por la noche. El sol aparece por la mañana en el oriente, se eleva en el cenit, i desciende a ocultarse bajo el horizonte por el poniente. Cuando el sol se ha puesto bajo el horizonte, las nubes se coloran de rojo o amarillo, i entónces se llaman arreboles; el fenómeno se denomina crepúsculo. La luz que precede a la salida del sol se llama *alba* o *aurora*; es un crepúsculo matutino que despierta a las creaturas que descansaban en la noche, i vuelve al hombre a su ordinaria actividad.

Disposicion

- I. Aspecto del sol.
- II. Su movimiento aparente.
- III. Fenómenos luminosos.

13. LA LUNA

- I. Tiempo en que nos alumbra.
- II. Su luz.

- III. Su movimiento.
- IV. Fases lunares.
- V. La vida en la luna.

14. LA PRIMAVERA

I. Signos con que la primavera se anuncia: disminucion de las lluvias i del frio; duracion de los dias; estado del aire: la superficie terrestre

II. El campo: los prados, bosques, jardines, árboles i flores.

III. Los animales, los insectos, los reptiles.

IV. El hombre: agricultura, ganados. Actividad de los niños.

C). Comparaciones, Paralelos i Retratos

Observaciones

En las descripciones los discípulos han aprendido a distinguir lo esencial de lo secundario de las cosas, su forma, tamaño, color, partes principales, su valor utilitario o importancia relativa. Sin duda notarán que las partes esenciales, en la jeneralidad de los casos, son siempre las mismas o mui semejantes i que las diferencias se hallan en los detalles. Esta observacion lo conduce por sí sola a las comparaciones, en las cuales hai dos puntos de estudio en que es preciso ejercitar a los educandos: las semejanzas i las diferencias.

Los paralelos ofrecen mayor dificultad. Para que los ejercicios sean graduales, i su natural pesadez aparezca insensible al principio, conviene elejir temas mui fáciles, tomándolos de la historia bíblica, de la historia nacional i universal. Las biografías de hombres célebres i las monografías de ciudades o de pueblos de costumbres distintas, dan asunto para esta clase de composiciones, verbigracia: Abraham i Jacob, David i Saul, César i Alejandro, Aníbal i Napoleon, Esparta i Aténas, Roma i Cartago, etc.

Los retratos son las composiciones mas difíciles que pueden hacerse en las escuelas primarias. Seria, sin embargo, inoficioso hacer observaciones particulares al respecto, desde que nuestra enseñanza elemental tiene todavía mui limitadas proporciones, i precisa concentrarla ántes que darle mayor ensanche, a fin de que pueda corresponder a las exigencias positivas, cada vez mas apremiantes. Los caractéres, las disertaciones, diálogos i juicios literarios son materia de la segunda enseñanza. El maestro primario llenará su deber con nociones jenerales i oportunas advertencias que concurren a la integridad del aprendizaje.

15. LA ESCUELA I LA HABITACION

- I. Introduccion.
- II. Semejanzas.
- III. Diferencias.

16. COMPARACION ENTRE EL PERRO I EL GATO

El perro i el gato son animales domésticos que viven al servicio del hombre desde tiempos inmemoriales. Por su naturaleza son animales carnívoros, i por esto se alimentan preferentemente de carne. Se les cria para protegerse contra los animales dañinos i tambien por curiosidad. Aunque se nota en ellos alguna semejanza, tienen en el cuerpo diferencias notables: la cabeza del perro es alargada, la del gato es casi redonda; el perro tiene la boca grande i la lengua suave; la boca del gato es pequeña i la lengua es áspera. El gato tiene un cuerpo tendido i flexible, las piernas cortas, los piés provistos de garras retráctiles, por cuya conformacion puede trepar fácilmente; el cuerpo del perro es mas fuerte, mui poco flexible, las piernas son largas; sus garras son romas e inretráctiles, i por esto es inhábil para trepar. El perro tiene un olfato mui fino, pero una vista débil; el gato posee estas cualidades en orden inverso, su vista es tan desarrollada, que ve mui bien en la oscuridad. El oido del gato es mui fino. El gato es mui aseado, pero poco amante

de su amo i aficionado a robar; el perro es mas fiel i obediente que el gato, pero es necesario bañarlo para que conserve el aseo.

17. EL CABALLO I EL ASNO

I. *Semejanzas:* a) Clase de mamíferos, solidúngulos; b) cabeza, orejas, crin, cuerpo, extremidades, cola; c) equitacion, transporte de carga, tiro de carros.

II. *Diferencias:* a) Tamaño i color; b) el caballo es inteligente, ágil, valiente, vigoroso i fiel; el asno es poco inteligente, lerdo, débil, porfiado; c) el crin del caballo tiene varios usos, el del asno es inservible; la carne de caballo se come, la del asno no se utiliza; d) el caballo es una imájen de la altivez i de la fuerza; el asno lo es de la estupidez i de la pereza.

18. LAS ABEJAS I LAS MOSCAS

I. a) Especie de insectos; b) partes del cuerpo: las abejas tienen cuatro alas, las moscas tienen dos; las abejas tienen aguijón, las moscas no tienen; c) el hombre cria las abejas i destruye las moscas; d) las abejas mantienen un órden admirable en sus habitaciones, las moscas viven en completo desórden; e) las abejas son la imájen de la actividad i diligencia, las moscas lo son del mogrollo i de la pegotería.

19. EL CEREZO I EL PERAL

I. a) Arboles frutales; b) fruto, madera; c) su hermosura en primavera i en estío; d) variedades.

II. a) El cerezo no es tan grande como el peral, pero mas elegante que él; b) la copa del peral es de forma piramidal, la del cerezo es aovada; c) el cerezo florece primero que el peral; las hojas del peral no son tan alargadas ni de un verde tan oscuro como las del cerezo; d) las cerezas son redondas i se ponen rosadas cuando maduras, las peras son ovaladas u ovoida-

les, i de color verde amarillento; las cerezas tienen huescos i las peras pepas (1).

20. COMPARACION ENTRE LAS FÁBULAS «LA ALONDRA» I «LA TORTUGA.»

La Alondra (fábula de Esopo)

Habiendo sido presa en un lazo una alondra, esclamaba llorando: «¡Ai de mí, desdichada! que sin haber privado a nadie de su oro, ni de su plata, ni de nada precioso, solo por un grano de trigo vengo a perecer.»

No debemos esponernos a grandes peligros por un mezquino interes.

La Tortuga (fábula de Esopo)

Rogaba una tortuga al águila que le enseñase a volar. Esta le decia que era cosa ajena de su naturaleza, pero aquélla insistia en su pretension. La tomó al fin el águila en las garras, i llevándola a los aires, la dejó caer, i se estrelló contra las piedras del suelo la tortuga.

Sigamos los consejos de los que tienen esperiencia para no perjudicarnos en empeños temerarios.

Hé aquí las mismas fábulas puestas en verso por Samaniego, quien, con su estilo fluido i lleno de gracia, las ha revestido de un particular interes, i de cierto encanto i donaire que sin duda cautivarán la atencion de los educandos.

La Codorniz (corresponde a la Alondra)

Presa en estrecho lazo
La codorniz sencilla,
Daba quejas al aire;

(1) GEERLING, obra citada.

Ya tarde arrepentida.
¡Ai de mí, miserable,
Infeliz avecilla,
Que ántes cantaba libre,
I ya lloro cautiva!
Perdí mi nido amado,
Perdí en él mis delicias;
Al fin perdílo todo,
Pues que perdí la vida.
¿Por qué desgracia tanta?
¿Por qué tanta desdicha?
Por un grano de trigo:
¡Oh cara golosinal
 ¡El apetito ciego
A cuántos precipita,
Que por lograr un nada,
Un todo sacrifican!

La Tortuga i el Águila

Una tortuga a una águila rogaba
La enseñase a volar; así la hablaba:
Con solo que me des cuatro lecciones,
Lijera volaré por las rejiones:
Ya remontando el vuelo
Por medio de los aires hasta el cielo,
Veré cercano al sol i las estrellas,
I otras cien cosas bellas;
Ya rápida bajando,
De ciudad en ciudad iré pasando;
I de este fácil delicioso modo
Lograré en pocos días verlo todo.
El águila se rió del desatino:
La aconseja que siga su destino,
Cazando torpemente con paciencia,
Pues lo dispuso así la Providencia.

Ella insiste en su antojo ciegamente:
La reina de las aves prontamente
La arrebató, la lleva por las nubes:
Mira, la dice, mira cómo subes.
I al remontarla dijo: ¿Vas contenta?
Se la deja caer i se revienta.

*Para que así escarmiente
Quien desprecia el consejo del prudente.*

Desarrollo

En la primera fábula se trata de un ave, en la segunda de un reptil. Ambos animales se han esforzado por satisfacer un deseo, el primero impulsado por el hambre, el segundo por la vanidad; ámbos alcanzaron a cumplir sus aspiraciones, pero en su propio daño. La alondra lamenta su desgracia al verse víctima próxima a perecer, sin haber hecho mal a nadie, solo por haberse atrevido a cojer un grano de trigo en una trampa; la insensata tortuga quiere volar como el águila, insiste en que ésta le enseñe, i en su primer ensayo cae por el abismo, sufriendo las consecuencias de su temeraria audacia. En la primera fábula se nos enseña que por un mezquino interés podemos correr riesgo de perdernos, i en la segunda, que acometer empresas superiores a nuestra fuerzas, trae por consecuencia un resultado fatal.

21. PARALELO ENTRE PIZARRO I ALMAGRO

Disposicion

I. *Semejanzas:* a) Nacionalidad; b) tiempo en que vivieron; c) juventud; d) profesion; e) rasgos heróicos.

II. *Diferencias:* a) Perfidia de Pizarro i jenerosidad de Almagro; b) dificultad de las empresas por ellos acometidas (descubrimiento del Perú, espedicion a Chile); c) importancia

de los servicios prestados por estos conquistadores; *d*) diferencia de fortunas i de prestigio; *e*) su muerte (1).

D. Cartas familiares

Observaciones

Escribir bien una carta no es una cosa tan fácil como jeneralmente se cree. No basta dar a los niños un modelo; es necesario hacerles algunas advertencias referentes a cada una de las partes de que consta una carta, segun su jénero. Divídese la correspondencia epistolar en cartas familiares i cartas de negocios. Al lado de éstas figuran los certificados e informes, las recomendaciones, las letras de cambio, los pagarées, las libranzas, etc. Las solicitudes, demandas i escrituras, forman un jénero de escritos ajeno a la escuela primaria. Una carta consta de cinco partes: 1.º la inscripcion, direccion o encabezamiento; 2.º la introduccion; 3.º la esposicion o contenido; 4.º la conclusion; 5.º la fecha.

Una condicion jeneral estensiva a toda especie de cartas, es la naturalidad del estilo. El remitente se espesará en su correspondencia con la sencillez que emplearia en una conversacion con el destinatario. Pero la naturalidad no autoriza el uso de un lenguaje vulgar, ni excluye tampoco el empleo de una forma elegante. La claridad del pensamiento es tanto mas necesaria, cuanto que al escribir hai mas tiempo de meditar que en una conversacion. Se evitará un estremado laconismo, por árido i fastidioso; la escensiva redundancia de frases i la profusion de consideraciones, por superfluas i empalagosas. Las faltas gramaticales u ortográficas son del todo inescusables. Una carta redactada con naturalidad, en lenguaje correcto, sin afec-

(1) Consúltese el *Manual de Composicion literaria* por Barros Arana. En esta obra hallará el maestro algunos buenos modelos de paralelos i retratos que podrá utilizar como guía para sus preparaciones.

tacion ni ampulosidad, revela un gusto cultivado, una educacion bien dirigida.

Otro requisito mui importante es el tono empleado en el cuerpo de la carta. Es menester espresarse con desembarazo i dignidad, tomando eu cuenta el respeto que debemos a nuestros semejantes, sin humillarnos: no nos espresaremos del mismo modo al dirijirnos a nuestros inferiores que al hacerlo con nuestros iguales o superiores. Con una señora o señorita, con uu anciano o con un niño, con un enfermo, usaremos un lenguaje diferente, etc. Las edades i condiciones sociales, los asuntos que se tratan, el carácter de las personas a quienes nos dirijimos, hacen variar el estilo i el tenor de los escritos epistolares.

Los calificativos epistolares mas usados son: *señor, mui señor mio, apreciado señor, señor de mi respeto i aprecio, señor Intendente, señora, señorita, honorable señora, Escmo. señor Presidente, Ilustre Municipalidad, Ilmo. señor Obispo*, etc. Entre el título i el principio de la carta, se deja uno o dos espacios en blanco.

La introduccion puede faltar en algunos casos. Pero nunca debe empezarse con las espresiones tan impropias como «*tengo el gusto de escribir estas cuatro letras*», «*me alegro que al recibo de ésta te halles bien de salud*», i otras frases demasiado vulgares.

El ceremonial empleado al principio debe mantenerse hasta el fin, evitando las repeticiones. El órden que ha de observarse en el cuerpo de la carta no solo se refiere al fondo i a la forma: las ideas deben consonar con la prudencia i delicadeza en el decir; no deben emplearse en ningun caso palabras groseras ni espresiones ambiguas; tales cartas pueden ser un documento condenatorio para el autor.

Recomiéndase una letra limpia i bien formada; las raspaduras i letra borrosa acusan negligencia o poca consideracion por el destinatario. Solo los billetes epistolares pueden escribirse en una hoja de papel. En la correspondencia se usa papel de cartas, i siempre debe emplearse el pliego entero. Los cierros deben adaptarse a la esquila. El sobrescrito se pone de modo que el nombre de la persona quede en medio del cierro, etc.

La conclusion no se sujeta hoi en las cartas familiares a fórmulas de etiqueta; éstas se conservan solo para con los superiores.

Es costumbre poner la fecha al principio en las cartas de corta estension. En este caso se dejan dos espacios en blanco entre la fecha i el nombre de la persona. Cuando se pone al fin, va despues de la firma.

MODELOS DE EJERCICIOS

22. UN NIÑO DA CUENTA DE SUS ESTUDIOS A SU PADRE

Santiago, 18 de Octubre de 1893.

Señor Don Pedro Mendez.

CURICÓ.

Querido papá:

Mis exámenes del primer semestre no fueron buenos en todos los ramos. Esto ha causado profunda impresion en mi ánimo, i me he propuesto estudiar con mayor empeño. Ahora creo que todos mis maestros están contento con mi aplicacion i mi conducta. Presto mucha atencion a las esplicaciones; con frecuencia contesto mejor que mis camaradas, entre los cuales hai algunos desatentos. He obtenido buenas notas en varios ramos; solamente los problemas de aritmética me cuestan mucho trabajo. Pero creo que a fines de año acuparé uno de los primeros lugares entre mis compañeros. El año próximo podré presentarme a concurso para entrar a la Escuela Naval.

Desea verle su hijo

JUAN ANTONIO MENDEZ

23. UNA NIÑA A SU HERMANO EN EL DÍA DE SU SANTO

Querido Andres:

Siento no poderte ver en el día de tu cumpleaños. Te he preparado un trabajito de aguja, que no te mando para tener el placer de dártelo yo misma. Recibe, entretanto, el cariño sincero de tu hermana, que espera no olvides cuando el calendario te señale mi natalicio. Nuestros padres i hermanos gozan de perfecta salud.—Mimi tiene gatitos nuevos desde hace una semana; todavía no abren los ojos.—Aplicate mucho para que vuelvas contento a ser de los nuestros.

Tu hermana

BRÍJIDA

24. CARTA DE AGRADECIMIENTO

Querido padrino:

Lo paso mui divertido con el velocípedo que usted tuvo la bondad de obsequiarme como aguinaldo de pascua. Cumpló el deber de darle mis mas sinceros agradecimientos por tan bonito regalo. Lo he usado ya varias veces, aunque con fatalidad en mis primeros ensayos: di una caída i me hice una rosadura en una pierna, sin contar otros golpes insignificantes; pero ya estoi mui diestro, i puedo maniobrar sin peligro. Algunos niños amigos me han pedido con insistencia que les preste el aparato; pero recordando que es un regalo suyo, me he escusado casi siempre. Cuando voi al colejo lo guardo bajo llave. Es un placer mui grande el que usted me ha proporcionado, mi querido padrino; mi única distraccion es el velocípedo, i suelo madrugar para hacer en él un paseo en el huerto. Reitero mis agradecimientos i saludo a usted cariñosamente.

BERNARDO CANTZEN

25. CARTA DE SÚPLICA

Arauco, 4 de Febrero de 1892.

Señor A. Huidobro.

SANTIAGO.

Mui estimado señor:

He terminado mis estudios en la escuela superior de este pueblo. Siento un vivo deseo de completar mi instruccion en algun colejio de Concepcion, pero mis padres no tienen con qué costearme los gastos para hacerlo. Por otra parte, aquí no hai casas fuertes de comercio donde pueda emplearme, ni una fábrica para aprender un oficio, lo que tal vez me convendria. Ruego, pues, a usted, que conoce la honorabilidad de mis mayores i mi buen propósito, me busque en esa ciudad o en Valparaiso una ocupacion, sea en el comercio o en la industria.

Pidiendo a usted disculpe la molestia, le saluda respetuosamente su S. S.

PRUDENCIO HERMOSILLA

26. RESPUESTA A LA CARTA DE SÚPLICA

Santiago, 15 de Marzo de 1893.

Señor Prudencio Hermosilla.

ARAUCO.

Apreciado señor Hermosilla.

Bastante difícil es conseguir en Santiago un empleo para jóvenes aprendices. Pues por acá hai muchos pretendientes preparados para desempeñar los puestos de alguna importancia.

Ademas la vida es aquí mui cara i nada luce un pequeño sueldo. Sin embargo, a pesar de que carezco de relaciones influyentes, practicaré algunas diligencias entre mis conocidos para colocar a usted, aunque sea de aspirante, en una fábrica o casa de comercio.

Miéntas le anuncio una buena noticia, pida el consentimiento de sus padres, i cuente con la voluntad de S. S. S.

A. HUIDOBRO

27. INVITACION

Juésves 9 de Enero

Querida Clotilde:

El próximo domingo por la tarde, vendrán dos amigas a visitarme; te invito a que me acompañes. Pasaremos a la arboleda, tomaremos el té, danzaremos un poco, i ojalá me acompañes tambien a la comida. Tus padres no te negarán el permiso. A mamá le sería mui agradable que nos acompañaras a la plaza a oír la música. Tendríamos el gusto de ir a dejarte a tu casa yo i Javier. Esperando aceptes mi invitacion, te lo agradece anticipadamente i te saluda tu amiga

LUISA

28. CARTA DE PÉSAME

Distinguida señora:

Un profundo pesar me ha causado la infausta noticia de la muerte de su esposo. La prematura desaparicion del señor N. es una pérdida irreparable, no solo para Ud. sino tambien para cuantos le conocieron, a quienes estaba ligado por su carácter

i buen corazon. La acompaño, pues, en el entrañable dolor que embarga el noble corazon de Ud. como si yo hubiera perdido uno de mis deudos.

Pero Ud. no debe quedar del todo desconsolada. Su querido esposo le deja hijos que van heredado las mas caras virtudes que él poseía, i que sabrán cumplir sus deberes para con una madre de los sentimientos de Ud. Sírvale asimismo de lenitivo la alta estima en que sus amigos han tenido a su finado marido i a toda su familia. El que ha cumplido su mision de un modo ejemplar, deja recuerdos imperecederos, i confíe Ud. en que esos lazos de amistad fraternal le ligarán siempre a euantos le conocieron.

Con sentimientos de mi mayor consideracion, tiene el gusto de saludar a Ud. i suscribirse como su mas Atto. i S. S.

RAFAEL URQUIZA

29. CARTA DE COMERCIO

Santiago, 25 de Julio de 1894.

Señores Biedermann i C.^{ra}

VALPARAISO

Mui señores míos:

Los efectos que esa casa me remitió en marzo último, han tenido buena salida.

Sírvase remitirme a la brevedad posible cinco piezas de batista, tres de nansouk, diez de percal de varias clases i un surtido de blondas.

Carguen el valor al debe de la cuenta de su Atto. i S. S.

JACINTO BOLADOS

30. RESPUESTA A LA CARTA DE COMERCIO

Valparaiso, 28 de Julio de 1894

Señor Jacinto Bolados

SANTIAGO

Señor:

No tenemos el surtido que Ud nos pide en su carta del 25 del corriente.

Esta casa espera una remesa de Bruselas por el próximo vapor, i no habrá inconveniente en atender su pedido tan presto como la mercadería sea despachada en la aduana.

Se halla anotada en la cuenta de su debe la suma de 1,400 pesos 57 centavos, por saldo en su contra del año pasado, i el valor de los efectos que se le remitieron en marzo del presente. Adjunta encontrará Ud. una factura especificada del referido saldo.

Se repiten de Ud. Attos. i S. S.

BIEDERMANN I C.^o

31. RECOMENDACION

Don Atanasio Córdoba ha desempeñado el empleo de tenedor de libros de la fundicion que poseo en esta capital. Ha reemplazado al cajero de mis negocios, i ha cumplido sus deberes con celo e intelijencia en ámbos empleos i en asuntos de confianza que le he encomendado. En el espacio de once años que me ha acompañado, ha dado pruebas de actividad i de la mayor honradez. Se retira el señor Córdoba voluntariamente, por asuntos particulares.—Santiago 1.º de Agosto de 1894.

AUGUSTO HERTEL

32. CERTIFICADO

El infrascrito certifica: que don Venancio Albornoz frecuentó con regularidad el establecimiento de mi cargo, durante un año i tres meses, desde el 1.º de Marzo de 1892 al 28 de Mayo de 1893. Perteneció a la segunda seccion. Su conducta fué regular, i en todos sus exámenes salió aprobado. Se retira por cambio de domicilio.—Talca, 5 de Mayo de 1894.

H. FERNANDEZ
Director

33. RECIBO

He recibido de don Florencio Pizarro la suma de doscientos pesos en pago de comestibles pedidos en mi almacen, para la Casa de Huéfanos, a cuenta de mayor cantidad.—Santiago, 6 de Setiembre de 1894.

AGUSTIN RIVERA

34. VALE

Por cien pesos que me obligo a pagar el 30 de Diciembre, a la orden de don N. N., cuya suma procede de igual cantidad que me ha prestado en dinero.—Santiago, Octubre... de...

A. Z.

35. LIBRANZA

Sírvase pagar a la orden de don H. J. la cantidad de..... que se servirá cargar en cuenta de.....

S. MANRIQUE

36. FACTURA

Valparaíso, 2 de Febrero de 1894.

Don Roberto Humerez, por lo siguiente

DEBE

1894			
Enero	27	Cajon núm. 107, que contiene porcelana de Meissen (cuatro servicios de 1. ^a clase).....	600
		10 barricas de arroz Carolina.	300
		24 cajones de conservas.....	200
		Cajon núm. 60, que contiene seis docenas de copas i otras piezas de cristal.....	40
		6 sacos de café Costa Rica.....	300
		Licores finos: 2 docenas de coñac, una docena de curazao, media docena de bitter.....	120
			1560

R. THOMAS E HIJO

37. FINIQUITO

Don Jil Campillo, por los libros que se espresan

DEBE

1894		\$	Cts.
Octubre 12	Campano, «Diccionario de la Lengua Castellana».....	4	50
Noviembre 2	Revilla, «Literatura».....	20	
Noviembre 10	Chateaubriand, «El Jenio del Cristianismo»	6	25
Diciembre 3	«Juanito»	1	30
Diciembre 21	Un block de papel i una caja de plumas de Sönnecken.....	3	10
	<i>Suma</i>	\$ 35	15
	Cancelada		
	CIP. REBOLLEDO		

E. Composiciones de todo jénero

Observaciones

En las escuelas graduadas i superiores será posible alcanzar, en las secciones mas adelantadas, algun progreso que permita salir de los límites que hemos señalado a la composicion literaria en la escuela de primeras letras.

En efecto, si se llega a vencer las dificultades de redaccion, si los niños conocen bien los preceptos lingüísticos, gramaticales i literarios mas indispensables en el arte de hablar i de escribir, mediante los variados ejercicios que en diversas ocasiones hemos indicado, i si los discípulos han adquirido destreza i habilidad técnica en el manejo de la pluma, no hai inconveniente para abordar temas de todo jénero, mas o ménos desligados de la asignatura de lenguaje.

Como quiera que se proceda, esos temas deben guardar, en todo caso, cierta relacion con los ramos de enseñanza, o por lo ménos, nunca deben salir de la esfera del saber infantil.

Ellos pueden referirse: 1.º al idioma, i consistir en relaciones de lecturas, estudios gramaticales, análisis literarios, juicios críticos e investigaciones sobre cuestiones literarias; 2.º a la historia nacional i universal, a la moral i a la relijion; 3.º a la jeografia física, descriptiva i comercial; 4.º a la historia natural i a la física; 5.º a la vida familiar, social, política i relijiosa, por ejemplo: cuadros de costumbres, caractéres, tendencias e ideas dominantes, progreso, preocupaciones, industria, comercio, artes, economía política, marina; 6.º cartas literarias, solicitudes i escritos comerciales.

Incluir aquí modelos sobre estas diferentes materias, seria aumentar inútilmente el volumen de esta obra. Las advertencias que hemos hecho i ejercicios que dejamos desarrollados, son guia suficiente para que los maestros enseñen con provecho la composicion literaria en las escuelas elementales. La práctica i la esperiencia suplirán lo que nosotros omitimos, por creer

que ello da márgen a una obra especial, todavía estemporánea en nuestro suelo.

Terminaremos este capítulo con una lección correspondiente al grado superior de una escuela graduada.

Fabricación de las plumas de acero

I

INSTRUMENTOS DE ESCRIBIR. LAS PLUMAS DE AVE

¿De qué instrumento os servís para escribir?—Nos servimos de las plumas i de los lápices.—¿De qué instrumento se servirían los antiguos ántes de conocer las plumas de acero?—Los antiguos escribían con plumas de ave.—¿Qué otros utensilios usaban además?—También escribían con el *estilo*, especie de punzon de un lado plano, que servía también para borrar lo que se escribía en tablas de cera. Usaban todavía de la caña de escribir i del pincel. Las plumas de ave, especialmente las de ganso, han estado largo tiempo en uso, por ser muy flexibles, suaves i resistentes. Hai todavía calígrafos que las prefieren a las de acero para ciertos trabajos....¿Sabeis cómo se las prepara?... Primeramente se las sumerje en agua caliente, i se las raspa, para despojarlas de su capa coriácea i evitar que la tinta se corra. Se las deja algun tiempo en arena caliente, frotándolas despues con un paño de lana, para que los cañones de las plumas adquieran la dureza i flexibilidad necesarias. Hecho esto, es preciso tallarlas.

Las principales operaciones para tallar una pluma son: des-puntarla en sentido longitudinal, hacer una pequeña grieta a corta distancia de la punta, i aguzarle los puntos. Las plumas naturales son muy duras, se parten en zig-zag; las cultivadas se ponen quebradizas; por esto los puntos no cierran bien. Estas irregularidades suceden a menudo al cortar la parte inferior de los cañones de las plumas. Pero la parte quebradiza se hace

saltar dando un corte inclinado hasta la mitad del espesor del cañon, hasta que el corte se haga normalmente; despues de esto, se abre la hendidura, en seguida se aguzan los puntos. (No es indispensable la perforacion). Así talladas, corren con mas suavidad, los puntos se abren dejando descender la tinta sin ninguna dificultad, i se unen suavemente obedeciendo al impulso de la mano.

Cuestionario.—¿De qué instrumento nos servimos para escribir? ¿De qué instrumento se servian los antiguos? ¿Cuál de esos instrumentos ha sido el mas importante? ¿Qué ventajas tienen las plumas de ave sobre los otros instrumentos de escribir? ¿Cómo se preparan las plumas de ganso? ¿Qué operaciones se practican al tallarlas? ¿Qué se hace para impedir que la tinta descienda irregularmente?

II

LAS PLUMAS DE ACERO; SUS VENTAJAS SOBRE LAS DE AVE; PREPARACION DEL METAL

Las plumas de ganso han cedido su lugar a las de acero, pues aquéllas podrian escasear a causa del gran consumo, exigen precauciones para cultivarlas i no es fácil tallarlas bien; ademas, las plumas de ave no se adaptan para toda especie de letra. El acero es el único metal que reúne las cualidades requeridas para reemplazar las plumas de ave. El acero es una especie de hierro que se deja trabajar hasta reducirlo a láminas tan finas como una hoja de papel, pudiendo por esta circunstancia fabricarse con él una gran variedad de plumas, segun sea la naturaleza del trabajo para que se destinen (letra inglesa, francesa, gótica, dibujo, etc).

En las fábricas se preparan barritas de acero de dos metros de largo, que se calientan i estienden hasta darles el ancho correspondiente al de dos plumas, i el espesor que éstas han de tener. Esta operacion se practica por medio de cilindros a vapor, colocados a corta distancia uno de otro, de modo que puedan

juntarse, jirando en sentido inverso, el uno respecto del otro. Se aguza la punta de las fajas metálicas, i se introducen entre los cilindros, hasta darles el espesor que se necesita, por medio de la presión i frotamiento de los cilindros.

Cuestionario.—¿Qué inconveniente presenta la preparación de las plumas de ave? ¿Qué peligro ofrecería el consumo esclusivo de estas plumas? ¿Qué desventajas tienen en caligrafía? ¿Qué metal puede reemplazarlas con ventaja? ¿Qué especie de metal es el acero? ¿Cuáles son las cualidades que lo hacen preferible a los otros metales? ¿Cómo se prepara el acero de que se hacen las plumas? ¿Qué se hace con las barras para adelgazarlas? ¿Con qué se las extiende? ¿Qué disposición tienen los cilindros? ¿Por medio de qué se mueven? ¿En qué sentido jiran? ¿Qué ancho i espesor se da a las láminas de acero?

III

CORTE DE LAS PLUMAS

Adelgazadas las láminas de acero, se llevan a la sala de cortar. En las fábricas de plumas, esta operación se encomienda a mujeres, que con una prensa de mano cortan las fajas en trocitos o placas, que tienen el tamaño i forma de una pluma estendida. Una sola operaria puede cortar hasta 30,000 plumas por día. La parte más difícil de este trabajo es evitar los desperdicios de metal. Para perder lo ménos posible, las hojas se cortan de manera que de cada una salgan dos hileras de plumas, cuidando que las puntas de una hilera queden en opuesta dirección a las de la otra, i tal que la pluma quede en medio de las puntas de otras dos. En seguida se las agujerea con una prensa de husillo, que rompe el acero tan fácilmente como un alfiler al papel.

Cuestionario.—¿Qué se hace con las barritas de acero cuando ya se las ha estendido? ¿Quiénes se ocupan de cortar las barras? ¿Con qué las cortan? ¿Qué forma tienen las placas que resultan? ¿Cuál es la parte más difícil de esta operación? ¿Cómo se

cortan las hojas para evitar la pérdida de acero? ¿Qué se hace en seguida con las plumas? ¿Con qué se las agujerca?

IV

MARCA DE FÁBRICA. DOBLADO DE LAS PLUMAS

Las plumas se llevan a la sala de timbrar. Se las timbra con un martinete que los operarios mueven con el pié. Un golpe basta para estampar el nombre del fabricante i algunos dibujos que acompañan la marca de fábrica.

Las plumas permanecen aun sin doblar. Para esto se someten a una preparacion que las vuelve primeramente blandas i flexibles, pues el acero comun, reducido a láminas tan finas como hemos visto, no resistiria el doblado. Se les quita su dureza calentándolas en cofres de fierro herméticamente cerrados, durante una noche, enfriándolas despues lentamente. En este estado se las lleva a la sala de doblar, en donde una prensa movable les da la forma de un semicilindro hueco.

Questionario.—¿Con qué se timbran las plumas? ¿Qué es un martinete? ¿Qué cosa acompaña a la marca de fábrica? ¿Qué se hace con las plumas ántes de doblarlas? ¿Para qué i por cuánto tiempo se las calienta? ¿De qué manera se las enfría? ¿Con qué aparato se las dobla? ¿Qué forma toman las plumas despues de dobladas?

V

ABERTURA DE LAS PUNTAS

Hemos dicho que para poder doblar las plumas es necesario quitarles su dureza. Efectuada esta operacion, precisa devolver al acero la dureza que se le habia quitado, para facilitar la abertura de las puntas. El acero vuelve de su estado de mínima dureza a una dureza media, dándole primeramente su dureza máxima. A este fin, las plumas se calientan al calor rojo, enfriándolas súbitamente en un tonel de aceite de ballena. Con

este baño se ponen tan quebradizas como el vidrio, hasta se las puede quebrar entre los dedos. Enfriadas, se les da una dureza media colocándolas en un tambor de metal cerrado, que un peon da vuelta lentamente en el fuego, como se haria para tostar el café. Un operario práctico calcula el grado de calor, el tiempo suficiente para dar a las plumas la dureza necesaria.

Terminada esta operacion, las plumas se limpian para hacer desaparecer la lijera capa de orin de que se habian cubierto cou el calor. Se ponen muchas juntas en un tonel provisto de púas de hierro en su interior, movido por el agua o por el vapor. Con el frotamiento de las púas i el movimiento recíproco, quedan tan limpias como si se las hubiese fregado separadamente. En este estado pasan a la sala de atilar, ántes de proceder a partirles las puntas, con el objeto de adelgazarlas i facilitar esta operacion. En este departamento de las fábricas hai un gran número de operarias sentadas alrededor de discos cubiertos de esmeril que se mueven con estraordinaria rapidez. Las operarias sujetan las plumas un momento en el borde del disco, i esto basta para que adelgacen suficientemente las puntas.

La hendidura se hace en una sala separada, donde una operaria maneja una prensa de mano a dos cuchillas en forma de tijeras, una fija i otra movable. Una particular disposicion de la máquina hace que las plumas se presenten siempre derechas i que la grieta quede en la mitad.

Cuestionario.—¿De qué manera se devuelve al acero la dureza que se habia quitado para doblar las plumas? ¿Qué transicion debe sufrir el metal? ¿En qué baño se las sumerje despues de calentarlas al calor rojo? ¿Cómo quedan las plumas con este baño? ¿Cómo se les da una dureza media? ¿De qué modo se calcula este grado de dureza? ¿Cómo se quita la capa de orin de que se cubren con el calor? ¿Qué se hace con las plumas ya limpias ántes de partir las puntas? ¿De qué aparato se valen las operarias para aguzar las plumas? ¿Con qué aparato se parten? Describa el mecanismo de la prensa. ¿Cómo es que la partidura se hace siempre con regularidad en la mitad de un extremo?

VI

ESCOJIMIENTO

Las plumas no se hallan todavía en estado de empaquetarlas, a pesar de las varias modificaciones que han sufrido. Es menester separar las buenas de las que han salido quebradas. El escojimiento se hace con mucha rapidez. Las operarias apoyan las puntas de las plumas en una placa de marfil, e inmediatamente distinguen las buenas de las inútiles. Las buenas se apartan para darles sus recortes, i las inservibles se funden.

Cuestionario.—¿Qué se hace para saber si las plumas han quedado buenas? ¿Cómo se separan las buenas de las malas? ¿De qué aparato se sirven las operarias para escojerlas? ¿Qué se hace con las plumas inservibles?

VII

COLOR

La última operacion a que las plumas se someten consiste en frotarlas para darles un color agradable. Con este fin se las coloca en un tonel con aserrin, que jira en torno de su eje. Con el rozamiento con las raspaduras de madera se pulen muy bien, redondeándose al mismo tiempo los puntos, de manera que así puedan deslizar libremente sobre el papel.

Se les da un color artificial sometiéndolas al recocido, es decir, calentándolas durante algun rato, al intento de que se cubran con una capa de orin mas o ménos espesa, que será un color violeta suave o subido, segun el tiempo que se las haya calentado. Pero jeneralmente estos colores se dan sumerjiendo las plumas en una disolucion metálica. Se añade una lijera capa de barniz, que las preserva del moho.

Cuestionario.—¿Cuál es la última operacion a que se someten las plumas? ¿Qué otra ventaja resulta del rozamiento de las plumas con el aserrin? ¿Cómo se les da un color artificial? ¿Para qué se les pone una capa de barniz?

VIII

MODO DE EMPAQUETARLAS

Para el espendio de las plumas se las empaqueta por gruesas de a doce docenas. Mui poco se avanzaria si hubiesen de contarse una por una. Hai un medio mui práctico de contarlas con gran rapidez: se cuentan 144 (contenido de una gruesa) i se las pesa: de este modo se determina el peso fijo, en el que siempre hai el mismo número de plumas desde que todas tienen el mismo tamaño i el mismo espesor.

Cuestionario.—¿De qué número de plumas se hacen los paquetes para espunderlas? ¿Cómo es que las gruesas tienen todas el mismo peso?

IX

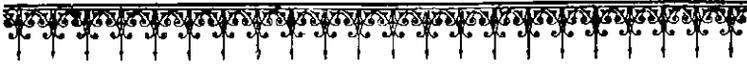
RESÚMEN JENERAL

a) Interrogaciones dirigidas sobre las cuestiones principales tratadas en cada punto. Las respuestas se corrijen i el desarrollo se completa por el profesor.

b) Resúmen en discurso continuo hecho por varios alumnos, hablando primero los mas aventajados, en seguida los de mediana intelijencia.

c) Resúmen escrito hecho por todos los alumnos (1).

(1) No es necesario hacer preguntas despues del desarrollo de cada punto hecho por el profesor, cuando los alumnos están regularmente preparados i tienen ya alguna práctica en el arte de escribir; en tal caso el interrogatorio se hará con ménos frecuencia, inmediatamente despues de los puntos mas difíciles de explicar. Hemos escrito un interrogatorio despues de cada párrafo, para indicar que así precisa hacerlo con niños medianos i sobre todo poco preparados.



CAPÍTULO XV

LA LITERATURA EN LAS ESCUELAS

I

LA TEORÍA LITERARIA

«El estilo es el hombre», esto es, el modo peculiar de escribir de una persona pone a contribucion su saber e intelijencia, nos descubre el fondo de su alma i nos da a conocer sus sentimientos, sus ideas i sus gustos; el estilo da a conocer al hombre completo, porque se revela su modo de ser en lo que tiene de mas íntimo, i presupone una educacion e instruccion esmeradas, cuando se reunen en él los requisitos del arte. Por consiguiente, no se puede aspirar en la escuela primaria a formar un estilo característico, siendo todavía mui débil el concurso que prestan la enseñanza i las esperiencias del niño. De otro lado, para que la teoría literaria produzca frutos, debe referirse a conocimientos variados i sólidos, que en la escuela no pueden adquirirse sino en grado mui limitado. Por estas consideraciones, la retórica no figura en los programas escolares de ningun pais, i allí donde se la habia introducido a título de ensayo, pronto se la ha suprimido, en bien de estudios mas positivos,

como la jeografía, las matemáticas, las ciencias físico-naturales i los ramos técnicos.

El estudio de las reglas literarias no tiene, pues, cabida en la escuela de primeras letras. Se las sustituye ventajosamente por el análisis i aprendizaje de trozos escojidos, por la composicion literaria i por la lectura de buenas obras. Semejante limitacion no escluye, sin embargo, las observaciones sobre los principales jéneros literarios, que en hora oportuna pueden i deben hacerse, tanto en la lectura de trozos en prosa como en poesía. Son nociones que se dan ocasionalmente i sin esfuerzo alguno, con motivo de este o de aquel ejercicio, v. g.: distincion entre la descripcion i la narracion, entre la historia i la novela, entre el jénero didáctico i el epistolar, especies de versos i de estrofas mas usadas, jénero lírico, épico, dramático, etc.; ni estará demas explicar en qué consiste una metáfora, una hipérbole, una prosopopeya, cuando se presentan ejemplos apropiados.

II

MEDIOS DE INFUNDIR LOS PRECEPTOS LITERARIOS

Siu imponer a la escuela un surmenaje inútil i hasta peligroso (induce a los niños a fantasear con detrimento de la solidez de sus conocimientos), se pueden transmitir los preceptos i reglas fundamentales por medios indirectos, que producen un resultado inmediato e importan un estudio de la retórica.

La composicion literaria pone en actividad todas las aptitudes mentales del educando, mueve todos sus sentimientos i pide el concurso de todas sus energías. Para reproducir algo en forma orijinal, le es preciso recurrir a todo lo que sabe, consulta e investiga, i, mediante este esfuerzo de su espíritu, aplica sus conocimientos, los dilata i perfecciona. Por el intermedio de tales ejercicios, el saber se trasforma en poder, las aptitudes se vuelven habilidades, la espresion se forma, el estilo nace en embrion, i en este invólucro va el jéermen de los preceptos. Obedeciendo a este proceso natural de instruccion,

resultará con el tiempo, si ese jérmén se cultiva, que los preceptos literarios se han aprendido sin sentirlo, i que se aplican inconscientemente, como una habilidad individual, sin haberse molestado en hacer su árido estudio. Si el ejercicio produce resultados análogos en los otras asignaturas, podemos afinar sin exajeracion que, en lo tocante a la literatura, la enseñanza elemental del idioma no necesita de reglas. La composicion literaria puede considerarse como un resúmen de todos los ejercicios lingüísticos: con raras escepciones, ella es el espejo en que puede verse si la enseñanza en una escuela ha sido bien o mal dirigida, i cual es el grado de adelanto de los discípulos. Por esto decia un pedagogo, dirijiéndose al maestro: «¿Quieres saber el juicio que me he formado de tu escuela? Preséntame los cuadernos de composiciones.»

La lectura i el aprendizaje de trozos, son otro medio eficazísimo para infundir los preceptos literarios a los niños, sin dedicarles una atencion particular. Segun lo hemos demostrado en otro lugar, la lectura i recitacion, a la par de instruir i formar el gusto por las letras, depuran el habla viciada, la enriquecen, i hacen asimilarse insensiblemente sus bellas formas; con lo cual se consigue uno de los fines capitales de la instruccion elemental, en el ramo de que tratamos, es decir, habilitar al educando para poder hacer, i encaminarle a que se perfeccione i se produzca mejor en la expresion de su vida moral e intelectual.

El análisis literario es el complemento por el cual se enseña la literatura preceptiva en las escuelas. Al enseñar a distinguir lo necesario de lo superfluo, lo lójico de lo inconsecuente, lo esencial de lo secundario, las bellezas de los defectos, el discípulo escita su sensibilidad, la educa, empieza a formar un gusto delicado, i con esto nace su juicio para discernir i apreciar el mérito de las producciones literarias. Este primer paso en el arte de la crítica literaria, pone en juego el poder moral e intelectual del discípulo, i en esa actividad de sus enerjías lleva un fondo de argumentos i fineza de percepcion que tienen su oríjen en la retórica.

III

CONCURSO QUE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES PUEDEN PRESTAR A LA CULTURA LITERARIA. CONDICIONES DE LOS LIBROS DE ESTAS BIBLIOTECAS: INDICACIONES SOBRE EL MODO DE UTILIZARLOS.

Los conocimientos que se adquieren en la escuela son relativamente muy limitados; nuestros maestros no pueden darnos sino las nociones fundamentales de la ciencia, instrucciones generales relativas a las artes e ideas rudimentarias respecto a las industrias i otras fuentes del saber humano. Así es como nosotros al movernos en la vida privada, nos encontramos en la necesidad de ensanchar, concentrar i perfeccionar ese saber informe, leyendo, observando, fijándonos en lo que hacen nuestros semejantes, i esforzándonos por darle una feliz aplicacion en la práctica.

Completamos nuestra instruccion por un trabajo propio i privativo de cada uno, mediante nuestras experiencias, por el estudio, por el ejercicio de las profesiones u oficios, en el trato de nuestros amigos, en el comercio de la vida en general. Pero ninguno de estos medios de educacion e instruccion nos enseña tanto como la *lectura*, tomada en su sentido mas lato: ella encierra el saber de muchos hombres i de muchos siglos, nos relata lo que han sido i cuanto han hecho todas las jeneraciones del mundo; por esto el hombre apasionado por la lectura puede llegar a ser un sabio, un elegante escritor, de lo que no faltan brillantes ejemplos. Nos referimos aquí especialmente a los medios de formar el estilo, pues el arte de hablar i escribir bien una lengua, se consigue sobre todo por el estudio de los buenos autores.

Siendo tan grande la importancia de la lectura en privado, e inapreciables las ventajas que ella reporta, i siendo, por otra parte, muy limitada la accion que la escuela ejerce por sí mis-

ma en este sentido, la necesidad de las bibliotecas escolares es indiscentible, consideradas como fundamento de las bibliotecas públicas i como medio eficaz para educar al pueblo por la escuela. Las bibliotecas escolares existen, en efecto, en todos los países adelantados. Solo no las hai allí donde los gobiernos no han comprendido toda la importancia de sus deberes, i en las naciones atrasadas donde no se reconoce a la educacion la virtud de elevar al hombre i morijerar sus costumbres. En tal emergencia, el maestro, aparte de las nociones universales, que debe inculcar a sus discípulos, solo puede encaminarles para que por sí mismo estienda el círculo de su saber; i sellará el lleno de sus deberes, infundiendo en sus discípulos amor por la lectura, trasmitiéndoles el sentimiento de las bellezas de la lengua valiéndose para ello del concurso que al efecto las bibliotecas están llamadas a prestarle.

Para sacar buen partido de las bibliotecas, los libros deben versar sobre todas las materias, requisito que impone la universalidad de la lengua. Como consecuencia de esto, los libros deben adaptarse a las edades, al sexo, a la condicion social de los lectores, al medio en que se vive, i ademas corresponderán a los grados de cultura a que es posible alcanzar. Parece natural que al hijo del carpintero le agraden las lecturas sobre las artes, al de la modista las referentes a las industrias, al del pintor o del arquitecto las que tratan de las bellas artes, etc. Los libros deben servir para que los discípulos completen su aprendizaje, de modo que cultiven el espíritu i eduquen el carácter; que enjendren tendencias razonables, convenientes i justas, e impriman a las ideas un timbre fijo i decisivo. La lectura debe recrear e instruir, ennoblecer los sentimientos, descubrir nuevos horizontes i alimentar la imaginacion, sin estraviarla. Un libro de amena literatura, dedicado a la infancia, no puede prescindir de un fondo moralizador e instructivo, que ejerza una saludable influencia sobre la voluntad i propenda a formar el juicio del lector. El estilo de esas obras debe aumentar el caudal lingüístico i cultivar el sentimiento de la lengua. El

papel, la calidad de la impresion, el formato, los grabados, prestan un concurso nada despreciable a la cultura estética por medio de la literatura.

Es el caso preguntar si el maestro puede o debe intervenir en las lecturas de los alumnos, o si es dado esperar que ellas fecunden por sí solas los espíritus infantiles.

El niño necesita ser dirigido, sin que esta ayuda indirecta llegue a coartar su espontaneidad; al guiarlos debe persuadirseles de que les conviene hacer una lectura con preferencia a otra, etc. A los niños de edad de diez años se puede permitir, i aun recomendar la lectura libre, pero sin obligarles a leer ninguna obra, porque con esto se correria el peligro de hacerles cobrar aversion por la lectura. El maestro instruirá a los discípulos sobre el modo de leer con provecho: que no lean nada sin comprender, que hagan pausas para evitar la fatiga cerebral i para recapitarse, que tomen notas cuando encuentren algo raro e interesante. Que la eleccion de los libros se haga a discrecion de los lectores, segun sus gustos, su edad, su sexo i grado de cultura alcanzado.

Al intento de que se apropien el estilo, fijándose para asimilarse las ideas, el maestro, en tal o cual leccion, hará referencias a dichas lecturas, insinuando oportunamente a los educandos que se espresen sobre lo que han leído, o que ilustren sus respuestas con aquello que deben a su propia cosecha.

La cultura literaria debe buscarse, segun acabamos de indicarlo, tanto en la perfeccion de la forma como en la naturaleza i variedad de los escritos. La literatura infantil debe mirar ante todo el corazon; el bálsamo con que ha de empaparse el espíritu de los escolares en las bellas letras, debe nacer de un manantial de pureza: el entendimiento i la voluntad reclaman de las musas un ideal, una esperanza, un consuelo, la satisfaccion de aspiraciones irrealizables, i un lenitivo contra las realidades amargas. En la bella literatura, ese suave aroma que mitiga las sensaciones vivas, que nos alienta i dispone a dar libre expansion al ánimo, es el estilo que se adhiere a la pluma como el oxígeno a la sangre.

IV

SOBRE HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL

No hai todavía en castellano una literatura infantil. Contados son los autores que han escrito algo para la niñez. Solo se hallan algunas composiciones sueltas, i unas pocas obritas que, bien elejidas i colectadas, formarian una base para una biblioteca escolar. Snarez, Rodriguez, Velasco i otros autores chilenos, Aliaga en el Perú, Mármol en la Argentina, Marroquin en Colombia, Peza i Menendez en Méjico, entre otros publicistas americanos, han producido biografías i versos que formarian una estimable coleccion de lecturas infantiles. En España, los escritores no se han inspirado mas en las impresiones candorosas de la infancia. Fuera de una que otra obrilla digna de llamar la atencion de los educacionistas, i con todo el aprecio que se merecen los cuentos de Fernan Caballero, los tiernos escritos de la señora Pilar Sinnes, de las bellas poesías de Martínez de la Rosa, las composiciones patrióticas de Quintana, las excelentes fábulas de Hartzenbusch i de Samaniego, la Península no cuenta con un repertorio de obras literarias apropiadas para la escuela. Solo en nuestros dias se ha publicado una importante coleccion de cuentos infantiles, bajo el título de *Biblioteca escolar recreativa*, por S. Calleja, de Madrid. Casi nada se ha escrito, pues, expreso para los niños en la hermosa lengua de Castilla. Es lástima que esto suceda en una literatura tan fecunda en producciones recreativas. El espíritu sensible i apasionado de los escritores hispano-latinos, debiera una vez tornarse a las vírgenes rejiones del mundo infantil, i darnos a conocer en rasgos sencillos lo que se siente i se vive en sus risueños santuarios.

Un fenómeno mui diverso se observa en los pueblos del centro i norte de la Europa. Las literaturas alemana, danesa e inglesa, entre otras de distinta nacionalidad, abundan en producciones de naturaleza i carácter tales, que divierten e instruyen

tanto a los niños como a los adultos. Baste mencionar, en abono de este aserto, los famosos cuentos de Grimm, los de Bechstein, los de Andersen, los del canónigo Schmid, las entretenidas lecturas de Madama Leprince de Beaumont, las novelas de Verne i el celeberrimo libro de Robinson, tan hábilmente explotado por Campe.

La literatura infantil puede considerarse como una necesidad espiritual en una nacion civilizada. En la hermosa lengua de Cervantes, solo empieza a despedir los primeros destellos de su alborada, i apénas si se puede presajiarle un feliz desarrollo. Toca a los pedagogos rendir homenaje a las musas, para que produzcan delicados frutos de este jénero que tanto anhelamos; los gobiernos sabrán estimular i proteger a los bardos abnegados, miéntras el pueblo no les presenta su tributo de adhesion i de amor.

Por via de apéndice, i para reforzar con mayor autoridad lo que en este capítulo decimos sobre la literatura en las escuelas, trascribimos en seguida un trozo del eminente literato i pedagogo hispano Alcántara García, tomado de su interesante libro sobre la *Educacion Estética*. Dice como sigue:

«Parece indudable que lo primero que necesita hacer el maestro es elejir para los ejercicios literarios (de lectura i recitacion) trozos en verso i prosa, que ademas de reunir las condiciones que quedan señaladas mas arriba, se distingan por su mérito literario, por la belleza de su fondo i de su forma; procurando al propio tiempo, con el fin que luego decimos, que a la vez que la prosa i el verso, alternen entre sí las composiciones de diverso jénero, estilo, metros (en el verso) i autores. Con la lectura en alta voz de los trozos o composiciones a que aquí nos referimos (cuya escrupulosa eleccion nunca se recomendará lo bastante a los maestros), comienzan los ejercicios literarios propiamente dichos, para los cuales preparan en realidad los análisis léxico, lójico, gramatical, i, en jeneral, todos los de lenguaje; pues el estudio de la literatura no solo forma parte de éste, como ya hemos manifestado, sino que comienza con él.

«Pero para conseguir el objetivo propuesto, no basta con simples lecturas de las composiciones o los trozos que al efecto elija el maestro; se necesita que la lectura sea *expresiva* (la que es apropiada por el tono a las ideas i los sentimientos de lo que se lee, dándole la espresion que unas i otras requieren), la cual supone a su vez una interpretacion intelijente del pasaje que sirve de tema al ejercicio. Implica esto, por su parte, la *lectura explicada*, que es la que, como indica este calificativo, tiene por objeto hacer que los niños se den cuenta del sentido de lo que leen, mediante esplicaciones gramaticales, etimológicas i de otras clases, que debe hacerles al efecto el maestro.

«Lleva lo dicho, a poco que éste haga el *análisis literario*, que es lo que debe constituir en las escuelas la base i como el nervio de la cultura que nos ocupa, i que consiste en hacer que los niños se fijen en las cualidades estéticas de las composiciones que al intento se lean, las descubran por sí i sepan apreciarlas. Con este objeto se les llamará la atencion, procurando que lo digan por sí cuando estén en condiciones, de ello, sobre la forma i estilo de las composiciones literarias, el fin que en ellas se proponen los autores i los medios de realizarlo, los pensamientos culminantes, la impresion que producen en el ánimo, las figuras o licencias poéticas, i por último i como resumen de todo, las bellezas que atesora la composicion sometida a semejante análisis. La importancia de esta clase de ejercicios está reconocida por cuantos autores se ocupan en la materia, i la pone de manifiesto M. Marguerin del modo que sigue:

• « En mi sentir, dice, la importancia del análisis literario, « bien manejado por el maestro, es de primer orden. Por él, « sobre todo, ejercitará éste al alumno en medir en el estilo « la relacion entre las espresion i la idea, entre la construccion « de la frase i el movimiento del pensamiento o el esfuerzo del « sentimiento, i hará comprender cómo en cada siglo renue- « van los escritores, la lengua, creando espresiones i construc- « ciones que son maneras nuevas de pensar i sentir. Dicho « análisis suministra ocasiones para hacer a la vez la educa-

« cion del gusto i del buen sentido, que son hermauos, pues
« ámbos se inspiran en el tacto i la medida. Es filosófico por-
« que no separa la forma del fondo, ni las espresiones de las
« ideas i los sentimientos, Es moral por escelencia, porque
« puede dirigirse al alma toda, lo mismo que a la intelijencia,
« despertar e ilustrar en el jóveu las enerjías latentes i las as-
« piraciones confusas que escitan en él lo bello, lo verdadero i
« lo bueno, i no hai mas que solicitar de una raza jenerosa,
« heredera de la mas uoble civilizacion. Por su flexibilidad i
« libertad de maneras, me parece, pues, este jénero de análi-
« sis el instrumento mas adecuado para formar el sentido li-
« terario i el sentido moral, que en pedagogía son inseparables
« el uno del otro. »

« Los análisis literarios *deben hacerse prescindiendo en absoluto de las nomenclaturas i sutilezas de la retórica, que sin conseguir nada práctico* (sobre todo tratándose de niños i de escuelas primarias) *pueden conducir a un pedantismo* por muchos conceptos desdichado. *Mas que la esplicacion de reglas que el alumno no se halla en el estado de aprender, i que desentrañar el sentido de las palabras con que se designan las figuras de elocucion i de pensamiento, importa que el niño, apreciando las bellezas del lenguaje, se familiarice con ellas mediante la lectura, la esplicacion i el análisis de los buenos autores, i se emocione cuando haya motivo para ello;* lo cual será iudicio de que sabe sentir las bellezas i de que la cultura literaria que recibe no es abstracta, vana, ni pretenciosa, sino sencilla, familiar, viva i espiritual, como recomienda que sea el citado M. Marguerin.

« Con los ejercicios de análisis dichos deben darse a los niños algunas nociones sencillas acerca de la historia literaria (con las que a la vez se auxiliará el estudio de la historia jeneral), mediante breves noticias biográficas de los autores cuyas producciones se analicen, i lijeras ideas respecto de los jéneros literarios; lo que será motivo para ejercicios prácticos muy útiles, consistentes en clasificar las composiciones segun sus jéneros i las épocas a que pertenezcan, de modo que en las clases superiores pueden los alumnos formar siquiera sea a gran-

des rasgos i mui en pequeño, una especie de cuadro o resumen compendioso de la historia de nuestra literatura. Esto, con ser de interes para la cultura jeneral de los escolares i particularmente para la estética (en cuanto que, como dice Bain, «la «Historia literaria es en sí misma una de las formas de la Literatura»), tiene mucho atractivo para los niños por la variedad, el movimiento, la vida, en una palabra, que cabe dar a los respectivos ejercicios mediante el relato de los hechos de Garcilaso i Cervantes, de la fecundidad maravillosa de Lope de Vega, de las cualidades poéticas de Calderon de la Barca, de las persecuciones, la uncion i dulzura de Frai Luis de Leon, del misticismo i los arrobamientos de Santa Teresa de Jesus, de lo que presentaba i era el siglo de oro de nuestra literatura, de las bellezas i los extravíos literarios de Góngora i de otros temas por el estilo sobre los buenos autores, considerados como literatos i como hombres, así como la representacion que tienen en el primer concepto ellos i sus producciones.

«Para terminar las indicaciones que nos hemos propuesto hacer en el presente capitulo, a propósito de la enseñanza literaria en las escuelas, réstanos dilucidar un punto que, a nuestro juicio, no deja de tener interes. Se ha hecho cuestion por algunos pedagogos (Bain principalmente) de si debe darse la preferencia en la enseñanza literaria de los niños, sobre todo al principio, a los autores antiguos, como es lo comun hacer, o a los modernos, siguiendo en este último caso la marcha adoptada hoi por casi todos para la enseñanza de la jeografía i aconsejada por muchos para la historia con el nombre de método *regresivo*.

«En nuestro concepto, no cabe duda en la eleccion. En esta materia, como en todas las que son objeto de la cultura primaria, debe comenzarse por lo que mas cerca tiene el niño, por lo que éste se halla en estado de conocer mejor, por lo que mas le interesa, por lo que le rodea, por lo que forma la atmósfera en que vive i que respira; a ello, pues, debe darse la preferencia. Para pensarlo así tenemos otra razon, que es en la que se funda el filósofo ingles citado para decidirse por los autores

modernos, a saber: que el lenguaje ha hecho progresos, no siendo hoi lo que era ántes, i que lo propio acontece respecto de las ideas i los sentimientos.

«Si hemos de educar a los niños para que vivan como hombres de su tiempo, preciso es infundirles ante todo el lenguaje, las ideas i los sentimientos de su época, máxime cuando a estos respectos ha disminuido i disminuye progresivamente el interes que tuvieran al producirse las manifestaciones literarias de otras edades. En tal sentido, las primeras composiciones que se emplean en los ejercicios de que trata este capítulo, deben ser de autores contemporáneos, que es con lo que principalmente importa familiarizar a los niños. Así el primer libro de literatura para las escuelas primarias debería limitarse a Zorrilla, Campoamor, Nuñez de Arce, Valera, Tamayo i Baus, Selgas, Ruiz de Aguilera, Perez Galdos, García Gutierrez, Hartzenbusch, Lopez de Ayala, Becquer, Breton de los Herreros, Espronceda, el duque de Rivas, Lista, Gallego i otros hasta Quintana (1). Despues deben darse a conocer los literatos del siglo XVIII, i últimamente los del siglo XVII, XVI i anteriores; pero siempre insistiendo mas en los de la época actual, i en uno i otro caso, haciendo que tengan constantemente representacion proporcionada los distintos jéneros literarios, a fin de que los niños puedan formarse idea de ellos i de su desarrollo i sepan distinguir las diferentes clases de producciones. No se olvide a este propósito la conveniencia que hemos señalado, de insistir mas que en el verso, en la prosa, pero en la prosa verdaderamente literaria.»

(1) Siguiendo este órden, en el que estamos en perfecto acuerdo en el ramo de que tratamos, en Chile se limitaria este somero estudio a Bello, Amunátegui, Lastarria, Vicuña Mackenna, Barros Arana, Lillo, Soffia, Rodriguez Velasco, Matta, Sanfuentes; i, pasando a las naciones vecinas, a Márinol, a Guido Spano, Palma, Paz Soldan, Caro, Samper, Lozano, Heredia, etc., para pasar en seguida al estudio de los autores peninsulares que recomienda el pedagogo citado.—(Nota del autor.)





INDICE

	<u>Pájs.</u>
BASES DEL CERTÁMEN PEDAGÓGICO DE 1893	V
OBRAS PREMIADAS I ADOPTADAS.....	IX
OBRAS PRINCIPALMENTE CONSULTADAS.....	XI
PREFACIO.....	XIII
INTRODUCCION.....	XVII

METODOLOGIA DEL LENGUAJE

PRIMERA PARTE

Enseñanza elemental del idioma

CAPITULO PRIMERO

LOS MÉTODOS DE LECTUTA CONSIDERADOS HISTÓRICAMENTE

Diversos métodos de lectura.....	3
El método de deletreo.....	5
El método fonético.....	10

	<u>Págs.</u>
Método de lectura i escritura simultáneas.....	14
El método analítico-sintético.....	16

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA INTUITIVA I LAS LECCIONES DE OBJETOS

Idea histórica de esta enseñanza	24
Hechos en que se funda la enseñanza intuitiva..	24
Las lecciones de cosas como medio de aplicación de la enseñanza intuitiva i como disciplina de lenguaje en particular	29
El material de las lecciones de cosas.....	31
Procedimiento que se sigue, inconvenientes que es preciso evitar i reglas que conviene ob- servar en la práctica de las lecciones obje- tivas.....	34
Bocetos de lecciones: el libro, la pizarra de pie- dra, el lápiz.....	43
Indicaciones bibliográficas referentes a este ca- pítulo.....	49

CAPITULO III

TEORÍA DE LA LECTURA I DE LA ESCRITURA

Ejercicios preparatorios.....	51
Escritura de la palabra normal.....	57
Primeros ejercicios de lectura.....	61
Lectura de la palabra normal.....	65
Nota.....	65

CAPITULO IV

ENSEÑANZA PRACTICA DE LA LECTURA ELEMENTAL

Primeras lecciones.....	65
Ejemplos: <i>El Zorro i el Gato</i>	71
Conversacion sobre la palabra <i>hijo</i>	73
Análisis i síntesis verbales.....	74
Primeros ejercicios de escritura..	75
La enseñanza en el silabario. Observaciones....	79
Leccion-modelo sobre la palabra <i>ojo</i>	83
Leccion sobre la palabra <i>mano</i>	92
Boceto de una leccion sobre la palabra normal <i>loro</i>	104
Disposicion jenérica para el tratamiento de las demas palabras normales.....	110
Nota.....	111

SEGUNDA PARTE

Enseñanza jeneral de la lectura

CAPITULO V

PRINCIPIOS I PRECEPTOS EN QUE SE FUNDA LA ENSEÑANZA JENERAL DE LA LECTURA

Objeto i límites de la enseñanza en la escuela primaria.....	115
---	-----

	<u>Pájs.</u>
El lenguaje oral. Medios de cultivarlo.....	119
Importancia de la lectura.....	130
Condiciones del libro de lectura.....	132

CAPITULO VI

LA LECTURA JENERAL EN LOS DIVERSOS GRADOS DE LA ENSEÑANZA

Tratamiento de los trozos de lectura en las secciones inferiores. La lectura corriente.....	137
Tratamiento de los trozos de lectura en las secciones medias. La lectura razonada.....	144
Tratamiento de los trozos de lectura en las secciones superiores. La lectura espresiva.....	148
La recitacion.....	151
Nota.....	156

CAPITULO VII

ENSEÑANZA PRACTICA DE LA LECTURA JENERAL

Secciones inferiores

Observaciones i advertencias acerca de la exposicion de las materias	159
Lecciones-modelos: 1. La iglesia es la casa de Dios.....	163
2. Tratamiento de la composicion en verso titulada "Al estudio".....	168
Disposiciones: Las plantas; El Zagal i El Nido;	

	<u>Pájs.</u>
Quien la ociosidad destierra, al vicio la puerta cierra.....	173

Secciones medias

La asociacion de materias: paralelismo en la en- señanza del lenguaje.....	174
Lecciones-modelos: 1. Las hornigas.....	176
2. El verano.....	183
Disposiciones: El gato; La máquina de coser....	189

Secciones superiores

Observaciones técnicas sobre el desarrollo de las lecciones.....	190
Lecciones-modelos: La patria.....	193
La naturaleza.....	201
Disposiciones: Los colores; La Cigarra i la Hor- miga.....	207

CAPITULO VIII

LA LECTURA EN LOS CURSOS DE HUMANIDADES

Observaciones.....	209
Tratamiento práctico de los trozos de lectura en las secciones inferiores de humanidades. Tema: El huemul; Al sueño.....	222
Disposicion jenérica para el tratamiento de los trozos de lectura en las secciones inferiores i medias de segunda enseñanza.....	227

TERCERA PARTE

La enseñanza de la ortografía i de la gramática

CAPÍTULO IX

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Su importancia i valor educativo.	231
Método i procedimiento.	233
Las reglas ortográficas	238
Los dictados ortográficos.	240
Tratamiento de los homónimos.	243

CAPÍTULO X

ENSEÑANZA PRACTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Leccion de ortografía i de lectura combinadas.	245
Nota.	250
Leccion de teoría ortográfica. Uso de la <i>h</i>	253
Modelos de dictados.	256

CAPÍTULO XI

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Importancia i objeto de la gramática en la escuela primaria.	265
Carácter i límites de la enseñanza elemental de la gramática.	269
Método i forma de la enseñanza.	277

CAPITULO XII

PROCEDIMIENTO

Rasgos de gramática pedagógica para el uso de los maestros.

La oracion.....	281
El sustantivo.....	286
El adjetivo.....	289
El verbo.....	292
El adverbio.....	294
La preposicion.....	297
La conjuncion.....	298
La interjeccion.....	299
La frase.....	300
Jénero i número de los nombres..	303
Palabras primitivas i derivadas, simples i compuestas.....	305
Varias especies de nombres.....	307
Los pronombres personales.....	309
Derivados verbales.....	312
La conjugacion (tiempos i modos del verbo)....	317
El complemento.....	321
El predicado.....	325

Programa de gramática

Grado inferior.....	328
Grado medio.....	329
Grado superior.....	330

CUARTA PARTE

La enseñanza de la composición literaria i de la
literatura

CAPITULO XIII

LA COMPOSICION LITERARIA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

Importancia i necesidad de la composición.....	335
Iniciación de la enseñanza	337
Los temas de composición literaria.	339
Reglas de composición literaria.	341
Preparación de los temas.....	345
Los cuadernos de composiciones.	346
Las correcciones.....	347

CAPITULO XIV

MODELOS I EJERCICIOS DE COMPOSICION LITERARIA

A. <i>Narraciones.</i> —Observaciones.....	351
1. Lección de composición literaria: Mi entrada a la escuela.....	353
2. La Zorra i las uvas.....	358
3. El Mosquito i el Leon.....	358
4. Historia de la patata.....	359
5. Mis exámenes.....	360
6. Hércules.....	360
B. <i>Descripciones.</i> —Observaciones.....	361
Boceto de una lección: 7. La mesa.....	362

	<u>Pájs.</u>
8. El caballo.....	365
9. El zorzal.....	366
10. El manzano.....	367
11. La sal comun.....	368
12. El sol.....	369
13. La luna.....	369
14. La primavera.....	370
<i>C. Comparaciones, paralelos i retratos.—Observaciones.....</i>	<i>370</i>
15. La escuela i la habitacion.....	371
16. Comparacion entre el perro i el gato.....	371
17. El caballo i el asno.....	372
18. Las abejas i las moscas.....	372
19. El cerezo i el peral.....	372
20. Comparacion entre las fábulas: «La Alondra» i «La Tortuga».....	373
21. Paralelo entre Pizarro i Almagro.....	375
<i>D. Cartas familiares.—Observaciones.....</i>	<i>376</i>
Modelos de ejercicios. 22. Un niño da cuenta de sus estudios a su padre.....	378
23. Una niña a su hermano en el dia de su santo.....	379
24. Carta de agradecimiento.....	379
25. Carta de súplica.....	380
26. Respuesta a la carta de súplica.....	381
27. Invitacion.....	380
28. Carta de pésame.....	381
29. Carta de comercio.....	382
30. Respuesta a la carta de comercio.....	383
31. Recomendacion.....	383
32. Certificado.....	384

	<u>Págs.</u>
33. Recibo	384
34. Vale	384
35. Libranza	384
36. Factura	385
37. Finiquito	385
<i>E. Composicion de todo jénero.</i> —Observaciones	386
Fabricacion de las plumas de acero:	
I. Instrumentos de escribir. Las plumas de ave	387
II. Las plumas de acero; sus ventajas sobre las de ave; preparacion del metal	388
III. Corte de las plumas	389
IV. Marca de fábrica. Doblado de las plumas	390
V. Abertura de las puntas	390
VI. Escojimiento	392
VII. Color	392
VIII. Modo de empaquetarlas	393
IX. Resúmen jeneral	393

CAPITULO XV

LA LITERATURA EN LAS ESCUELAS

I. La teoría literaria	395
II. Medios de infundir los preceptos literarios	396
III. Concurso que las bibliotecas escolares pueden prestar a la cultura literaria. Condiciones de los libros de estas bibliotecas; indicaciones sobre el modo de utilizarlos	398
IV. Sobre historia de la literatura infantil	401
