

**LA REFORMA DE LA ESCUELA ELEMENTAL
CARLOS A. CARRILLO**



T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
LYASTELL SETIEN BAUTISTA

ASESOR: DR. HECTOR CUAUHEMOC HERNANDEZ SILVA

LA REFORMA
DE LA
Escuela Elemental.



Carlos A. Carrillo

INDICE

Pág.

Introducción

9

Capítulo I: Horizonte histórico-cultural del siglo XIX

| | |
|--|----|
| 1. La sociedad y la cultura | 14 |
| 1.1 Progresos derivados de la revolución industrial | 14 |
| 1.1.1 El progreso de las ciencias | 15 |
| 1.1.2 La educación y la pedagogía | 16 |
| 1.1.3 Corrientes pedagógicas en el mundo occidental | 17 |
| - La pedagogía idealista | |
| - La pedagogía realista | |
| - La pedagogía positivista | |
| 2. Momento histórico de la educación en México en la segunda mitad del siglo XIX | 22 |
| 2.1 Contexto socio-histórico | 22 |
| 2.1.1 La república restaurada | 22 |
| 2.1.2 La educación en el Porfiriato | 24 |
| 3. La pedagogía mexicana | 26 |
| 3.1 La obra de los Ministros de Justicia | 27 |
| - Ignacio Ramírez | |
| - Protasio Pérez Tagle | |
| - Juan N. García e Ignacio Mariscal | |
| - Ezequiel Montes | |
| - Joaquín Baranda | |
| 4. Síntesis | 30 |

Capítulo II: Carlos A. Carrillo y La Reforma de la Escuela Elemental

| | |
|---|----|
| 1. Carlos Arturo Carrillo Gastaldi (1855-1893) | 32 |
| 1.1 La época y sus estudios | 33 |
| 1.2 Su participación en la educación | 34 |
| 1.3 Obra escrita | 35 |
| 2. El pensamiento pedagógico de Carlos A. Carrillo | 37 |
| 2.1 La influencia de los modelos europeos en Carrillo | 38 |
| 2.2 La Reforma de la Escuela Elemental | 40 |
| 2.3 Ideario pedagógico | 43 |
| - Educación e instrucción | |
| - Pedagogía | |
| - La enseñanza: método, procedimiento y modo | |
| - Disciplina | |
| - El educando | |
| El niño | |
| Naturaleza del niño | |
| - El educador | |
| El maestro-instructor y el maestro-educador | |
| El maestro en la escuela | |
| Características de un buen maestro | |

| | Pág. |
|--|------|
| 2.4 De algunos artículos de Carrillo | 53 |
| - Organización y Disciplina | |
| - Legislación y Administración Escolar | |
| - Cuestiones Diversas | |
| - Moral | |
| - Lenguaje | |
| - Aritmética | |
| - Geografía | |
| - Historia | |
| 3. Síntesis | 59 |
| | |
| Capítulo III: La enseñanza de la lengua escrita | |
| 1. Los métodos tradicionales y la crítica de Carlos A. Carrillo | 62 |
| 1.1 Las letras y sus sonidos | 62 |
| 1.2 Los métodos alternativos de las palabras o frases escritas | 63 |
| 2. El método para el aprendizaje de la lectura y escritura de Carlos A. Carrillo | 68 |
| 2.1 Enseñanza de la escritura | 88 |
| 3. Propuesta actual para el aprendizaje de la lengua escrita en México | 89 |
| 3.1 El material de trabajo en la enseñanza de la lengua escrita. Primer Grado | 92 |
| 4. Síntesis | 100 |
| | |
| La aportación de Carlos A. Carrillo | 102 |
| | |
| Conclusiones | 105 |
| | |
| Fuentes de Consulta | 107 |
| | |
| Anexos | 109 |

A mis padres, con cariño, admiración y respeto;
por su ejemplo, sus palabras y consejos.

A mis tíos, con cariño y respeto;
por lo que cada uno me ha enseñado.

A mis primos, por la madurez con que han
elegido su mañana.

A María Fernanda, Pamela y Juan Sebastián,
mis tres duendes.

A Juanita y Lupita, con mucho cariño.

A mis amigas, por creer en nuestra amistad;
en especial a Nahiely, Guadalupe, Lizy y
Raquel.

Dedico esta tesina a mis hermanos, que han cimentado su vida en la integridad, en el trabajo y en su disponibilidad incondicional para apoyar siempre. Por ese inigualable ejemplo...

Gracias

Al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y al CONACyT, por mi participación en el proyecto *Diario Histórico de México, 1822-1848*, de Carlos María de Bustamante, edición en CD ROM, así como por la beca y apoyo para la elaboración y culminación de la tesina.

Mi profundo agradecimiento al Dr. Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva, por brindarme su apoyo y dirección para realizar el presente trabajo.

INTRODUCCIÓN

Después de consumada la independencia, la política educativa se orientó hacia la enseñanza de tipo liberal, tratando, en algunas ocasiones, de sustraerla al influjo del clero para ponerla en manos del Estado. Ya en el poder, los liberales buscaron la desaparición de las instituciones docentes coloniales, las cuales ya eran anacrónicas en organización, contenidos y métodos de enseñanza respecto a la nueva ideología de la organización política y social del país. Esta realidad tuvo como consecuencia una crisis en todo el sistema educativo. Ante la falta de maestros y escuelas y de una buena administración estatal, en los primeros años de la época independiente, la iniciativa privada se hizo cargo de la educación elemental. La Compañía Lancasteriana estableció la enseñanza mutua, y poco tiempo después llegó a convertirse en la Dirección de Institución Elemental.

En esta época se distingue la labor político-educativa de Valentín Gómez Fariás, quien siendo vicepresidente de la República, hizo intervenir al gobierno en el control y la administración de la educación y mediante normas legislativas modernizó, en cuanto a su contenido, las instituciones docentes. También, organizó las escuelas técnicas y científicas que respondían a las nuevas necesidades del país. A pesar de las reacciones conservadoras que hubo en contra de la política educativa de Gómez Fariás, éste logró mantener el carácter popular y liberal de la educación y como tal quedó establecida en la constitución de 1857.

La vida educativa del país, y sobre todo la de las escuelas elementales, ofrece, durante los años de la intervención y del imperio, un cuadro decadente y una notoria desorganización. Sólo hasta el triunfo de la República se organizó un sistema pedagógico coherente, el cual mantuvo los principios del liberalismo y vino a constituir el primer intento de una verdadera organización de la enseñanza. Con este objeto, el Presidente Benito Juárez promulgó las leyes orgánicas de instrucción de 1867 y 1869. En

ellas se dio unidad a la enseñanza, se declaró gratuita y obligatoria la educación elemental, y en la última de ellas se eliminó del plan de estudios la enseñanza de la religión.

En esta época la educación elemental recibió un gran impulso, pues se organizó sistemáticamente con programas y planes de estudio unificados que beneficiaron a la población urbana, y aunque en parte muy reducida, a la población rural del país, atendiendo a niños y adultos de ambos sexos.

Fue en esta época también que se inició el desarrollo de la teoría pedagógica en México; se adaptaron los principios de la enseñanza objetiva y práctica y se prestó interés a la formación de maestros. En la época porfirista la educación hubo de coordinarse con la política gubernamental al servicio de las clases dominantes. Si bien es cierto que la educación elemental adquirió cierto auge en las principales ciudades, los obreros y campesinos carecieron de instrucción.

La pedagogía, y en forma especial la didáctica, recibieron el aporte de grandes pedagogos, como lo fueron Carlos A. Carrillo, Enrique Rébsamen y Enrique Laubscher, entre otros, quienes participaron en el movimiento más trascendental en la historia de la educación primaria en nuestro país hasta ese momento: la reforma educativa liberal en el Estado de Veracruz.

El educador Carlos A. Carrillo participó a través de los periódicos *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*, los cuáles fundó y dirigió, siendo ambos de carácter educativo y en los cuales dejó plasmados los principios de su doctrina y su método de enseñanza-aprendizaje.

La intención de este trabajo es mostrar que Carlos A. Carrillo puede ser considerado como un educador contemporáneo, no sólo por la vigencia de su pensamiento pedagógico sino también por su método de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

En el curso de Epistemología y Pedagogía de la licenciatura en Pedagogía,¹ se hizo evidente el desconocimiento por parte de los alumnos de los pedagogos mexicanos de fines del siglo XIX. A lo largo de la licenciatura se enseña y habla más acerca del pensamiento filosófico y principios pedagógicos de Rousseau, Dewey, Pestalozzi, entre otros, que de los educadores mexicanos que, con su vida y obra, contribuyeron de alguna manera al mejoramiento de nuestro sistema educativo. Tal es el caso del educador Carlos A. Carrillo que pugnó por acabar con la escuela antigua y construir una escuela diferente bajo nuevos fundamentos pedagógicos acordes con la realidad de nuestro país.

Es importante especificar claramente que el objeto de estudio de este trabajo corresponde a la exposición del pensamiento pedagógico de Carlos A. Carrillo.

Este estudio no pretende dar cuenta de la científicidad de la pedagogía ni mucho menos entrar en la disputa de quién fue el mejor maestro, si Rébsamen, Laubscher o Carrillo. Como ya se mencionó, la finalidad de este trabajo es presentar las reflexiones de Carrillo en el hacer escolar. Dicho lo anterior, los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Determinar el contexto histórico-cultural del surgimiento de la pedagogía en México.
- Determinar el contexto de su tiempo y de las circunstancias.
- Definir que influencias pedagógicas tuvieron un papel importante en su obra educativa.

¹ Asignatura que se cursa en el sexto semestre en la Licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Pedagógica Nacional.

- Ensayo biográfico.
- Definir sus principales ideas pedagógicas, de las cuales se hará un análisis de su método de enseñanza-aprendizaje, así como de sus aportaciones a la educación.

Con el fin de desarrollar estos elementos para la comprensión del pensamiento de Carrillo en el quehacer educativo, se presentan tres capítulos que a continuación se sintetizan.

En el primer capítulo se presenta el horizonte histórico-cultural del siglo XIX, que se caracteriza por una intensa actividad intelectual que dio lugar a grandes progresos científicos y culturales. Se muestran las principales corrientes pedagógicas en el mundo occidental, así como el momento histórico de la educación en México en la segunda mitad del siglo XIX, considerando dos períodos importantes en la historia de la educación de nuestro país, la República Restaurada y el Porfiriato, que dieron impulso a la pedagogía mexicana.

El segundo capítulo está formado por dos partes. En la primera, se presenta un esbozo biográfico de Carlos A. Carrillo. En la segunda parte, se muestra el pensamiento pedagógico de Carrillo; para ello se seleccionaron algunos artículos de él considerando algunas cuestiones que en la actualidad se perciben en la acción educativa y que desde su tiempo Carrillo criticó.

En el tercer capítulo se describe el método para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de Carrillo, y se expone la propuesta actual para la enseñanza de la lengua escrita, PALEM, que es una opción para los maestros en la actualidad, al no existir un método que unifique la enseñanza de ésta.

Al final, a manera de cierre, se presentan las aportaciones de Carrillo a la educación, así como algunas conclusiones.

Durante el proceso de investigación se reestructuró el diseño inicial en función del objeto de estudio, al no encontrarse el material que diera cuenta del tema que se pretendía desarrollar o bien por considerarse reiterativo con otros apartados.

El presente trabajo es un estudio exploratorio bibliográfico, por tanto, en esta investigación se recurrió al análisis de libros. La lectura de estos textos permitió la construcción de los elementos más sobresalientes para el desarrollo de la argumentación que da cuenta del objeto de estudio, donde la teoría y la interpretación se conjugaron.

El material utilizado, se recabo principalmente en la “Biblioteca Gregorio Torres Quintero” de la Universidad Pedagógica Nacional, y en la Biblioteca del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) en la Biblioteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se ubica también el Fondo Reservado.

CAPÍTULO I

HORIZONTE HISTÓRICO-CULTURAL DEL SIGLO XIX

En el siglo XVIII, los filósofos y economistas enunciaron nuevas ideas que tendían a exaltar y promover la ilustración en los individuos. Algunas de aquellas nociones fueron adoptadas por monarcas ilustrados, como José II de Austria y Carlos III de España, que trataron de imponerlas a la fuerza, llamándoseles por ello *déspotas ilustrados*. Las nuevas doctrinas influyeron en la formación de una conciencia revolucionaria que haría posible en Francia la gran Revolución de 1789, la cual provocó un cambio profundo en la organización política, social y económica de Francia, que se reflejó en el mundo entero, iniciándose con ello una nueva época política en la historia del mundo occidental: la de los regímenes liberales. Este acontecimiento se vino a sumar a otros sucesos que le dieron fisonomía a esta nueva época, como fueron: la revolución norteamericana o guerra de independencia de los Estados Unidos y la revolución industrial en Inglaterra, que consistió en la utilización de máquinas movidas por la fuerza del vapor en los procesos productivos.²

1. La sociedad y la cultura

Así, en el siglo XIX, la industrialización llevó a nuevas transformaciones de gran importancia que trascendieron a lo social. En el ámbito cultural se desarrolló una verdadera revolución, que se caracterizó por un progreso de las ciencias, nuevas orientaciones filosóficas, así como una creciente difusión de los conocimientos.

1.1 Progresos derivados de la Revolución Industrial. La Revolución Industrial, que había iniciado su primera etapa hacia 1760, alcanzó un gran desenvolvimiento en la segunda mitad del siglo diecinueve. Los primeros barcos de vapor con velas auxiliares fueron reemplazados por lujosos transatlánticos. Los ferrocarriles se construyeron en mayor cantidad y mejoraron notablemente. El automóvil comenzó a aparecer y la aviación dio a conocer sus posibilidades mecánicas. La producción se hizo en masa, la maquinaria fue cada vez más automática y las tareas del proceso manufacturero se

² E.J. Gorlich, *Historia del Mundo*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1972, p. 389-501.

separaron progresivamente hasta especializarse. Como consecuencia, lo material se vio favorecido por la disminución en el precio de los artículos fabricados en serie y la expansión del comercio exterior, lo que trajo un aumento de la riqueza nacional.

El desarrollo de la gran manufactura a mediados del siglo XIX, provocó el auge del capitalismo financiero, que se manifestó principalmente en el dominio de la industria por las inversiones bancarias, la separación de la administración de la propiedad en las empresas y la asociación de compañías productoras, ya fuese de manera voluntaria o forzada, con el objeto de poder establecer los precios y fijar los niveles de producción. De esta manera las fábricas se convirtieron en los centros principales de producción y la industria en parte fundamental del poder político. Esto se observó principalmente en los Estados Unidos de América.

Gran parte de los progresos efectuados en la industria se debieron a inventos notables, como el del dinamo (que al transformar la energía mecánica en energía eléctrica permitió el reemplazo del vapor por la electricidad), el de los motores de combustión interna (que anunciaron el comienzo de la era motorizada en el transporte), el del teléfono y el telégrafo sin hilos (que facilitaron las comunicaciones), el de la luz eléctrica (que contribuyó a la comodidad de los hogares y a la seguridad de las ciudades), y el de la química sintética, gracias al cual, por ejemplo, se obtuvo papel de la pulpa de la madera, aspirina, ácido fénico y otros productos de la tintura del alquitrán de hulla.

1.1.1 El progreso de las ciencias. A comienzos del siglo XIX, Europa vivió una intensa actividad intelectual, que tuvo como resultado grandes avances tanto científicos como culturales. Los inventos de esta época salieron con más frecuencia de los laboratorios industriales físicos y químicos, que de inventos ocasionales. Tal hecho es cierto, pero los adelantos no se limitaron tan sólo a las ciencias físicas, aunque éstas ofrecieron descubrimientos como el del uranio y el del radio. La biología progresó también con la hipótesis darwiniana de la selección natural, la teoría celular, el desarrollo de la embriología y la aparición de la bacteriología. La medicina tuvo nuevos logros con la aplicación de la antisepsia a todo el campo quirúrgico y la comprobación práctica de que los gérmenes producen las enfermedades. Asimismo, dentro de la actividad científica surgieron trabajos históricos, económicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, arqueológicos, estadísticos y pedagógicos. Éstas disciplinas

giraron en torno al mismo tema: el hombre, su cultura, sus problemas religiosos, políticos, económicos y sociales.

Entre las ideas filosóficas más aceptadas figuran el positivismo y el materialismo. El positivismo fue un sistema filosófico ideado por Augusto Comte (1780-1857), quien reconoció como única realidad la experiencia, sin tratar de remontarse al origen de las cosas, y aceptó como objetos de conocimiento los fenómenos y las relaciones científicas que pueden comprobarse; esta filosofía se basa en el conocimiento científico fundamentado en la experiencia y observación, y como el único que debe de tenerse en cuenta como real. Comte creyó encontrar leyes aplicables a toda la ciencia, partiendo del estudio de hechos concretos y de sus relaciones. Las ciencias positivas fueron para él la astronomía, física, química, biología, y la sociología.³ Esta filosofía fue aceptada por las mayorías y vino a reforzar la tendencia utilitarista del siglo XIX: la ciencia debía servir de base para las reformas políticas y sociales.

El materialismo evolucionista, Herbert Spencer (1820-1903), después de haber asimilado las teorías de Comte y de Darwin, elaboró un nuevo sistema filosófico al que se le denomina materialismo evolucionista.

Spencer afirmaba que incontables hechos demostraban que todo progreso va de lo homogéneo a lo heterogéneo y que aquello sucede porque todo cambio es seguido de otros muchos. En todos los hechos, según él, existe una ley de la evolución que hace que todas las cosas pasen de lo indefinido a lo definido, de lo incoherente a lo coherente, de lo simple a lo complejo. El proceso evolucionista es esencialmente material. Todo tiende a una causa final. Las teorías de Spencer son sobre todo individualistas. Pensó que la sociedad se desarrollaba por un estímulo de lucha de existencia y que vencían y sobrevivían las formas más fuertes y mejores.

1.1.2 La educación y la pedagogía. Los acontecimientos sociales inmediatos y contemporáneos determinaron importantes cambios. Por ejemplo, la Revolución Francesa, llevó a un creciente laicismo en las instituciones educativas, así como a una organización y regulación de éstas por parte del Estado, lo cual originó los sistemas nacionales de educación y las leyes de instrucción pública tanto de los

³ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 537-538.

países de Europa como de América.⁴ Las nuevas exigencias económicas promovieron una pedagogía social y socialista y, con ello, los orígenes de la moderna escuela del trabajo.

En el desarrollo de la teoría pedagógica, la idea de evolución tuvo mucha resonancia en todos los ámbitos del saber, promoviendo y creando así la ciencia de la educación de base empirista y positivista. Pero, sin lugar a dudas, la aparición de Herbart en el terreno pedagógico fue lo más importante de esta época, pues fue el primero en tratar a la pedagogía como ciencia. Antes de él, la educación hacía referencia sólo a la práctica, y este autor procuró transformarla en teoría científica, con lo que se logró obtener precisión y rigor, sirviendo así como punto de partida para otras ideas que irían originando una verdadera pedagogía científica.⁵ Las teorías pedagógicas que surgieron, gracias al carácter científico adquirido, fueron llevadas a la práctica por medio de las instituciones fundadas por los herbartianos. Así, la nueva pedagogía comenzó a influir directamente en la educación y trató de vincular a la teoría con la práctica de un modo más riguroso de lo que se había hecho hasta ese momento.

1.2 Corrientes Pedagógicas en el mundo occidental

Las tradiciones pedagógicas que se desarrollaron en este siglo se encuentran inmersas en movimientos filosóficos bien definidos, como el idealismo, que tuvo como máximo representante a Federico Froebel. Juan Federico Herbart representó al realismo empírico y Herbert Spencer al positivismo evolucionista. Durante la primera mitad del siglo XIX predominó la pedagogía idealista y en la segunda parte van a surgir las posiciones realista y positivista.

La Pedagogía Idealista

Dentro de esta posición pedagógica se ubica la figura de Federico Froebel, quién fue el creador de la educación de la primera infancia. Augusto Guillermo Federico Froebel nació en Turingia (Alemania) en 1782. En su obra predomina una visión mística y humanista, de profunda tendencia espiritualista, que sirve de inspiración a toda su obra. El pensamiento de Froebel está sujeto a una concepción superior, las ideas de Dios y de la naturaleza, entendida esta última como la unidad de todo lo creado,

⁴ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 185.

⁵ *Ibid.*, p. 199.

tanto en el aspecto físico como en lo espiritual, y que, en última instancia, constituye a la divinidad.⁶ La obra en la que expuso sus ideas pedagógicas se tituló *La educación del hombre*.⁷ Para Froebel el fin de la educación es desarrollar la naturaleza del niño, de modo que la vida individual se unifique con la del absoluto. La educación consiste en: "suscitar las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente, y ayudarlo a manifestar con toda pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia, su ley interior, lo divino que hay en él".⁸

Otro de los principales aciertos de la teoría pedagógica de Froebel es haber tomado en cuenta las diferentes etapas que demarcan la evolución del hombre, especialmente de la infancia, de ahí el cuidado y respeto que planteó debía tenerse con el niño desde el primer momento de su vida, anticipándose de esta forma a los psicólogos que más tarde afirmaron la importancia de los primeros años de la vida en el desarrollo intelectual y espiritual del hombre.⁹

La actividad y la libertad constituyen la esencia de la doctrina pedagógica de Froebel: el individuo - dice- "desde que nace y empieza a desarrollarse, debe aprender y a trabajar y a producir; a manifestar su actividad en obras exteriores".¹⁰ Tal acción se traduce en la tendencia de atribuir los propios sentimientos a las cosas que lo rodean y de transformar con sus imágenes. La vida y el alma del niño se hacen vida y alma de las cosas.

El niño, además de acción, es fantasía. El juego expresa estas dos tendencias de la vida infantil. Es a través de esta actividad como el niño ejercita su acción y fantasía, revelando su libre actividad creadora. El juego en el pensamiento de Froebel constituye una de las ideas esenciales y caracteriza su método de educación. Este pedagogo alemán reconoció la importancia del juego en la educación.¹¹

Para este autor, la escuela tiene una función social e individual: el desarrollo de las energías del niño y la conciencia de pertenencia a una colectividad. La escuela y la vida debían de ser semejantes y proporcionar actividad y libertad: " No se crea que la escuela contradice la espontánea actividad del muchacho. La acción bien dirigida de la escuela, que ha de tender precisamente a fortificar las energías

⁶ *Ibid.*, p. 206.

⁷ Federico Froebel, *La educación del hombre*, Nueva York, Ed. D'Appleton, 1889.

⁸ Federico Froebel, citado por Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 206.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*, p. 206-207.

¹¹ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 483.

íntimas y espirituales de los alumnos, hacen que éstos se sientan más libres, se muevan con mayor soltura en la vida. El buen escolar no anda encogido y con la cabeza baja: debe estar alegre, dispuesto, sano de cuerpo y de alma. No hay antagonismo entre la escuela y la vida".¹² La creación más grande de Froebel es el *Kindergarten*, donde lo esencial es la actividad infantil que se manifiesta a través del juego.

La pedagogía realista

Juan Federico Herbart, nació en Oldenburgo, Alemania, el 4 de mayo de 1776. Fue uno de los primeros pedagogos que se interesaron en darle a la pedagogía un estatuto científico. En un principio, Herbart recibió gran influencia de Kant y quizás por ello hace gran énfasis en el fin moral de la educación, de ahí que su concepción científico-ideológica esté centrada en la ética y en los principios morales y religiosos.¹³ Sin embargo, Herbart se apartó del idealismo que dominaba en Alemania y propuso un realismo que admite la capacidad de conocer la realidad oculta tras la apariencia de las cosas, y el cual, al interpretar los hechos de la experiencia, sólo postula entidades simples o reales cuya existencia y multiplicidad pueden afirmarse. La filosofía de Herbart rechazó las ideas innatas, puesto que para este autor toda idea es producto del tiempo y la experiencia.

Para Herbart existe una estrecha relación entre la filosofía y la pedagogía: el valor de la primera, desde el punto de vista de la vida espiritual (idealismo), se pone de manifiesto en la aplicación práctica, en la pedagogía. Es por ello que la moralidad es uno de los fines de la educación.¹⁴ Sus análisis reúnen una visión coherente de conjunto respecto a los elementos fundamentales que deben participar en la formación del hombre.

Uno de los principios más importantes en Herbart es la instrucción educativa y la multilateralidad del interés, ya que para que la instrucción y la enseñanza sean educativas deben despertar interés y desarrollo en todas las direcciones. El interés, entendido como motivación permanente, representa un momento de gran importancia en la enseñanza, sin él no sería posible el aprendizaje.¹⁵

¹² Federico Froebel, citado por Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 207.

¹³ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 412-428.

¹⁴ *Ibid.*, p. 210.

¹⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 493.

En Herbart existen seis clases de intereses: tres que provocan el conocimiento de las cosas y tres que provienen de las relaciones sociales. Estos dos bloques representan a los dos medios en los que vive el ser humano: la naturaleza y la sociedad. Los intereses a que da lugar el conocimiento son:

- El interés empírico, ligado al conocimiento de los objetos físicos, materiales.
- El interés especulativo, ligado al conocimiento de las leyes que rigen los fenómenos.
- El interés estético, vinculado al goce placentero de los hechos.

Los intereses vinculados a la vida social son:

- Interés simpático, que impulsa al hombre a participar en la alegría o dolor ajenos.
- Interés social, que hace sentir el destino del pueblo, de las clases sociales y sus intereses.
- Interés religioso, sentimiento de dependencia de Dios.¹⁶

El concepto de interés, con Herbart, se convirtió en el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pedagogía contemporánea.

Otra de las contribuciones de Herbart a la pedagogía fue su teoría de los pasos formales de la instrucción, en la que presenta la manera de apropiación de cualquier tipo de conocimiento. Estos pasos son: 1) aprehensión del objeto; 2) asociación o comparación de los objetos aprehendidos; 3) sistematización o generalización, que implica la comprensión de las relaciones entre los diversos objetos comparados; 4) etapa de la aplicación (método) en la cual la conciencia hace un esfuerzo para aplicar en sus diversas variedades el nuevo conocimiento adquirido.¹⁷

En el trabajo didáctico es necesario llevar a cabo una serie de ejercicios que van desde la observación y elaboración hasta la expresión. La labor del maestro es de gran importancia, pues a él le corresponde vincular la educación con la vida, es decir, con el mundo inmediato.¹⁸

Herbart también sostuvo que el Estado debía de intervenir en la educación, aunque no tener el monopolio de ésta. Con todo lo anterior, se puede decir que la pedagogía de Herbart se va a diferenciar de las demás corrientes pedagógicas por su carácter intelectual e individualista, pero sobre todo se va a caracterizar por haber fundado la corriente científica o la aspiración de proveer a la pedagogía un estatuto científico, para lo cual demandó que la Pedagogía partiera de principios filosóficos,

¹⁶ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, Ed. Porrúa, 1983, p. 39.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 211.

principalmente de la ética, pues los fines de la educación se han de orientar conforme a ella, esto es, han de ser morales. Aunque más tarde le daría mayor importancia a la psicología, ya que la pedagogía científica debía fundamentarse en una ciencia *a priori* a la sensibilidad humana, siendo con los métodos de ésta como se estudia al sujeto de la educación. Asimismo, propuso la posibilidad de utilizar métodos de las ciencias cuantitativas a los problemas de la educación. Fue así como quedó constituida la Pedagogía como ciencia.

La pedagogía positivista

Durante la segunda mitad del siglo XIX, una de las corrientes filosóficas más aceptadas fue el positivismo, fundado por Augusto Comte (1790-1857), y la cual repercutió en la pedagogía por las propuestas desarrolladas por Herbert Spencer, que es reconocido como el filósofo de la evolución y que tuvo cierta influencia en la educación. Fue autor de la obra *La educación intelectual, moral y física*, en la que acentúa el valor utilitario y pragmático de la educación así como la importancia del conocimiento científico.¹⁹ Para él, los conocimientos más útiles son aquellos que sirven para la conservación y mejora del individuo, la familia, el Estado y la sociedad en general. Para Spencer, la educación consiste "en obtener una preparación completa del hombre para la vida entera. En general, el objeto de la educación debe ser adquirir del modo más completo posible los conocimientos que sirvan mejor para desarrollar la vida intelectual y social en todos sus aspectos, y en tratar superficialmente los que menos contribuyan a ese desarrollo".²⁰

Spencer estuvo influenciado por Rousseau, de ahí la importancia que le da a la educación física y al estudio de la naturaleza. Su educación intelectual tiene como fundamento la idea de la intuición de Pestalozzi. Y negó al Estado el derecho de intervenir en la educación.

Estas tres corrientes pedagógicas, junto con el pensamiento de Rousseau y Pestalozzi, tuvieron un papel importante en la educación de nuestro país durante la segunda mitad del siglo XIX, pues fue entonces cuando ya no hubo necesidad de distraer recursos para combatir al enemigo y el liberalismo triunfante favoreció el desarrollo de la educación, que era uno de los problemas más urgentes del país.

¹⁹ Herbert Spencer, *Ensayos sobre pedagogía*, México, Ed. y Distribuciones Hispánicas, 1987.

²⁰ Herbert Spencer, citado por Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 213.

2. MOMENTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Desde 1821 en que se consumó la Independencia y a pesar de la existencia de varios regímenes políticos, todos los proyectos de estos gobiernos consideraron a la educación como el camino más seguro para lograr la unidad y el progreso en el país. De 1867 a 1917 prevaleció en México una sola línea educativa oficial: la liberal-positivista.

2.1 Contexto socio-histórico

Se ha llamado República Restaurada al período comprendido entre 1867 -año en que terminó el Imperio de Maximiliano- y 1876 -cuando daría comienzo una nueva etapa que en la historia se ha denominado el Porfiriato-. Durante los años transcurridos en este lapso de tiempo se sucedieron los gobiernos de Benito Juárez (1867-1872), y de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), con características similares. En este período el país comenzó a vivir una época de paz y progreso, ya que durante los años de la intervención francesa y del Imperio de Maximiliano (1861-1867) nuestro país vivió una etapa de inseguridad, que repercutió en el sistema educativo, puesto que éste está en función del contexto económico, político y social del país, y por consiguiente aquellas vicisitudes generaron una desorganización en los centros educativos.

2.1.1 La República Restaurada. Con el triunfo de los liberales sobre el Imperio de Maximiliano, se restauraba la República y se consolidaba el poder de los liberales. Después de reinstalado el gobierno en la capital, Juárez comenzó a reorganizar los proyectos del programa Liberal, para lo cual hizo algunas reformas a la Constitución, dándole a la educación un lugar importante, logrando con ello un vasto sistema educativo basado en la filosofía del positivismo y que postulaba una educación integral mediante la enseñanza objetiva, renovando así los métodos de enseñanza y fundamentando una reforma educativa, que sería continuada por Lerdo de Tejada, y que se convertiría en el punto de partida del proceso educativo del Porfiriato.²¹ En ella se daba unidad a la enseñanza y se declaraba gratuita y

²¹ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, Ed. Porrúa, 1983, p. 265.

obligatoria la educación elemental, y aunque no se dispuso expresamente que fuera laica, se suprimió la enseñanza religiosa.²² Esto es en síntesis la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal y territorios federales, que Benito Juárez promulgó en el mes de diciembre de 1867.

Para llevar a cabo esta reforma educativa, nombró Ministro de Justicia e Instrucción Pública al licenciado Antonio Martínez de Castro, quien confió tal empresa a una comisión presidida por Gabino Barreda, que adaptó la filosofía positivista a las necesidades pedagógicas de México.

Barreda afirmaba que la educación debía tener como fundamento a la razón y la ciencia en la formación del hombre. Consideraba al orden como la base de ésta y al progreso como la meta principal. Sustentaba que el positivismo podría organizar un "verdadero sistema de educación popular". El plan de estudios propuesto por Barreda para educación media fue el de crear un "fondo común de verdades" que se traducía en un orden intelectual, necesario para todo orden social y moral, que era lo que el país necesitaba en ese momento. Según esto, todos los mexicanos estudiaran la carrera que fuere, tenían que seguir un método positivista a través de cinco años de preparatoria. Lo original de Gabino Barreda no sólo estuvo en las asignaturas nuevas sino en el método de aprendizaje mediante pasos seriados, es decir, se iba de una generalidad decreciente a una complejidad creciente.

Esta misma línea educativa fue continuada en el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, quien tomó posesión como presidente interino a la muerte de Benito Juárez (18 de julio de 1872). El nuevo presidente mostró un gran interés por lograr el desarrollo de la cultura en todos los sectores y extender los beneficios de la educación a las mujeres, por lo que estableció la escuela mixta. Su labor educativa fue suspendida debido a problemas políticos y económicos que no permitieron llevar a cabo otros proyectos.

A fines de 1875, cuando se aproximaban las elecciones para el nuevo periodo presidencial, Lerdo de Tejada renovó el Congreso con la finalidad de que las personas que lo conformaban fueran sus aliados y le favorecieran en las elecciones, pues había planeado reelegirse. De esta manera, Lerdo de Tejada salió triunfante, pues el Congreso, ya renovado, manipuló las elecciones. Este triunfo no fue reconocido por sus adversarios, quienes organizaron una rebelión armada que fue apoyada por Porfirio Díaz, quien después buscó la adhesión de José María Iglesias. Al enterarse que éste se había pronunciado en contra

²² Francisco Larroroy, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Ed. Porrúa, 1970, p. 274.

de Lerdo de Tejada, Díaz lanzó una nueva versión del Plan de Tuxtepec, en marzo de 1876 en Palo Blanco, Tamaulipas, con la finalidad de que el movimiento tuviera un carácter de legalidad y al mismo tiempo evitar que Iglesias le impidiera su acceso al poder. Sin embargo, aquel se negó a apoyar el movimiento. Díaz comenzó a prepararse para tomar la ciudad de Puebla y conforme avanzaba hacia aquélla ciudad entabló varios combates contra las tropas del gobierno; con ayuda de el general Manuel González logró triunfar contra el ejército lerdista. Al tener noticia de la derrota de su ejército, Lerdo de Tejada intentó cambiar la residencia del gobierno a Toluca, pero al no lograr mantener su poder se fue a los Estados Unidos a principios de 1877. De esta manera, Porfirio Díaz entró triunfante a la capital el 23 de noviembre de 1876, ocupando la presidencia de forma interina. Siendo declarado presidente constitucional el dos de abril de 1877, iniciando así lo que sería su primer periodo de gobierno.

2.1.2 La educación en el Porfiriato.²³ Como ya se mencionó, los logros alcanzados en el sistema educativo durante el Porfiriato en su primera etapa (1877-1895), se debieron a la acción realizada por sus antecesores que lucharon por mantener la doctrina liberal, señalando así el camino a seguir, de acuerdo con la línea económica, política y social de sus postulados.

Protasio Tagle fue el primer Ministro de Justicia e Instrucción Pública del Porfiriato, ocupando este cargo desde el 24 de mayo de 1877 hasta el 15 de noviembre de 1879. Él continuó con la labor iniciada en el periodo juarista, es decir, estuvo en contra del dogmatismo religioso y a favor de la enseñanza objetiva. En 1789, Tagle reformó el Reglamento de Instrucción Pública bajo el principio de "utilidad" en la enseñanza, introduciendo nuevas asignaturas con la finalidad de que el estudio de las ciencias físicas y la historia natural tuvieran aplicaciones prácticas para los niños en edad escolar. Se interesó por la preparación de maestros de nivel primaria e hizo que las escuelas dependieran del Estado, pues hasta entonces, éstas eran atendidas por sociedades de beneficencia.

Durante el gobierno de Manuel González, Ezequiel Montes ocupó el cargo del Ministerio de Instrucción Pública. A pesar de ser liberal se opuso al positivismo, por lo que eliminó la doctrina de las

²³ "Porfirio Díaz ejerció el poder treinta y cinco años (1876-1911), distribuidos en nueve periodos presidenciales todos de cuatro años, excepto el último que fue de seis. Ocupó la presidencia ocho de estos periodos; solo en uno de ellos, el segundo, tuvo Manuel González la presidencia bien que bajo la influencia de aquél." Francisco Larroyo, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Ed. Porrúa, 1970, p. 315.

políticas educativas, pues creía que se sacrificaba la libertad por el desarrollo económico. Al comenzar el año de 1882, el número de escuelas de nivel elemental y superior habían aumentado, así como el número de profesores preparados. En este mismo año se organizó un Congreso en la ciudad de México, cuyo objetivo era establecer los lineamientos generales, tanto en los aspectos pedagógicos como lo relacionado a las condiciones de higiene en los centros escolares. En ese mismo año, Ezequiel Montes fue sustituido por Joaquín Baranda, quien ocupó el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el mes de septiembre de 1882, permaneciendo en este cargo los dieciocho años y siete meses siguientes. Baranda retomó el positivismo y su papel fue muy importante en el Porfiriato, dándole el enfoque que en el ámbito educativo había de caracterizar a esta etapa. Celebró varios congresos de instrucción pública, destacando el de 1889-1890, cuyo propósito era discutir los problemas más importantes del país en este aspecto y dar las soluciones más adecuadas a aquellos problemas.

En este Congreso se pretendió que la enseñanza primaria elemental llegara a toda la población infantil del país, incluyendo el área rural, para lo cual se propusieron algunos planes educativos para éstas zonas.²⁴ Sin embargo, el programa de educación para las zonas rurales no funcionó por la oposición de los caciques locales a que los habitantes de sus zonas fueran instruidos, así como por la falta de presupuesto, la falta de vías de comunicación, la ineficiencia de las autoridades o bien la necesidad de los trabajadores de ocupar a sus hijos en las tareas agrícolas.

A pesar de lo anterior, el Congreso tuvo éxito y se propuso que continuara reuniéndose periódicamente. Por desgracia, sólo hubo un segundo Congreso Nacional de Educación, entre 1890-1891, que continuó la tarea del primero y en el que se delinearon resoluciones en relación a la enseñanza elemental obligatoria, a la instrucción primaria superior, a las escuelas normales y a las de enseñanza preparatoria. En marzo de 1891 se promulgó la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y en los Territorios de Tepic y Baja California, en la que se establecía la facultad del Estado para intervenir en la educación pública. Esta reglamentación fue puesta en vigor en 1892, en ella se disponía la obligatoriedad de la instrucción primaria elemental, su carácter laico y gratuito en las escuelas oficiales y decretaba la formación de comités de vigilancia para que cuidaran que se cumpliera

²⁴ Se consideraban "como rurales las escuelas establecidas, o por establecer, en las haciendas, rancherías y agrupaciones de población que no sean cabeceras de Municipio." Fernando Solana *et.al.*, *Historia de la Educación Pública en México*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 65.

la obligación de los padres y tutores de enviar a los niños en edad escolar a la escuela. El reglamento permitía que las escuelas particulares funcionaran siempre y cuando adoptaran los programas oficiales, pues sólo así se reconocerían como válidos los estudios impartidos en éstos planteles privados.

Así, la obra de Joaquín Baranda permitió el mejoramiento de la instrucción primaria a nivel nacional, a través del enfoque técnico y social que le imprimió al positivismo.

3. LA PEDAGOGÍA MEXICANA

En los últimos 30 años del siglo XIX, el sistema educativo mexicano tuvo grandes transformaciones en su organización, concepción y fines. El primer paso que se dio fue quitarle a la iglesia el control de la educación, con lo que se dio pie a la nueva y moderna filosofía del positivismo el segundo paso de la reforma educativa fue en lo didáctico y metodológico, los sistemas de enseñanza que proponían Pestalozzi, Froebel, etc., se fueron introduciendo en nuestro país, apoyando a los ideales y a la acción de aquellos hombres que planearon e iniciaron los cambios en la educación. Los Ministros de Justicia e Instrucción Pública Antonio Martínez de Castro, José Covarrubias y Protasio P. Tagle, los filósofos Gabino Barreda e Ignacio Ramírez, los maestros Vicente U. Alcaraz, J. Manuel Guillé, entre otros, lucharon por una nueva educación difundiendo, sus ideas y proyectos en periódicos y revistas especiales; asimismo se fundaron planteles educativos en diferentes partes del país en los que se trató de establecer la enseñanza objetiva. Todo ello contribuyó a que las innovaciones se difundieran y establecieran en diversas partes del país. Las transformaciones educativas que se iniciaron en el gobierno de Juárez se consolidaron en los periodos posteriores y contribuyeron a una definición más clara de la educación mexicana. La participación de los educadores mexicanos fue determinante en esta renovación.

Por lo que respecta a educación elemental, la puesta en práctica de este proyecto tuvo como primer e importante escenario al Estado de Veracruz, entidad que fue testigo del movimiento más trascendental en la historia de la educación primaria en nuestro país hasta ese momento. Sin embargo ésta no hubiese sido posible sin el esfuerzo de los secretarios del ámbito educativo, de intelectuales y, principalmente, de los maestros de instrucción primaria, quienes llevaron a la práctica las ideas de los pedagogos.

3.1 La obra de los Ministros de Justicia e Instrucción Pública en el Porfiriato

Sin duda alguna, el impulso de la pedagogía mexicana durante el Porfiriato sentó las bases del desarrollo de la educación moderna y científica, en nuestro país. Fue en esta época cuando inició la reflexión científica de los profesores sobre su práctica profesional. La obra de este grupo de educadores llevó a la realización del Primer Congreso Higiénico Pedagógico en 1882, que sirvió como antecedente de la reforma de la escuela elemental. A continuación se desarrolla una panorámica de la política educativa del Porfiriato a través de la actuación de los ministros de Instrucción Pública.

Ignacio Ramírez. Al triunfar la revolución de Tuxtepec contra Lerdo, Porfirio Díaz ocupó la presidencia de modo provisional del 23 de noviembre de 1876 al 11 de diciembre del mismo año, fecha en que fue relevado por el general Juan N. Méndez, mientras enfrentaba a los últimos grupos de resistencia. Una vez concluida la misión, Díaz volvió de nuevo al gobierno para hacerse cargo de sus funciones en su primer periodo presidencial, durante el cual sostuvo los ideales liberales; asimismo, su gabinete estuvo integrado por personas que pertenecían al grupo liberal, por lo que algunas prácticas políticas que venían de años anteriores no se cambiaron. Este fue el caso de lo referente a la educación. El licenciado Ignacio Ramírez ocupó el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno provisional del general Méndez, continuando con su labor hasta el 23 de mayo de 1877. Durante su gestión, se preocupó por la instrucción primaria, la educación indígena, por el papel de la mujer en la enseñanza y la educación superior. Sostuvo el principio de la educación integral, impulsó la reforma educativa y consideraba que la enseñanza debía tomar en cuenta las nociones de las ciencias positivistas y apoyarse en la experiencia y en las necesidades de la sociedad, así también pugó por la libertad de creencias. En Ignacio Ramírez se fusionó la filosofía positivista y la doctrina liberal, lo que le permitió fomentar la instrucción popular.

Protasio Pérez de Tagle. Reemplazó a Ignacio Ramírez, al ser nombrado por el general Díaz titular del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y ocupó el puesto del 24 de mayo de 1877 al 15 de noviembre de 1879. En un principio se resistió a continuar con la reforma de la educación, aunque después su obra se vincularía a ésta, continuando con ello el trabajo de sus antecesores y manteniendo

la misma línea pedagógica, ideológica y filosófica; liberal-positivista.

Decreto la unificación de los criterios de evaluación y de los premios otorgados a los alumnos destacados, introdujo el principio de la *utilidad de la enseñanza* en el reglamento de las escuelas nacionales primarias, para que dejara de ser ésta pura teoría y pudiera insertarse en la práctica cotidiana del niño. Estimó que para facilitar el aprendizaje era importante que el educando describiera objetos permitiéndole así ejercitar sus sentidos. Sustituyó el sistema lancasteriano por uno moderno, fundamentado en la pedagogía de Manuel Flores, la cual propone los principios de la enseñanza objetiva. Transformó la Escuela Nacional Secundaria de Niñas con el objeto de que allí se prepararan a las futuras profesoras de enseñanza primaria para lo cual incluyó nuevas asignaturas al programa de ésta.²⁵ Estableció un programa de enseñanza de cada una de las materias del plan de estudios, para prevenir el desorden que imperaba en las escuelas e implantó el sistema cíclico de enseñanza.²⁶

Antes de concluir su gestión determinó que las escuelas que estaban a cargo de las sociedades de beneficencia dependerían del Estado.

Juan N. García e Ignacio Mariscal. Protasio P. de Tagle fue sucedido por Juan N. García, quien tan solo estuvo un mes, ya que fue sustituido por Ignacio Mariscal el 20 de diciembre de 1879, desempeñando su labor hasta el 30 de noviembre de 1880. Ignacio Mariscal modificó algunos artículos de la Ley de Instrucción Pública y asentó los procedimientos a seguir en los exámenes promocionales, también determinó que cada profesor debía presentar el programa que pretendía realizar durante el año escolar.

Ezequiel Montes. De 1880 a 1884, el general Manuel González realizó su gestión como presidente de México. Al integrar su gabinete, la cartera de Instrucción Pública quedó en manos de Juan N. García, siendo reemplazado al poco tiempo por Ezequiel Montes, quien era partidario del liberalismo purista, por lo que se oponía al positivismo y por ende a la reforma pedagógica que se había iniciado años atrás.

²⁵ "se completó su programa con nuevas e importantes asignaturas, que fueron las ciencias físicas y naturales, la higiene, la medicina, y la economía doméstica, la repostería, y sobre todo la pedagogía moderna." *Ibid.*, p. 304.

²⁶ "conforme al cual, en cada uno de los grados de la enseñanza, bien que con creciente profundidad y mayor extensión, instrúyese al niño en los esenciales aspectos del saber." *Ibid.*, p. 305.

Sostenía que la filosofía positivista sacrificaba la libertad a cambio del desarrollo económico y de formar hombres escépticos, al aceptar solo aquello que pudiera corroborarse, cuando para él las ideas de "orden moral" en la educación eran importantes, aún cuando éstas no pudieran ser verificadas. Por ello, en 1881 derogó la ley del 15 de mayo de 1869 de Instrucción Pública, después de haber eliminado la "lógica positivista en la Escuela Preparatoria".²⁷ Sin embargo, los principios del positivismo prevalecieron en la enseñanza pero con un toque más liberal.

Joaquín Baranda. El siguiente en ocupar el cargo de Ministro de Justicia e Instrucción Pública fue Joaquín Baranda, quien desempeñaría el cargo desde el 15 de septiembre de 1882 hasta el 6 de febrero de 1901. Durante su larga administración se realizaron congresos de Instrucción pública, las escuelas aumentaron tanto en número como en calidad, la educación normal recibió un gran impulso logrando alcanzar uno de sus niveles más altos, se establecieron leyes a través de las cuales el Estado podía controlar los avances educativos, además de contar con la participación de una generación de educadores que con sus ideas y experiencias lograron darle mayor precisión a la teoría pedagógica.

Joaquín Baranda era adepto al positivismo el cual fusionó a la doctrina liberal, por lo que defendió la enseñanza basada en la ciencia. Asoció sus esfuerzos a un grupo de educadores comprometidos con el mejoramiento de la enseñanza, como Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo y Enrique Laubscher, quienes llevaron a cabo la reforma pedagógica en el Estado de Veracruz, entidad donde se fundó la Escuela Modelo en Orizaba (1883), que representaba a la escuela moderna de México; en ella se puso en práctica los principios de la enseñanza objetiva propuesta por Manuel Flores. Las materias que contenía el plan de estudios contemplaban la relación entre el niño y la naturaleza.

La Escuela Modelo de Orizaba sirvió como antecedente de la Escuela Normal Veracruzana de Jalapa que se fundó en 1886 y cuya labor repercutió en todo el país. Al siguiente año se estableció la Escuela

²⁷ "Dicha ley, dice Montes, al establecer el positivismo como base para la educación, eliminando por completo los estudios filosóficos, por considerarlos como indignos de figurar en un cuadro de instrucción pública; al reducir la ciencia a la pura observación y experimentación, negando los principios absolutos en que se fundan las ciencias morales, estableciendo la importancia de la razón para llegar más allá de los datos que suministran los sentidos, envolviendo al mismo tiempo en un desprecio sistemático los problemas trascendentales en que se ha ocupado y se ocupa la metafísica, ha formado en los jóvenes mexicanos un gran vacío. La educación es incompleta, exponiéndolos así a las desastrosas influencias de las doctrinas ateístas y materialistas; deja a los jóvenes sin ninguna guía moral para que puedan formarse un carácter sólido, ni norma alguna que les sirva en las vicisitudes de la vida." Leopoldo Zea, *El Positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 341.

Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la ciudad de México, la cual contó con una Escuela Primaria Anexa y Un Jardín de Niños, el cual pasaría a formar parte de la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Pública en 1890.²⁸ Con estas dos Escuelas Normales, Baranda puso fin al otorgamiento de títulos de profesores a personas que no contaban con la adecuada preparación para instruir, contribuyendo así a la unificación de la enseñanza en el país y a la profesionalización del docente de educación elemental.

La unificación de la enseñanza en todos los Estados del país, se dio gracias a la Ley del 23 de mayo de 1888, en el que se decretaba la obligatoriedad de la escuela elemental, cuyas sanciones por incumplimiento consistían en multas o bien por un arresto de uno o dos días.²⁹ Sin embargo, esta Ley fue puesta en vigor hasta el mes de enero de 1892, después de que se realizaron los dos Congresos Pedagógicos que prepararon el camino para una mejor aplicación de ella.

Con todo lo anterior, se hace evidente la comprensión y el esfuerzo de los ministros de Instrucción Pública de esa época, labor que permitió que pudieran desarrollarse las transformaciones en la educación primaria. Iniciándose así la reforma educativa liberal, en la cual la generación de Rébsamen, Laubscher y Carrillo lograron realizar los cambios necesarios para la transformación de la educación elemental, contando para ello con el apoyo de Baranda. Esta inquietud por realizar la reforma educativa iba acompañada de diversas publicaciones, tales como *México Intelectual*, *El Instructor*, *La Reforma de la Escuela Elemental*, *La Revista Pedagógica*, entre otras que apoyaban al trabajo de los maestros y en las que aparecían también trabajos realizados por los mismos profesores desde su centro de trabajo, la escuela.

4. Síntesis

Las ideas de la revolución francesa e industrial no sólo repercutieron en los países más importantes de Europa, sino invadió también las actitudes, normas y costumbres de otras naciones, como fue el caso de nuestro país durante el siglo XIX. Primero el liberalismo y luego los principios filosóficos-pedagógicos

²⁸ "Antes, Escuelas Secundarias para Niñas, edificada en 1867, reformada en 1878 por el ministro Protasio Tagle, con el fin de expedir títulos de profesoras." *Ibid.*, p. 343.

²⁹ "Esta ley dividía la instrucción primaria en elemental y superior; indicaba la forma de subvencionar a las escuelas municipales y establecía que las instituciones primarias dada por el Estado sería gratuita, al propio tiempo que prohibía que la impartieran ministros de cualquier culto religioso." *Ibid.*, p. 344.

del positivismo prevalecieron en la enseñanza y en el proceso histórico-ideológico del pensamiento nacional. Ambos formaron parte del programa político del partido que restauró la república federal en 1867, año en que se sientan las bases legislativas y planes de reorganización educativa, con el fin de establecer un sistema educativo que, de acuerdo a las condiciones propias del país, fuese el medio de integración nacional. El punto de partida fue la ley del 2 de diciembre de 1867, en la que se dio unidad a la enseñanza, se declaró gratuita y obligatoria la educación elemental, así como el carácter laico de la misma, lo que liberó a la enseñanza del monopolio clerical.

Con Gabino Barreda, la enseñanza objetiva y la positivista confluyeron en la última etapa del siglo XIX, señalando así el camino a seguir durante el Porfiriato, donde los primeros pasos hacia la modernización y uniformidad de la enseñanza fueron iniciados por el ministro Ignacio Ramírez, que impulsó la reforma educativa, se consolidó con el comienzo de la labor ministerial de Joaquín Baranda, y se concretó en la reforma pedagógica emprendida por este ministro, quien se apoyó en la labor desarrollada por grandes pedagogos como Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo, y que se continuó y propagó con la creación de la escuela normal de Jalapa, y otras en el país.

CAPÍTULO II

CARLOS A. CARRILLO Y LA REFORMA DE LA ESCUELA ELEMENTAL

Como fruto de la reforma educativa liberal iniciada en 1867 se encuentra la obra de Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Enrique Conrado Rébsamen, cuyo movimiento educacional acaeció en Veracruz, siendo emprendida en el mes de enero de 1881 por Carlos A. Carrillo, quien instauró el Instituto Froebel; a mediados de este mismo año se estableció la escuela primaria de Alvarado, donde Enrique Laubscher introdujo el fonetismo en la enseñanza de la lectura. En 1883 se le confió la organización y dirección de la Escuela Modelo de Orizaba, Ver., a Laubscher.³⁰ De 1883 a 1885 Carlos A. Carrillo fundó y dirigió los periódicos *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*, este último difundió las doctrinas educativas más relevantes de la época preparando así el camino para el desarrollo de la "escuela moderna". En el mes de diciembre de 1886, se edificó la Escuela Normal Veracruzana, cuyo primer Director fue Enrique Rébsamen.³¹ Fue así como estos educadores se convirtieron en pilares de la reforma pedagógica.

Lo anterior permite ubicar la figura de Carlos A. Carrillo en la historia de la educación en nuestro país,

³⁰ "Enrique Laubscher (1837-1890) nació en Wachenheim, Baviera, Alemania. De pequeño fue discípulo de Fröbel. Estudió en la Normal de Kaiserlautern (1854- 1856) y después de aprobar el examen correspondiente optó por alistarse en el ejército alemán del cual se retiró como oficial ingeniero experto en balística. Durante esos años hizo estudios en la Universidad de Halle. Atraído por los informes de colonias alemanas radicadas en el estado de Veracruz, arriba al puerto jarocho en 1872, se establece en Sihuapan, cerca de S. Andrés Tuxtla, luego en Santiago Tuxtla y finalmente en Veracruz donde trabó amistad con los profesores Juan Manuel Betancourt y Manuel Gutiérrez Nova. Fue nombrado profesor de diversas asignaturas en el Colegio Esperanza del puerto. Laubscher promovió el Kindergarten, y fue su introductor en Veracruz. De Veracruz pasó a Alvarado a hacerse cargo de la dirección de un colegio de enseñanza secundaria el cual ligó con la escuela elemental. Proscribió en seguida el sistema mutuo -el empleo de alumnos de mayor edad y capacidad como auxiliares del maestro en el ejercicio de la enseñanza- y lo sustituyó por el simultáneo -forma de enseñar en la cual el maestro se dirige a un cierto número de estudiantes de capacidad y preparación homogéneas- amén de otras reformas importantes." Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, Ed. Porrúa, 1970, p. 319-320.

³¹ "Enrique C. Rébsamen (1857-1904). Oriundo de Kreuzlingen, aldea suiza, estudió la carrera de maestro en Zurich, donde realizó también estudios universitarios. Dedicado a la pedagogía, la estudia y enseña en Baviera, Inglaterra y Francia. Se interesó en nuestro país y con una carta para Ignacio M. Altamirano llega a México a los 26 años. Su vida profesional se inicia en León, Gto., donde choca, por sus ideas liberales, con el clero local, y se ve obligado a emigrar a la capital. Altamirano lo recomienda a Porfirio Díaz, quien a su vez se lo encarga a Castillo, gobernador de Veracruz. (...) subrayó la importancia del medio circundante en la educación del niño, e hizo resaltar que tanto el hogar como la escuela deben contribuir a su desarrollo físico, intelectual y moral. El propio Rébsamen realizó un estudio sobre la influencia del medio en la población mexicana. El maestro suizo era un hombre de trato agradable, capaz de trabajar con colaboradores de distintas tendencias abierto a lo mejor de todos ellos, y empeñado en *adaptar* teorías, pensadas para niños europeos, a las necesidades e idiosincracia del niño y del ambiente mexicano.

Al fundarse la Normal de Jalapa por traslado de los poderes estatales, antes sitos en Orizaba, a aquella ciudad, Rébsamen recibió el nombramiento de director. Fue combatido por sus ideas reformadoras a pesar de la apertura y del respeto que siempre manifestó. Fundó la revista *México intelectual*, órgano de la Normal de Jalapa. Representó a Veracruz en el Primer Congreso de Instrucción (1889) del que fue vicepresidente." *Ibid.*, p. 324.

a continuación se presenta un bosquejo biográfico de éste educador.

1.1 La época y sus estudios

La niñez de Carlos A. Carrillo se desarrolló durante la Guerra de Reforma, la Intervención Francesa y el Imperio de Maximiliano. Y durante su adolescencia vivió la época en que comenzaron a dar sus frutos las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública, decretadas entre 1867 y 1869, así como de la obra de los primeros educadores comprometidos con la transformación de la enseñanza, y que dieron lugar al surgimiento de la teoría pedagógica en México, cuyas aportaciones permitieron formular los principios de la "enseñanza objetiva" como un procedimiento didáctico que apoyara a la instrucción, es decir, un método que fuese flexible al ponerse en práctica en el proceso integral del aprendizaje. Asimismo, por iniciativa del ministro Ignacio Ramírez, se apoyó a la instrucción de la mujer y se trató de impulsar la educación popular, para lo cual se crearon becas para estudiantes de bajos recursos socioeconómicos y escuelas de artes y oficios; comenzaron hacer su aparición las escuelas formadoras de maestros, en las que se introdujo la materia de pedagogía. Todos estos hechos llevaron a la realización del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, que produjo una gran actividad educativa tanto en la capital como en algunos Estados del país, como sucedió en Veracruz, en donde Carrillo se perfilaría como un ilustre educador y autor de valiosos artículos pedagógicos.

Carlos Arturo Carrillo nació el 27 de julio de 1855 en Córdoba, Ver., pero vivió en Xalapa. Sus padres fueron el licenciado José Julián Carrillo Tassorello y la maestra Carmen Gastaldi de Carrillo.³² Sus primeras letras le fueron enseñadas en el hogar paterno y la enseñanza elemental en el Instituto Xalapeño y con distinguidos preceptores que sus padres contrataron exclusivamente para él.

En 1868 ingresó al Seminario Conciliar para realizar allí sus estudios preparatorios, con el fin de seguir la carrera de medicina, pero más tarde culminaría sus estudios de jurisprudencia en el Colegio del Estado, más por orientación de sus padres que por vocación. Es así como Carrillo cursó la carrera hasta convertirse en pasante, donde siendo todavía alumno fue nombrado maestro de Lógica, Cosmografía y

³² "Su padre es antijuarista. Carlos A. Carrillo recibe esa influencia que habrá de ligarlo, políticamente, al partido del retroceso, y que habrá de impedir que años más tarde, se le reconozca u otorgue el puesto de vanguardia en la contienda educativa reformista". Angel J. Hermida Ruiz, "El Instituto Froebel y la trascendencia de la obra editorial de Carlos A. Carrillo, *Carlos A. Carrillo, et al.*, Ed. del Centenario de la Reforma Educativa Liberal, Xalapa-Enriquez, Ver., Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 1982, p. 69.

Cronología. Terminó sus cursos en el Colegio del Lic. Manuel María Rivadeneyra e impartió las materias de Latín, Matemáticas y Física. Es así como nació en él su vocación por el magisterio, por lo que ya no se recibió al concluir su carrera y se dedicó de lleno a la doctrina y a la práctica de la educación.

Después de una intensa vida de trabajo puesta al servicio de la reforma pedagógica en México, murió el 3 de marzo de 1893 a causa de la tuberculosis.³³ A su muerte, Enrique C. Rébsamen le rindió tributo en las páginas de su revista *México Intelectual*.³⁴

1.2 Su participación en la educación

Sus experiencias como catedrático lo llevaron a pensar en la niñez, siendo en 1879 cuando se fue a trabajar con Don Ismael Sehara, quien abrió el Instituto "Pestalozzi" en la ciudad de Xalapa, en su deseo de establecer la enseñanza objetiva. ¹⁸⁷⁸ Al siguiente año Carrillo inauguró junto con el Lic. Mariano Camarillo una escuela elemental, siendo en el mes de enero de 1881, cuando fundó en la Villa de Coatepec el "Instituto Froebel", en el que ensayó y aplicó sus conocimientos e ideas de las doctrinas de los mejores maestros, tanto nacionales como extranjeros, lo que le permitió estar al día en la educación, debido a su conocimiento de varios idiomas. Fue así como por vez primera él llevó a la práctica los principios y métodos de la Didáctica Moderna en Veracruz y así dio inicio su pugna contra el viejo sistema educativo.

Al fundarse la Escuela Normal Veracruzana, Carrillo impartió las materias de Español y Caligrafía a partir del mes de enero de 1887 y renunció el 31 de mayo del mismo año.³⁵ En 1890, Don Miguel Serrano, Director de la Normal de México, lo invitó a dirigir la Escuela Primaria Anexa a ésta. En este mismo año participó como delegado suplente en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción,

³³ Falleció en la casa de huéspedes de la coatepecana doña Rosa Rebolledo, a las 2.45 de la tarde, enterrándosele en el Panteón Español de la ciudad de México, de donde su padre, cumplido el tiempo legal, trasladó sus restos a la iglesia del Carmen de Orizaba y los sepultó en sitio que no ha podido ser localizado. Xochitl Adela Osorio Martínez, "Participación de Carlos A. Carrillo en la Reforma Educativa Liberal", *Carlos A. Carrillo, et.al*, Ed. del Centenario de la Reforma Educativa Liberal, Xalapa-Enriquez, Ver., Gobierno del Estado de Veracruz, 1982, p. 91.

³⁴ Ver anexo No. 1, p. 110.

³⁵ Ver anexo No. 2, p. 111.

representando al territorio de Tepic.³⁶ A comienzos de 1892 renuncia a la Escuela Anexa de la Normal para hacerse cargo de otra escuela primaria y dar clases de francés en el Conservatorio Nacional de Música. En este mismo año creó la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos.

1.3 Obra escrita

Muestra del quehacer educativo del educador Carlos A. Carrillo son sus escritos, los cuales se pueden agrupar de la siguiente manera;

Libros: Dos de ellos aparecen con la firma de Carrillo: el primero escrito el 6 de febrero de 1881, al poco tiempo de ser inaugurado el Instituto Froebel, y cuyo título es *Prospecto de un Colegio*; el

³⁶ “suplente del señor Carlos Rivas, quien pidió licencia para ausentarse de la capital el 9 de enero de 1891. Unos cuantos días después, el 23 de enero, Carrillo tuvo su primera intervención en el Congreso, defendiendo -de acuerdo con su credo católico- la libertad de enseñanza en términos como estos que transcribo:

“Cuando un padre de familia quiere mandar a su hijo a un colegio particular, no creo que nadie tenga el derecho de interponerse entre la voluntad del padre y la educación de su hijo que le pertenece.

“Hubo un tiempo en que el Gobierno, el Estado, tenía poder de intervenir en todo, hasta en los contratos más pequeños; un tiempo fue en que si yo quería mandarme hacer unos zapatos, era preciso que acudiera al zapatero que se había educado conforme a la ley de los gremios. Ese tiempo pasó, y es el que quiere resucitarse ahora cabalmente con eso que yo quiero llamar gremios literarios o científicos...”

Interrumpo este párrafo para aclarar al lector que, por otra parte, Carrillo combatía en ese discurso el propósito de exigir título para el ejercicio del magisterio, utilizando argumentos más propios de un mal abogado que de un buen maestro, según se mira en el párrafo que sigue:

“Es indudable que un individuo puede aprender en otra parte que no sea la escuela normal, es indudable que puede aprender menos materias de las que ahí se enseñan, y que yo, como padre de familia puedo considerar innecesaria la historia de la pedagogía, que no es necesario que se aprenda francés, inglés, alemán, música y no sé cuántas otras materias; y si yo me dirijo a un profesor que ignore estas materias, indudablemente podré firmar un contrato más ventajoso; porque es incuestionable que este profesor que no ha invertido en el estudio tantos años, tantos libros, podría ofrecerme sus servicios con mucha más baratura que otro que me los ofrece en otras condiciones menos ventajosas”.

En otra intervención desafortunada, combatiendo esta vez el dictamen de la comisión de estudios preparatorios, el Dr. Manuel Flores, relator de la comisión, destruyó parte por parte el discurso de Carrillo, intercalando frases tan certeras como irónicas. Precizando épocas, que México entraba ya en el *positivismo* de Comte, el Dr. Flores dijo:

“Si hace medio siglo siquiera -no exijo más-, el señor Carrillo se hubiera presentado a escribir esas armas en un congreso de la época, hubiera sido llevado en triunfo, porque su elocuencia lo merecía, y no sólo lo hubiera llevado en triunfo, sino que indudablemente se hubieran puesto en práctica los consejos dados por él, tan firmemente así están fundados, pero a los ojos y a la luz de un criterio deficiente que es ya un cadáver”.

Profundizando su contra alegato, el doctor Flores añadió:

“El señor Carrillo, cuya instrucción es incontestable ha dado muestras de ella; dijo que podría traernos una biblioteca para demostrar con autoridades, y autoridades de alto peso, que la unidad del método existe, que no existen métodos diferentes para las diversas ciencias, y que todas ellas se acomodan a un solo cartabón.

“El señor Carrillo podría haber traído, no una biblioteca sino todas las bibliotecas de la tierra con la evidencia de que la mayoría de los autores y autoridades que hubiese traído hubieran defendido este absurdo; porque este absurdo no es más que un engendro metafísico que no puede crecer no desarrollarse sino bajo la bandera de la teología, y teología y metafísica han sido los criterios del pasado”.

El Lic. Ramón Manterola reforzó con nuevos puntos de vista la posición del Dr. Flores, y luego, sometido a votación el dictamen, éste fue aprobado por dieciséis votos contra cuatro, contando entre estos últimos el voto de Carrillo.”
Rene Avilés, *Ideario Pedagógico de Carlos A. Carrillo*, México, Editorial del Magisterio, 1969, p. 30-33.

segundo corresponde al título de *Elementos de idioma español* en 1885. Y estando ya muy enfermo, dictó, por no poder escribir, una de sus mejores obras, *Nuevo método inductivo analítico y sintético, para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, el cual apareció en 1893, editado por la casa Bouret y donde se muestra como precursor del método global.³⁷

Publicaciones Periódicas: Los principios de la doctrina y del método del educador Carlos A. Carrillo se propagaron a través de dos periódicos que el mismo fundó *El Instructor* (1883) y *La Reforma de la Escuela Elemental* (1885-1891), ambas publicaciones fueron de carácter educativo.³⁸ Estos escritos fueron más tarde recopilados en la obra intitulada *Artículos Pedagógicos* de Carlos A. Carrillo, por dos de sus discípulos Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero.

La recopilación fue editada por primera vez en 1907 en tres tomos, y por segunda vez en 1964; cuya edición contiene los tres tomos en un sólo volumen, que cuenta con la biografía de Carrillo realizada por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero, además de incluir un prólogo del maestro Luis Álvarez Barret. Este material está dividido en dieciséis capítulos que engloban las siguientes materias: organización y disciplina, legislación y administración escolar, cuestiones diversas, metodología

³⁷ "Desde antes del arribo de Carrillo a Coatepec, ya había destacado Rebolledo por su obra editorial y publicado muy valiosas ediciones pedagógicas. Cuando el maestro cordobés llegó, la unión de estos dos hombres fue inmediata. Se complementaron maravillosamente, trabajaron asociados para el bien de la educación.

De la famosa imprenta surgieron un sin fin de publicaciones auxiliares de los maestros, entre ellas citemos las colecciones "Curso de Educación e Instrucción Primaria", "Biblioteca de la Familia y la Escuela", "Biblioteca Escolar" y ediciones de la revista "La Reforma de la Escuela Elemental". Vale la pena mencionar algunos títulos:

"Cómo Gertrudis enseña a sus hijos", de Pestalozzi.

"Guía Práctica del Maestro. Nociones Elementales de Metodología", de R. Horner.

"Manual del Instructor o Profesor, que comprende la exposición de los principios de la Pedagogía", de Marie Pape Carpentier, Charles Delon y Fanny Ch. De Delon. (De estos autores fueron publicados no menos de diez libros).

"La hoja de doblar de Froebel, como elemento demostrativo de la 'Enseñanza Objetiva para las Escuelas elementales'", de Enrique Laubscher.

"Principio y práctica de la Enseñanza", de James Johonnot.

"La Antorcha de la Niñez", de Ricardo Domínguez.

"La Enseñanza Elemental", de Jaime Currie.

"Lecciones de cosas en series graduadas con nociones de objetos comunes", de E.A. Sheldon."

Angel J. Hermida Ruiz, "El Instituto Froebel y la trascendencia de la obra editorial de Carlos A. Carrillo", *Carlos A. Carrillo, et al.*, Ed. del Centenario de la Reforma Educativa Liberal, Xalapa-Enriquez, Ver., Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 1982, p. 27-28.

³⁸ "La cumbre del periodismo pedagógico en toda la historia de la educación lo constituye el maestro veracruzano don **Carlos A. Carrillo**, que empieza sus trabajos asociado con **Antonio Matías Rebolledo**, para traducir obras pedagógicas y luego publica primero "**El Instructor**" en 1883, donde denuncia que la lucha por la existencia se da en esos momentos en la escuela y que **México** carece de textos adecuados para los alumnos, direcciones prácticas y guías para el maestro.

En 1885, funda el periódico "**La Reforma de la Escuela Elemental**" cuya presentación en palabras de **Julio Simón** expresa con claridad sus objetivos: "*el pueblo que tiene mayor número de escuelas y escuelas mejor organizadas, es el pueblo más grande del mundo. Si no lo es ahora, lo será mañana*". Víctor Hugo Bolaños Martínez, "El periodismo pedagógico ¡Instrumento del cambio en la educación!, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*, a. IV, n. 16, noviembre-diciembre, 1993, p. 37-41.

general, moral, instrucción cívica, lenguaje, aritmética, lecciones de cosas y ciencias naturales, geometría, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia, y labores femeniles.³⁹

2. El pensamiento pedagógico de Carlos A. Carrillo

Su pensamiento partió de dos premisas principalmente: en la primera sostiene que el atraso de los pueblos depende en gran medida de la mala organización que existe en ellos y de los impropios métodos de enseñanza empleados para instruir a sus habitantes; y en la segunda afirma que la educación elemental es la base sobre la que se erige la grandeza de las naciones, y que, por ende, el progreso de México se halla ligado a una renovación continua de su sistema de instrucción pública. A partir de éstas vio la necesidad de hacer algo en favor de la reforma educativa, la cual debía comenzar por la preparación del maestro, dado que su preocupación estaba en el actor principal de la enseñanza: el niño, ya que, como lo afirman Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero: "Carrillo comprendió bien pronto en dónde reside el secreto de la enseñanza: en el maestro. Para enseñar al niño la naturaleza, es preciso que él conozca el universo todo, siquiera en sus leyes fundamentales; para elevar gradualmente el intelecto debe conocer su funcionamiento y desarrollo; para domeñar su voluntad y dirigir su carácter, el maestro debe ser ejemplo vivo y palpitante que atraiga al alumno con el imán irresistible de su bondad, su palabra llena de caricias y una dulce energía".⁴⁰ Por ello, era importante que la reforma iniciará por la formación del maestro y para poder conseguirlo se tenía que hacer llegar la "Ciencia Pedagógica Nueva" a los lugares más lejanos de la República, ésta era "la ciencia del niño, la ciencia de la escuela elemental", que era desconocida en nuestro país y por lo tanto debía traerse de Europa y de Norteamérica, traducirse y publicarla en ediciones accesibles para el maestro, lo cual llevó a cabo por medio de dos publicaciones periódicas; *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*, las cuales estuvieron influenciadas por Bacon, Locke, Ratke, Comenio, Basedow,

³⁹ Ver anexo No. 3, p. 114.

⁴⁰ Carlos A. Carrillo, *Artículos pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, p. 29.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Klauwell, Spencer, P. Girard, madame Pape Carpentier, Horacio Mann, Baldwin, Horner, Flores, Alcaraz y Guillé.

2.1 La influencia de los modelos europeos en Carrillo

Precipitado sería empezar hablar de las reflexiones de Carrillo sobre el quehacer educativo, que le permitieron elaborar opiniones de suma importancia, en las que se plantea las cuestiones de si la organización y sistema de las escuelas del país, sus finalidades y planes de enseñanza, los principios metodológicos de la misma, los discípulos, así como el contenido de los libros de texto, correspondían a las exigencias de la ciencia y cultura de la época.

Es necesario hacer mención de algunos educadores europeos que influyeron no sólo en el pensamiento pedagógico de Carrillo, sino también en la educación de nuestro país, como fueron: Juan Jacobo Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi, Augusto Guillermo Federico Froebel, Juan Federico Herbart y Herbert Spencer.

Carrillo retomó tanto de Rousseau como de Pestalozzi y de Spencer, la idea de que el problema de la educación reside en el desconocimiento del niño, es decir, de las leyes de su naturaleza, término que no sólo se refiere al medio ambiente, sino también a las características y necesidades del niño. Así como de que las lecciones deben ir de lo concreto a lo abstracto, proceder de lo empírico a lo racional y estimular el desenvolvimiento espontáneo, que consiste en decir lo menos posible para obligar a encontrar la mayor parte y por último, la importancia que le dan a la observación.

Para Rousseau y Pestalozzi, la acción es el principio de todo conocimiento, la cual no puede ser sustituida por los libros, pues a través de ellos -dice Rousseau- no se aprende a pensar sino a servirse de la razón de otra persona, mientras que para Pestalozzi sólo se aprende haciendo, lo cual afirma al decir que "Los conocimientos sin las actividades prácticas constituyen el don más funesto que un genio enemigo ha hecho a nuestra época".⁴¹

Otras de las ideas que Carrillo comparte con Pestalozzi es el de una escuela popular frente a una

⁴¹ Enrique Pestalozzi, citado por Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966, p. 183.

individualista de la educación, así como la idea de la intuición como fundamento de la educación intelectual, la cual no sólo consistiría en la "mera visión pasiva de los objetos sensibles, la contemplación de las cosas, sino la actividad de nuestro espíritu mediante la cual las formas de nuestro pensamiento se ponen en contacto de un modo directo con sus contenidos, sean estos de orden material o ideal. Es el conocimiento mismo en su actuación o realización".⁴²

Para Froebel, al igual que Rousseau y Pestalozzi, la actividad forma parte importante de su doctrina pedagógica, la cual se da a través del juego,⁴³ en la que se conjugan la acción y la fantasía, revelando así la libre actividad creadora del niño, lo cual no va en contra de la escuela, ya que, dice, "cada individuo debe *recorrer el camino de la humanidad*, pues de otra manera, no entendería ni el mundo que lo ha precedido ni aquel en que vive", pero este proceso no puede efectuarse "por el muerto camino de la imitación, de la copia y de la imagen sino por la senda viva del desarrollo y del perfeccionamiento libre y espontáneo".⁴⁴

Asimismo, Froebel, Spencer y Herbart y más tarde Carrillo, plantean la presencia de lo divino o Absoluto en lo humano. Para Froebel, el fin de la educación es desarrollar la naturaleza del niño, de manera que la vida individual se unifique con la del absoluto; mientras que Spencer afirmaba que lo "Absoluto es la fuerza misteriosa que se manifiesta en todos los fenómenos naturales (materiales y espirituales) y cuya acción es sentida positivamente por el hombre. Pero no es posible conocer ni definir con exactitud esta fuerza".⁴⁵ Y por último, según Herbart las fuerzas de la naturaleza operan de forma mecánica. "pero el hecho de la constitución de organismos más elevados supone una inteligencia divina. Con esta idea se inicia su teodicea que, oponiéndose a la concepción panteísta tan frecuente en los sistemas idealistas y en la cosmovisión romántica, postula un teísmo. Sin embargo, no desdeña de esos sistemas la idea de una "teleología" que preside todo el desarrollo de la vida, la ordenación y disposición maravillosa de los vivientes y, sobre todo, de los organismos más elevados".⁴⁶

⁴² *Ibid.*, p. 182.

⁴³ "Jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real." Federico Froebel, citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 483.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 486.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 549.

⁴⁶ M. Urdanoz, citado por Martha Curiel M., *et.al.*, *Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica*, México, UPN, 1987, p. 10.

Sin embargo, Herbart, dentro de la historia de la Pedagogía es considerado como el fundador de la pedagogía científica, en la que tanto él como Carrillo, reconocen que en la científicidad de ésta, participan otras ciencias. Además de esta idea, apoyan la necesidad de poner la educación en relación con la vida, es decir, con la del mundo inmediato del niño.

Con lo anterior, se puede observar que todos ellos, de una u otra forma se manifestaron en contra de la doctrina tradicionalista de la escuela, para lo cual parten en la mayoría de ellos de el "principio de naturaleza del niño", a partir de esta idea Carrillo da pasó a su método de enseñanza-aprendizaje.

2.2 La Reforma de la Escuela Elemental

Carlos A. Carrillo, se pronunció en contra de la enseñanza tradicionalista a base de abstracciones, rechazando las ideas que se apoyaban en el tradicionalismo y todo aquello que consideró un retroceso en los procedimientos de la enseñanza. Pugnó por hacer de la escuela un elemento transformador de sus tradicionales métodos de enseñanza, a partir de un conocimiento real de las cosas, logrando hacer más atractivo y agradable el trabajo escolar para los niños, haciendo a un lado el rigorismo formal de la clase.

Las ideas pedagógicas de Carrillo son importantes porque en ellas señaló los vicios y defectos de la escuela antigua, como por la época en que las sustentó. Para Carrillo, la enseñanza parte del principio de la naturalidad, en donde la naturaleza es la mejor guía y norma en la acción educativa, desaprobando así todo artificialismo en la enseñanza, que sólo hacen que los niños no comprendan lo que se les enseña. Por consiguiente, analiza dos métodos para la enseñanza, que son: el método sintético que empieza por enseñar las partes y acaba por el todo y, el método analítico que va del todo y termina en las partes. Por lo tanto, el primero es presa del artificialismo en la enseñanza, mientras que el segundo se despoja de ésta; es este segundo método el que retoma para desarrollar un plan para educar, cuyo procedimiento es acorde con la naturaleza del niño ya que parte de las representaciones integrales y orgánicas del mismo, de tal manera que éstos últimos son básicos en el aprendizaje, ya que por medio de ellos el niño aprende a analizar lo que se le enseña de una manera más profunda.

Partidario de la enseñanza objetiva, la cual procede de lo concreto a lo abstracto, asimismo, el niño debe de cerciorarse por sí mismo -ver, palpar, contar, etc.- y no porque se le diga o esté escrito en algún

libro. Por ello, defendió el modo simultáneo o grupal de la enseñanza, por lo que se requiere que los grupos sean homogéneos, para que la asignatura pueda ser enseñada a todos los alumnos, a la vez, a través de este procedimiento los minutos se transforman en horas, en cuanto al rendimiento del aprendizaje; rechazando el modo sucesivo de la enseñanza en el que se da la materia a cada uno de los alumnos por separado, convirtiendo las horas en minutos, por lo que es menor el rendimiento escolar del alumno.

Introdujo el concepto de educación, entendiéndola como el cultivo de destrezas y hábitos en el niño.

En la didáctica general de las distintas asignaturas de aprendizaje del niño, estableció cual era la mejor forma de enseñar a leer, escribir, dibujar, así como de la enseñanza del canto, la gimnasia, de las ciencias naturales, etc.

Con respecto a la didáctica del lenguaje, enunció que la lectura debe enseñarse de acuerdo al método de palabras compuestas, que consta de tres momentos: 1) Señalar la palabra al niño, 2) Descomponer ésta en sílabas y, 3) Descomponer las sílabas en letras.

Asimismo, plantea que la enseñanza del lenguaje (lexicología, composición, gramática, recitación, etc.) debe consistir en más ejercicios y menos reglas, con el fin de que el alumno aprenda a través de la práctica. Siendo este el postulado más importante de su doctrina y el cual aplicó en su método.

En la enseñanza de la aritmética, propuso que se enseñaran al mismo tiempo las distintas operaciones aritméticas, y no como lo planteaba la escuela antigua, por capítulos cerrados: primero escribir cifras, luego sumar, restar, multiplicar y dividir enteros, después sumar, restar, multiplicar y dividir quebrados, y llegar así a la regla de tres compuesta.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, planteó que ésta consistía en el conocimiento real de los países, no en el aprendizaje memorístico de sus nombres, capitales, ríos, lagos, montañas, etc. Y como todo conocimiento real sólo puede adquirirse intuitivamente y por comparación, el primero debe preceder necesariamente al segundo.

Para la enseñanza de la historia, recomienda que se le dé preferencia a la narración y explicación de instituciones y no se quede el maestro refiriendo hechos aislados y poco relevantes.

Con respecto a la legislación educativa, consideró que ésta debía unificarse en todo el país, como antecedente legal para uniformar la enseñanza primaria.

Fue partidario de los grupos homogéneos de alumnos y, sostuvo la necesidad de establecer escuelas graduadas en todos los centros urbanos de la República.

También, concibió una reforma en los exámenes, en la que plantea que al niño no se le debe preguntar lo que ya sabe, sino que se le debe proponer en ellos, nuevos problemas para medir realmente su capacidad de formación. De lo contrario sólo se estaría preparando un buen memorista, incapaz de resolver en el futuro los problemas que se le presenten.

Destacó el principio de una pedagogía del deber y la responsabilidad, proclamando que el maestro forme hombres que cumplan con sus obligaciones porque ese es su deber y porque de llenarlas resultan ventajas, rechazando el otorgamiento de premios. Afirmando que el cargo más grave que puede hacerse al otorgamiento de premios es que se tuerce la conciencia moral del alumno, incitándole a obrar por móviles interesados.

En los temas relativos a la moral y la instrucción cívica, ve la necesidad de transformar en modos de conducta los preceptos morales y cívicos. Afirmando un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral y ser un redomado bribón.

Por último, emitió algunas recomendaciones para los edificios y mobiliarios de las escuelas, de los libros de texto y útiles escolares, basadas en su pedagogía progresista.

Carrillo, fue uno de los tantos inconformes con el sistema educativo de su tiempo, al que combatió por medio de sus reflexiones, acerca de cada uno de los elementos del proceso educativo que eran necesarios cambiar a través de la reforma educativa.

Para ello, se citarán extractos de algunos de sus artículos periodísticos, en los que se pueden percibir sus ideas acerca de la enseñanza, así como la selección de ciertos escritos que están acordes a la problemática que ayer y hoy enfrenta la educación sistemática.

2.3 Ideario pedagógico de Carrillo

Los estudios que hizo Carrillo sobre las corrientes pedagógicas extranjeras, su experiencia como educador, así como su preocupación por los problemas educativos, lo llevaron a convertirse en un escritor pedagógico, cuyos artículos abarcan todo lo relacionado al proceso educativo, en el cual, el maestro y el discípulo, son elementos que sobresalen en la organización de éste.

Educación e instrucción. En el curso del tiempo se han creado conceptos de palabras que parecen ser sinónimos, tal es el caso del significado de educación en el lenguaje pedagógico, en el que suele confundirse con términos, como: instrucción y enseñanza. Por lo que es importante el aclarar el significado de éstos, por lo que se retomara el recurso de la etimología.

La palabra educar se deriva del latín *educare*, que a su vez, se formo del verbo *educere*, que significa conducir, cuidar, hacer crecer o criar. Por su significación etimológica se refiere a conducción.

La palabra instrucción, del latín *in*, por dentro; *struere*, fincar. Literalmente tiene dos acepciones: la primera, el acto de instruir, que es comunicar sistemáticamente conocimientos, doctrinas e ideas. Y segunda la instrucción es la acumulación de conocimientos.

La acción de instruir es lo que comúnmente llamamos enseñar, pero en sí, la instrucción, es un medio de educación, pues para enseñar es necesario que el individuo ejercite sus facultades, siendo a través de este ejercicio como se cultivan las facultades alcanzando así la educación, por tanto instruyendo se educa.

Pero no es suficiente conocer la etimología de las palabras para saber su significado, el origen de un término es una guía, pero no es todo. Se necesita estudiar el alcance de la palabra en el momento en que ésta se utiliza, ya que en todas las épocas se han dado variadas definiciones sobre éstos tópicos. Carrillo hace referencia a ellos en su artículo "De la enseñanza", en el que señala:

cualquier ejercicio, así el físico como el intelectual, produce dos distintos resultados: el uno, inmediato, aparente y en muchos casos exterior al agente; el otro menos visible, que no se descubre sino a la larga, y que siempre radica en el sujeto mismo que ejecutó el trabajo. ¿En que

consiste este último? En el *perfeccionamiento* de la potencia misma puesta en ejercicio, del instrumento de trabajo; mano, memoria, entendimiento, voluntad, todo es lo mismo para el caso, todo se desarrolla con elasticidad maravillosa cuando se ejercita.

A este desarrollo no de una, sino de todas las fuerzas que Dios puso en el hombre en estado embrionario, a esta transformación de la simiente en árbol, es lo que he llamado educación.⁴⁷

Es decir, el aprendizaje tiene un fin inmediato, la instrucción y, otro menos visible que tiende a realizar las facultades del niño integralmente y que es la educación; la cual debe seguir el paso que la naturaleza realiza, en la transformación de la simiente en árbol. De esta manera, el principio de la enseñanza es la naturaleza que debe ser guía y norma de la acción educativa.

Asimismo, Carrillo señaló que el fin de la escuela es educar al niño, entendiendo a la educación como el cultivo de destrezas y hábitos, como lo señala en su artículo de la "Educación":

Está es una niña de doce años bordando una esquina de pañuelos. Acerquémonos, para verla mejor. Está a punto de concluir su labor, y no revela mayor destreza en ella: trabaja con lentitud, y su obra dista mucho de salirle perfecta. Cuando la niña haya acabado de bordar la esquina, ¿cuál es el resultado que con su trabajo habrá conseguido? Desde luego, tiene un pañuelo más que podrá destinar a su uso personal, o con que podrá obsequiar a alguna amiga. Este es el resultado inmediato y aparente. Pero, además, ha conseguido otro, que, si no se ve tan de bulto, no es por eso menos importante ni menos real. Y tan cierto es esto que, si suponemos que por un accidente el fuego devora el pañuelo que acaba de concluir, no podrá decirse con verdad que ella ha perdido en vano su tiempo y su trabajo. No, que el trabajo tiene un poder transformador y misterioso, que perfecciona todo cuanto se pone en contacto con él: la mano de la niña ha experimentado ese contacto, y ha adquirido una habilidad, una destreza, una agilidad que no tenía: el trabajo ha estampado sobre ella su sello indeleble. La mano primitiva, inhábil, torpe, ha desaparecido, y ha sido sustituida por una nueva, que es un instrumento más adecuado para aquel género de labores. En otros términos, la mano se ha educado porque este poder transformador es el que anteriormente he designado con el nombre de educación. Quizás la mudanza no es muy sensible desde luego; pero no por esto podemos dudar de su existencia: suponed el trabajo prolongado por espacio de tres, de cuatro meses, de un año, de dos, de más tal vez; suponed que la niña borda, no un pañuelo, sino diez, veinte, cien, y entonces, os dejará asombrados el cambio inexplicable que se ha obrado en el instrumento de trabajo. Esta es la obra de la educación.

Suponed, no a una niña que borda, sino a un herrero que comienza a hacer clavos, a una cigarrera que tuerce cigarros por la vez primera, a un estudiante que toma las primeras lecciones de violín, dejad correr el tiempo, dejad que la educación acabe su obra, y comparad la mano tosca, torpe, inhábil, pesada, desmañada de los días primeros, con la mano ágil, diestra, hábil, rápida, dócil a las menores órdenes de la voluntad. Ese cambio maravilloso es el fruto de la educación.⁴⁸

⁴⁷ Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, p.377-378.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 375-376

Es decir, la educación es un conjunto de procesos por los cuales el individuo desenvuelve sus habilidades, aptitudes y formas de conducta de valor positivo “hábitos” que requieren de tiempo para su formación y arraigamiento, y así alcanzar la mayor competencia y el desarrollo óptimo de cada persona.

Pedagogía. El educador Carrillo en esta materia, señaló:

se cree, por el más trascendental y funesto de todos los yerros, que a un ingeniero, o a un médico, o a un jurisconsulto, le sobra un codo cuando menos para desempeñar a pedir de boca las *humildísimas* funciones de un maestro de primeras letras; y la verdad es que esos doctores, que podrán ser unas lumbreras cada uno en la ciencia que profesa, serían, es preciso decirlo a grito herido, tristísimos e ineptos maestros de escuela en la más ramplona y miserable ranchería, tan ineptos y tan incapaces como lo sería el grande Liceaga para dirigir la construcción de un puente, o Vallarta, con toda su ciencia jurídica, para amputar a un herido un brazo o una pierna. La pedagogía con todas sus ciencias auxiliares es una ciencia aparte, tan difícil, y aún más difícil puede ser, que la medicina o la jurisprudencia, por ejemplo.⁴⁹

Carrillo, en su artículo “Un borrón en la Legislación Escolar de Guanajuato”, sostiene que la pedagogía es una ciencia -etimológicamente la palabra pedagogía viene del gr. *pais*, *paidos*, niño, y *agoos*, conduzco, conducir: educar al niño. Por tanto la pedagogía es la ciencia de la educación, que tiene por objeto de estudio el hecho de educar- que necesita del apoyo de otras ciencias, en las que deben figurar las ciencias que estudian la naturaleza orgánica, como lo es la antropología, la fisiología; asimismo aquellas ciencias que tratan la constitución anímica como son la psicología y filosofía dentro de la cual se ubica también la ética. Estas ciencias son importantes para la pedagogía porque le permiten conocer la naturaleza del hombre.)

La enseñanza: método, procedimiento y modo. Como se mencionó con anterioridad, para Carrillo el principio de la enseñanza es la naturaleza, por tanto el camino a seguir en la instrucción es por medio del método de la naturaleza cuyo procedimiento supone la presentación supone la presentación o

⁴⁹ *Ibid*, p.135.

representación del objeto mismo.

Cómo partidario de la corriente pedagógica de la enseñanza objetiva, y fundamentándose en las nuevas teorías de la época, Carrillo en su artículo "Una clase de Geografía", afirma:

debe ponerse como base de la enseñanza la observación directa y la instrucción no ha de ser un simple depósito de la labor ajena confiado a la memoria, sino la fábrica edificada sobre aquella base por el esfuerzo propio y el trabajo mancomunado de todas las facultades psíquicas de quien aprende. Antes se iba a buscar instrucción de segunda mano en los libros en donde la habían almacenado los escrutadores inmediatos de la naturaleza; hoy, como mejor criterio, acude el discípulo a la misma naturaleza y la interroga para que ella le instruya sin intervención de medianeros.

Resulta de este moderno concepto de la educación la obligación para el maestro de presentar a sus discípulos en cualquiera de las asignaturas escolares los objetos correspondientes para que los observen, y cuando esto no sea hacedero, su copia fiel y más cercana a la realidad que sea posible.⁵⁰

Para Carrillo la enseñanza consiste en mostrar las cosas antes que explicarlas verbalmente, de esta manera el alumno parte de la observación directa de los objetos, es decir, del mundo inmediato del niño. En esta acepción el acto de enseñar consiste en conducir al educando a la adquisición de ideas, experiencias, adiestramientos, que no son más que aprendizajes motores, intelectuales o bien emocionales.

Carrillo reconoce como mejor modo de enseñar el simultáneo que transforma los minutos en horas, sin embargo es necesario que el grupo sea homogéneo, lo cual no importa en el modo sucesivo que no es sino el individual, y en el que las horas son minutos, como lo explica en su artículo "Modos de enseñanza": *

1. Cuando un maestro se pone a dar clase de una materia a varios niños, puede proceder de dos maneras: o le enseña a cada uno por separado, o les enseña a todos juntos.
2. Si se hace lo primero, bien a bien, viene a dar tantas clases como alumnos tiene; si lo segundo, no da más que una sola clase.
3. En el primer caso, la clase será muy corta para cada alumno, y éste aprovechará poco; en el segundo, el alumno sacará mayor provecho, porque la clase durará más.
4. Cuando quiere enseñar cosas distintas a los alumnos, aunque sean relativas a la misma materia, tiene que enseñárselas separadamente.
5. Al primer modo de enseñar le llamaré *modo sucesivo*; al segundo, *modo simultáneo*.⁶

⁵⁰ *Ibid.*, p. 794-795.

⁶ Haré dos advertencias para las personas entendidas en pedagogía.

1ª Antiguamente se decía: *sistema individual, sistema simultáneo*. Los autores modernos dicen de preferencia *modo individual, modo simultáneo*. Adopto la palabra *modo*, por parecerme más exacta. Hago la innovación de llamar al primero *modo sucesivo* en vez de individual, porque me parece que la lógica debe gobernar el tecnicismo de las ciencias; y lo lógico es elegir una de estas dos denominaciones.

a) Modo individual. Modo colectivo.

b) Modo sucesivo. Modo simultáneo;

pero no tomar un término de una, y otra de otra.

2ª No ignoro que generalmente se cuentan cuatro modos: individual, simultáneo, mutuo y mixto; pero estimo inadmisibles tal división por no ser sus términos homogéneos.⁵¹

En el modo simultáneo, la enseñanza es aprovechada por todos los alumnos de una clase, teniendo como ventaja el ahorro de tiempo, es decir, que en el mismo lapso pueden ser aleccionados todos los alumnos de una clase, ya que la totalidad de los alumnos se dedican a un mismo tema bajo la dirección del maestro, convirtiendo así los minutos en horas.

Disciplina. El principal factor en la disciplina escolar es el maestro, quien trabaja con el alumno cara a cara.

La disciplina escolar debe controlar el trabajo y el descanso, logrando con ello el respeto y la formalidad entre los alumnos. Dando pie a la formación de los hábitos que enaltecen al hombre permitiendo el desarrollo de las facultades, es así como el hábito tiene un valor en la enseñanza, que es un medio de la educación, al respecto Carrillo, en su artículo intitulado, “Una palabra sobre el Congreso de Instrucción”, dice:

✱ Es la educación, vista bajo cierto aspecto, nada más que un hábito, ya de obrar conforme a la razón sojuzgando los apetitos y pasiones, ya de juzgar y raciocinar en todo caso conforme a la verdad esquivando el influjo de las causas que nos orillan al error; y nadie ignora que los hábitos ni nacen ni medran ni se arraigan tenazmente al espíritu, sino por virtud de la repetición de actos análogos durante un periodo de tiempo convenientemente largo. Aún formados los hábitos y consolidados, nunca pueden mirarse como una adquisición definitiva e irrevocable del espíritu, pues la inacción en que suelen dejarse dormir las facultades psíquicas a que corresponden, los va aflojando con lenta pero segura mano, y acaba por desquiciar a la larga los más añejos y mejor adheridos. En estos principios se funda la necesidad de dejar a los niños bajo el influjo de la educación tiempo bastante para que sus hábitos intelectuales y morales no sólo asomen en flor y como en promesa, sino que cuajen y maduren bien.⁵²

⁵¹ *Ibid.*, p. 403.

⁵² *Ibid.*, p. 208-209.

El hábito es el resultado de la repetición de un hecho, acto. La escuela con sus disposiciones disciplinarias va formando en el alumno diversos hábitos, así como el de transformar en buenos aquellos que el alumno ha adquirido fuera de ella y que son considerados como negativos.

Por tanto, la disciplina es el conjunto de reglas o prácticas que permiten mantener el orden.

El educando. En el acto educativo intervienen dos personas, la que dirige el aprendizaje y la que adquiere las nuevas experiencias y considerando al niño como el principal sujeto de la educación sistemática en el pensamiento del educador Carlos A. Carrillo, se hace referencia a éste.⁵³

El niño. En la escuela antigua el niño era un receptáculo, debía repetir, recibir, aceptar sin discutir. Sus necesidades, tendencias e intereses, no eran tomadas en cuenta, para Carrillo, el niño no es un objeto plástico fácil de moldear, al contrario, el niño debe ser un sujeto verdaderamente activo, es decir, para él al niño había que convertirlo en actor de su propia educación, permitiéndole así alcanzar las metas de su interés preferencial, para ello se le necesita someter a las acciones educativas correspondientes para que todas sus capacidades se desarrollen y entren en juego, alcanzando así su perfeccionamiento físico, intelectual y moral, en relación a esto Carrillo dice en su artículo intitulado, “¡Malditos libros!”:

✱ No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir *alma, inteligencia, corazón y vida*, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño, no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí propio, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido.⁵⁴

⁵³ Cabe aclarar que el educando es toda persona que recibe instrucción sistemática en una escuela; por ello, puede tratarse de un niño, adolescente, joven o adulto. Ya que la edad no es lo que determina al educando sino el acto de recibir sistemáticamente enseñanzas en una institución escolar.

⁵⁴ Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, p. 97

Por lo anterior es importante que el maestro conozca la naturaleza del niño, la “ciencia del niño”, como la llamo.

Naturaleza del niño. La naturaleza del niño esta dada por la libertad que debe dársele al niño para su desarrollo físico y mental, esta debe ser dirigida, pero no impuesta, de manera que responda espontáneamente a sus energías. Es aquí, donde el maestro tiene un lugar importante en la educación del niño, al respecto señalo en su artículo “La Escuela Normal Nacional”:

Creemos conveniente que el maestro se acostumbre desde un principio a la observación personal del espíritu infantil, de los métodos y de sus efectos: esto le permitirá después asimilarse plenamente la teoría.⁵⁵

Para Carrillo, el maestro antes que saber enseñar debe conocer al niño en su desarrollo físico, mental y moral, y para ello es conveniente que el educador sea un atento observador permitiéndole así poder conocer al niño, con ello el maestro podrá encauzar y aprovechar el potencial físico y mental respetando siempre su individualidad.

Siendo importante el juego para la salud de los niños, el cual repercute en el desarrollo fisiológico, moral e intelectual, el juego debe realizarse en un sitio donde se pueda libremente correr, gritar, reír, platicar, caminar, de allí que Carrillo le de gran importancia al patio de la escuela, como lo señala en su artículo “Edificios para escuelas”:

Toda escuela debe tener un patio amplio y despejado, en donde los niños puedan correr, saltar y jugar con toda libertad. (...) El juego en una escuela, por más que esto parezca paradoja a algunos, es tan esencial como el estudio, y siendo esto así, se ve con evidencia que la necesidad de un patio corre parejas con la del salón de escuela. En rigor, podría decirse que el patio es más importante, porque, en fin, en él se podrían dar las clases, mal dadas, muy mal dadas, no cabe duda, más en fin, se darían; pero en la sala de estudio no pueden absolutamente jugar los alumnos.⁵⁶

⁵⁵ *Ibid.*, p. 156.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 330-331.

Carrillo reconoce que las actividades escolares, tanto instructivas como recreativas, son gran de importancia en el desenvolvimiento físico, moral e intelectual del niño, desarrollando íntegramente las facultades del educando.

El educador. En sentido literal educador (del latín *educere*, educar) es la persona que educa, cuya acción contribuye a modificar la conducta de los individuos en sentido favorable, es un concepto más amplio que el de maestro (del latín *magister*) que se da a la persona que se dedica a la enseñanza, a la docencia, que influye consciente y positivamente en los individuos, con la tendencia a mejorar sus normas de vida en lo físico, intelectual, moral y social, mientras que el educador se puede aplicar a mayor número de personas que influyen positivamente sobre los demás tenga conciencia de que educa o no.

En este subapartado, cuyo título es *el educador*, se hace referencia al maestro, que tiene a su cargo grupos en instituciones educativas, que se ha preparado para la docencia y que su medio de vida es el trabajo sistemático en las escuelas.

El maestro-instructor y el maestro-educador. Existen dos tipos de maestros, el instructor y el educador. Al primero corresponden aquellos que imparten alguna asignatura, mientras que en el segundo se encuentran los que habilitan a sus alumnos a ser ágiles exploradores de su entorno dando paso así al desenvolvimiento de las potencias para el trabajo, al respecto Carrillo señaló en su artículo, "Indicaciones sueltas":

"Es un maestro de escuela", he oído decir a algún empingorotado catedrático de física, cosmografía o derecho constitucional, con el tono del más soberano desprecio. Pues sabed, señores míos, que ser maestro de escuela, *un buen maestro de escuela*, es mucho más difícil que enseñar esas ciencias que vosotros cifráis vuestro orgullo en profesar.

(...) Enseñar aritmética o lenguaje, es decir, depositar estas dos ciencias o sus rudimentos en el espíritu del niño, podrá ser más o menos difícil, pero *educar* por medio de ellas, servirse de ellas

como de un cincel con que se van labrando artísticamente todas las potencias intelectuales del niño, eso es difícil sobre toda ponderación.⁵⁷

Ya se indicó la diferencia entre un maestro instructor y un educador, éste último es un guía en la enseñanza del educando, es el mediador de la experiencia educativa, por tanto favorece en el desarrollo de la personalidad del niño, esto al ayudarlo a prepararse para el mundo en el que vivirá. Mientras el instructor sólo le instruye.

El maestro en la escuela. En materia educativa poco o nada puede importar un buen edificio, una rica biblioteca o un lujoso mobiliario o las mejores reformas a reglamentos y planes de estudios, se necesita que quien atiende a los educandos cuente con las características que se requieren para una buena labor. De ahí que se considere que el maestro en la escuela es el punto de referencia más claro para el aprendizaje de los discípulos. Lo cual no quiere decir que el alumno sólo aprenda conocimientos y comportamientos a través de él, o que sea la persona de quién más aprende, pero sí es el único que tiene como función específica el instruir y educar, además de que se dedica a ello de forma remunerada, por ello la importancia del sueldo que le permite al maestro tener un mejor desarrollo en su trabajo con el educando como lo señala Carrillo en su artículo “Un puño de verdades”:

La primera condición para obtener el mejoramiento de nuestras escuelas es remunerar debidamente a los maestros. Si esta condición imprescindible no se llena, serán inútiles los mejores reglamentos, los programas escolares más perfectos, las leyes más bien acabadas. El valor de la escuela y de la enseñanza depende ante todo del maestro, y con sueldos malos nunca se conseguirán buenos maestros.⁵⁸

Indudablemente el lugar del maestro en la escuela es importante, es quien tiene un contacto personal con el alumno. Su importancia no debe exagerarse ni tampoco menospreciarse, el considerarlo como un agente insustituible, que es necesario para facilitar la transmisión de la cultura, es lo adecuado.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 346.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 360.

Características de un buen maestro. Mucho se ha estudiado y se ha tratado de precisar las condiciones físicas, intelectuales y morales que debe poseer el maestro. Carrillo en su artículo “Recuerdos de una clase de dibujo”, asienta la receta para hacer buenos maestros:

para ser maestro, no basta, como piensa el vulgo, saber lo que se va a enseñar; eso es lo que menos hace falta. La receta para hacer buenos maestros es un poco distinta: 1 onza de conocimientos, 2 de método bueno para la enseñanza y 6 de disciplina...he aquí un maestro excelente. Me equivoqué; todavía faltan 8 o 10 partes de cariño a los niños. Esto es lo principal.⁵⁹

Pone como condiciones de un buen maestro las siguientes: amor, austeridad y talento. Siendo el amor por su cantidad el de mayor ingrediente, muestra una tendencia de amor hacia sus semejantes y por ende a la sociedad, en particular en la comunidad en que actúa, así lo señalo en su artículo “Una palabra sobre el Congreso de Instrucción”:

Es formarse idea tristísima de un maestro el considerarlo como un hombre reducido al mundo de los niños, cuyo horizonte no se extiende fuera de la escuela, cuya influencia no traspasa los muros de su clase, cuando debe dilatarse y dejarse sentir en todos los hogares, porque el maestro ideal, el maestro cuya figura radiante tengo presente ante mi mente debe ser el alma moral de la comunidad en que reside, el corazón cuyo latido se sienta en todas partes, porque es quien reparte la vida y el calor del sentimiento y de la idea a todos los miembros que la forman. Este es el arquetipo al cual tienen que aspirar y converger cuantos abrazan la hermosa y augusta profesión del magisterio.⁶⁰

Para Carrillo el maestro ideal no sólo debe interesarse por los alumnos, también por la sociedad; el maestro ha de ser capaz de proyectarse en su comunidad, particularmente, debe dejarse sentir tanto intelectual como emocionalmente, dado que es un hombre enriquecido de valores morales, cuya presencia ha de elevar la personalidad del hombre.

Del análisis de estos conceptos se desprende, que el alumno, el maestro, el contenido y los recursos disponibles son elementos que intervienen en la enseñanza.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 125-126.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 216-217.

El pensamiento de Carrillo giro en torno al niño, cuyo contacto –con los niños- lo llevo a profundizar en el conocimiento infantil a la que poco o nada se le conocía y por tanto se le enseñaba mal, de ahí que la personalidad del maestro es importante para integrar, emplear, enfocar y producir los elementos que lleven al aprendizaje efectivo del alumno, por ello la relevancia que otorgo, Carrillo, a la preparación del maestro en la reforma educativa, pues ésta no puede darse a espaldas de los maestros.

2.4 De algunos artículos de Carrillo

Carrillo escribió más de doscientos artículos, relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura, con la didáctica de las diferentes asignaturas que se cursaban tanto en la escuela elemental como en instituciones de otros niveles, así como todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los pocos o muchos artículos que escribió, Carrillo, es oportuno comentar algunos de ellos, dado que sus contenidos pueden ser considerados como vigentes, pues en este momento y en años anteriores, continua siendo un crítico de nuestro sistema educativo.⁶¹

Organización y Disciplina. De los temas relacionados a este rubro, se encuentra el artículo intitulado “Los bancos y las mesas de los alumnos”, que corresponde al tema de Muebles y útiles, en el que Carrillo, aconsejó, con base en la higiene escolar y en la biología de la educación, como deberían ser los pupitres; en los que hay que tomar en cuenta las condiciones anatómo-fisiológicas, higiénicas, pedagógicas y generales.

I.- Anatómo-fisiológicas. Los muebles escolares serán de acuerdo a las medidas antropométricas correspondientes a cuatro tallas. Permitirá los movimientos de los miembros superiores. Limitara la flexión del tronco y las piernas sobre el muslo (éstos formaran un ángulo recto con la pierna, descansando los pies en el suelo).

⁶¹ Los artículos analizados se localizan en el anexo No. 4, p. 122.

Permitiendo así una posición correcta “de sentado”, que evita desviaciones de la columna y previene padecimientos visuales (miopía).

II.- Higiénicas. Ya se mencionó que se evitarán la adquisición de los defectos físicos citados. Impedirán que el niño descanse un muslo sobre el otro.

III.- Pedagógicas. Facilitara la disciplina y trabajo del grupo en la clase, permitiendo la entrada y salida del niño; no producirán ruidos, el mueble será para dos alumnos. La mesa será de cubierta inclinada para el desarrollo de las labores, en la parte superior de está tendrá ranuras para colocar los lápices, pluma, regla, tintero, etcétera, así como un espacio para guardar los útiles.

IV.- Generales. Los pupitres deben ser cómodos sin llegar a ser muebles de descanso. Carrillo recomienda que sean de cuatro tallas. En el que el maestro resolverá el tamaño del mobiliario de acuerdo al tamaño de sus alumnos.

Las bancas deben estar separadas una de otra para que exista un libre tránsito tanto del alumno como del maestro al desplazarse por el salón de clases.

Estas indicaciones, permiten observar como el mobiliario escolar constituye uno de los elementos más importantes para llevar a cabo las actividades docentes, por ende, debe reunir la mayor cantidad de condiciones pedagógicas para realizar esas actividades, pero también debe contar con todos los requisitos higiénicos para no perjudicar la salud del alumno.

Un segundo artículo, el llamado “La elección de textos”, señalo, que los libros de texto deben ser escogidos por los propios maestros, al ser ellos quienes trabajan con los alumnos y la asignatura; quizás ahí el desinterés por algunos libros o bien éstos se convierten en una carga en el aprendizaje de los alumnos en el cual no importa el grado escolar que se curse.

Para escoger un libro, aunque no lo dice, es importante que el maestro conozca la capacidad filosófica, didáctica y científica del autor, de lo contrario el texto puede resultar tedioso.

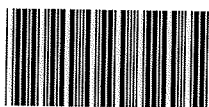
En otro de sus escritos, titulado, “El disfraz de los premios a la pereza”, habla del inconveniente de los premios, puesto que éstos son “un disfraz de la pereza”, dice el educador Carrillo, ya que el alumno puede conocer mucho de una asignatura y desconocer las demás, de ahí que rechace los premios y pugne por promediar las calificaciones, lo cual permite determinar el aprovechamiento de los educandos de una manera integral.

Y aunque esto no lo dice, los premios pueden dar la impresión de que el trabajo no merece ser realizado por sí mismo, por ello, se necesita del incentivo del premio.

Legislación y Administración Escolar. En este rubro, Carrillo habla acerca de las escuelas de adultos, cuyo artículo denominó “Una palabra sobre el Congreso de Instrucción. La uniformidad de la instrucción primaria. –Séptima Cuestión”. En él, mencionó a que los adultos no se les puede obligar del mismo modo que a los niños a asistir a la escuela. La mayoría de los adultos que no asistieron a la escuela en “edad escolar”, no conocen las ventajas que tiene el saber, de ahí su apatía para dedicarse al estudio a su edad, y por ende su poca constancia a la instrucción. Sin embargo hizo énfasis en que el fracaso obtenido en estas escuelas debía aprovecharse a favor de las escuelas primarias, las cuales tenían más futuro que aquéllas.

En su artículo llamado “Admisión de alumnos. Ni antes ni después de la edad escolar”. Carrillo apuntó, desde 1886, que la edad de ingreso a la escuela primaria debe ser a los 6 años, que no debe ingresar “ni antes ni después”, si es que existe la oportunidad de asistir; de otra manera al educando se le puede causar daño, que aunque no lo dice textualmente, intuyó el peligro de obligar a los niños para que aprendan antes de contar con la madurez psicológica que se requiere.

Otro de los temas sobre el que escribió fue el de los “Exámenes”, término que utilizó para darle título a uno de sus escritos, y en cual critica a los maestros que examinan a través de la capacidad del alumno para repetir los conocimientos transmitidos por el docente, es decir, que el examen es una forma



162576

mecánica de reproducir ciertas nociones y fórmulas aprendidas servilmente de memoria, o de dar respuestas en torno de preguntas más o menos engañosas, ya sean en pruebas orales o escritas, pruebas de memoria que están alejadas del razonamiento. Cuando el examen debe evaluar el saber o la cultura general del educando. Aunque cabe aclarar que la memoria juega un papel importante dentro del razonamiento, pues esta al servicio de una transformación del pensamiento y de una manera de encarar los temas por parte del educando, que sería una real adquisición del conocimiento. Propone que los exámenes sean globales, de esta manera la evaluación comprendería lo visto en un periodo determinado, el cual sería de un bimestre, en el que se tomaría en cuenta no sólo el rendimiento del alumno y del maestro, sino también permite conocer la eficacia de los métodos educativos. Asimismo, pide que los exámenes sean privados, cuando a éstos asistan personas que desconozcan el tema.

Estas indicaciones que establece, permiten evaluar el conocimiento del alumno, de lo contrario se continuaría con el engaño y no cumpliría con su cometido la evaluación, como lo establece en su artículo “Ideas que sugiere el fin de año. Insuficiencia de los exámenes”, en donde señala que lo mejor es eliminar los exámenes, o bien tomar en cuenta tanto el resultado del examen, como su aprovechamiento en clase

Y en este mismo artículo, en un segundo tema titulado, “Inconvenientes de los premios”, menciona tres razones por las cuales no deben entregarse premios a los alumnos, la primera razón, es los premios no siempre son otorgados a quienes realmente lo merecen, pues muchas veces el desinterés de algunos maestros hacía ciertos alumnos no les permite ver el rendimiento de los educandos que realmente han aprehendido. Una segunda razón, es que se debe formar a los alumnos dentro de los cánones de la responsabilidad y del deber y no por incentivo del premio. De esta manera, las recompensas pueden perturbar el sentido de la moralidad personal. Y el tercer inconveniente es el enfado que puede ocasionar en los padres de familia al ver que su hijo no fue galardonado.

Cuestiones Diversas. En esta sección, Carrillo otorgó gran importancia a las bibliotecas escolares. Un primer artículo relacionado a éstas, es el intitulado “Un medio de obtener doble fruto de nuestras escuelas”, en él, habló de un sencillo armario para acomodar unos cuantos libros, dentro de los cuales, deben contarse un diccionario castellano, algunos tratados de pedagogía así como libros de consulta que se puedan manejar para las asignaturas que se cursan en la escuela.

Por medio de éstas, tanto el maestro como el alumno pueden hacer uso de los libros cuando la ocasión se presente o bien permitirle al hombre contar con más elementos y no únicamente con su experiencia.

Un segundo artículo es “Los maestros rurales necesitan leer mucho. Las bibliotecas escolares son indispensables para ellos”, es otro escrito en el que Carrillo vio la necesidad de que toda escuela contará con su propia biblioteca y más aún aquellas poblaciones retiradas de la ciudad, en donde los maestros “rurales” no cuentan con la misma preparación que el de un maestro que labora en la ciudad, en lo referente al lenguaje, el cual constituye el principal medio de expresión del hombre, y por lo tanto del niño, y todo el cuidado que se le de será poco, pues la finalidad de esta enseñanza es que el educando aprenda a hablar, leer y escribir correctamente y con propiedad el idioma así como el emplearlo con facilidad y con soltura. De ahí la importancia de que el maestro rural este en contacto con los libros, al no contar con el apoyo de la familia, la sociedad y la lectura por parte del educando. Aunque es cierto que todos los maestros, tanto de las grandes ciudades como de las pequeñas poblaciones deben tener el hábito de la lectura, pero aún más lo necesitan los maestros rurales, por ello la importancia de una biblioteca en todo centro escolar.

Moral. En su artículo “Algunos pensamientos sueltos”, Carrillo hace una distinción entre lo que es la enseñanza y lo que es la educación, palabras que parecieran ser sinónimos para algunos maestros, y dice, muchos profesores cuando instruyen creen que están educando.; criticando así, las lecciones de

fantasía y ficción, y pide, para el bien de los niños, que la enseñanza de ésta, los ejemplos de las buenas acciones y los corolarios de su narración sean reales, factibles.

Lenguaje. Uno de sus artículos, referente a este rubro, es el llamado “Lexicología. Más ejercicios y menos reglas gramaticales”. Como ya se mencionó, la finalidad de la enseñanza del lenguaje, es que el educando aprenda a hablar, leer y escribir correctamente. En este artículo, Carrillo señaló desde su época, que la escuela era excesivamente teórica y escasamente práctica en la enseñanza de la lengua, al decir: cuando se trata de enseñar a hablar y a escribir correctamente al niño, en vez de exigirle que hable y escriba diariamente para que aleccionado por la costumbre llegue a hacerlo bien, tomamos un epítome de gramática, y se lo entregamos para que aprenda las reglas que contiene. ¿Y cuál es el resultado de ese procedimiento?, el que era de esperarse de sistema tan descaminado; el que fatal y necesariamente debe producir; los niños salen de las aulas completamente inhábiles en el manejo de su idioma, incapaces de entenderlo, de hablarlo y escribirlo.

De ahí, quizás la deficiencia ortográfica que existe no solo entre los alumnos de educación primaria sino en todos los ciclos de la educación.

Aritmética. “La enseñanza científica de la aritmética”. Carrillo señaló que uno de los vicios de la enseñanza de la aritmética, era el enseñarla de manera mecánica, o sea sin dar explicación al educando y no científicamente, de esta forma no se respetaba la naturaleza del alumno, al no dar paso al desenvolvimiento de la inteligencia y la razón.

Geografía. “¿Es geografía lo que se enseña en nuestras escuelas?” En este artículo Carrillo, manifestó que la enseñanza de ésta materia ha de partir del ambiente inmediato del alumno, de su medio físico y de sus experiencias en él, para después ir las ampliando a fenómenos más lejanos. Aplicando así el

método natural, el modo intuitivo, es decir, primero por la observación directa de los accidentes geográficos, o en su defecto por su representación en láminas.

Historia. “Fechas. Nombres propios. Batallas. Indicaciones acerca del estudio de la historia”. Para Carrillo, la enseñanza de la historia no debe tener una finalidad erudita, sino que ha de servir para interpretar el estado de la vida actual, como producto del pasado, cuyo conocimiento debe ser transmitido por medio de la narración, que permite trasladar al educando a la época de los hechos históricos que se estudian.

Carrillo cuestionó al sistema educativo que tenía el país, en aquellos tiempos los métodos eran ya obsoletos, en el que prevalecía como la mejor forma de aprender la enseñanza mutua; otro de los vicios arraigados era el lujo de los premios que empleaban, en vez de despertar los sentimientos del deber. Los procedimientos de enseñanza eran rutinarios y memoristas, prevaleciendo el dogmatismo didáctico. Inconforme con estas tradiciones educativas pugno por una educación propositiva, siendo a través de la prensa como difundió la corriente reformadora de la escuela. Con sus artículos, Carrillo se proyectó como un ideólogo de la reforma, cuyas ideas acerca de las diferentes cuestiones pedagógicas lo convirtieron en uno de los reformadores de la educación en Veracruz, lugar en el que elaboró y desarrollo su método simultáneo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

3. Síntesis

En síntesis, el esfuerzo educativo de Carrillo se encaminó hacia la uniformidad y modernización de la enseñanza propuesta por el ministro Baranda. Para este fin difundió su propuesta por medio de dos publicaciones que él fundó, primero *El Instructor* (1883) y después *La Reforma de la Escuela Elemental* (1885); en esta última difundió las doctrinas educativas más importantes de la época: Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Horacio Mann, Flores, etc., al mismo tiempo que rechazaba los conceptos de la “enseñanza antigua” y preparaba el camino para el nacimiento de la “escuela

moderna”, dedicando así su vida a la enseñanza a través de sus ideas educativas y de su labor didáctica, manifestando de esta manera la necesidad de reformar y atender la situación de los maestros en el país. Oriundo de la ciudad de Córdoba, Veracruz, creció y se formó en Jalapa. A los 13 años ingresó AL Seminario conciliar para realizar sus estudios en derecho, carrera de la cual nunca se recibió. En 1789 se inició en la educación de los niños en el “Instituto Pestalozzi”, y en 1881, en compañía del Lic. Mariano Camarillo, estableció en Jalapa el “Instituto Froebel”, allí aplicó su capacidad de observación para indagar cómo funciona la mente del niño en el aprendizaje de la lectura y escritura, las matemáticas, geografía, historia, dibujo, etc.

Carrillo consideró que el atraso de los pueblos depende en gran medida de la falta de educación, por lo tanto, la educación elemental debe ser la base del progreso de éstos y que está en función de la calidad del magisterio, por ende, la educación pública no mejorará en calidad mientras no haya mejores maestros, de ahí su interés por hacer llegar a todos los rincones de México los métodos aceptados en otros países. En sus revistas abordó temas de organización, de legislación y administración de las escuelas, así como de didáctica general y especial.

He aquí en síntesis la obra de Carrillo. En una concepción básica fundamenta la labor del maestro: el aprendizaje tiene un fin inmediato y evidente, la instrucción, y otro no tan visible pero no por eso menos real, el desarrollo de las capacidades del niño, llámense manos, memoria, inteligencia. A este desarrollo se le llama educación. El principio de naturaleza debe presidir toda enseñanza y se debe evitar toda artificialidad. La naturaleza es la mejor guía y norma educativa. El modelo es la manera en que una madre enseña hablar a su hijo. Debe usarse el método analítico, que es el natural, contra el sintético, que es el artificial. La enseñanza objetiva ha de ser la forma de instruir, la cual parte de lo concreto y asciende hacia lo abstracto, excepto en la lectura. En cuanto a la enseñanza de la geografía propuso que se aplicara el método intuitivo, que ha de comenzar por el conocimiento del lugar donde vive el niño.

Carrillo hizo recomendaciones acerca de los edificios y del material escolar, así como de los textos y útiles escolares. Quizás una de sus ideas más originales consistió en valorar el aprovechamiento del niño en los exámenes, no preguntándole lo que ya sabe, sino planteándole nuevos problemas que permitan conocer la capacidad de su formación, puesto que cuenta con los datos suficientes para descubrir la solución adecuada, de lo contrario sólo se capacita a un buen memorista incapaz de resolver problemas en el futuro. Indicó que el educador ha de tratar de formar hombres responsables, invocando a la pedagogía del deber y por las ventajas obtenidas por el cumplimiento, que incita a actuar por móviles interesados, por ejemplo, los premios.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

La enseñanza de la lectura y escritura ha sido una preocupación constante de todos los tiempos entre los educadores, y de acuerdo a sus concepciones filosóficas y metodológicas han propuesto diversos métodos para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Generalmente, los métodos de enseñanza más comunes se elaboran desde la visión del adulto conocedor de la lengua escrita, de su funcionamiento y de sus unidades mínimas, las letras del alfabeto. Por ello, según su criterio, el adulto-maestro corre el riesgo de partir de su propio conocimiento del sistema escrito para analizarlo y descomponerlo en pequeñas partes que sean fáciles de comprender por el niño. De ahí que se haya dicho que el elemento esencial en la educación sistemática es, sin duda alguna, el maestro, cuya actividad se sujeta a una organización y un programa, por ende a un método, siendo éste el instrumento principal que ha de utilizar para alcanzar sus fines, por tanto, el método en la enseñanza es el camino a seguir en la instrucción.⁶²

1. Los métodos tradicionales y la crítica de Carlos A. Carrillo

El presente subapartado no pretende ser una historia de la evolución de los métodos que se han aplicado en la enseñanza de la lecto-escritura, sin embargo, es importante tener una idea de aquellos métodos considerados como tradicionales. A finales del siglo pasado en nuestro país se empleaban los métodos del deletreo, silabeo y fonético para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

1.1 Las letras y sus sonidos. 1) Deletreo o alfabético. Inicia la enseñanza de la lectura con las vocales y consonantes. Consiste en traducir los signos en sonidos. Esta presentación se asocia al sonido que

⁶² El método de enseñanza se define como el conjunto organizado de normas, procedimientos y recursos para dirigir el aprendizaje con el máximo rendimiento y el mínimo de esfuerzo, tomando en cuenta las características del educando y el conocimiento del medio ambiente, para alcanzar los fines educativos previamente señalados. Tomás C. Villarreal, citado en, Victoria Eugenia Erossa Martín, *La sistematización de la enseñanza*, México, ESIME, 1980, p. 34.

éstas representan, sin tomar en cuenta el hecho de que los sonidos son parte de palabras con un significado. Para ejemplificar se retoma un ejemplo de Carrillo:

Supongamos que se trata de enseñar a los niños la palabra *rosa*. Se deletrea: *re, o, ro; se, a, sa; rosa*.⁶³

Es importante mencionar que este método no da a conocer los sonidos.

2) Silabeo. Consiste en la unión de las letras en sílabas.

3) Fonético. Consiste en pronunciar cada letra con el sonido que le corresponde, es decir, se fundamenta en la enseñanza del sonido de cada letra y no de su nombre. Por ejemplo:

El maestro deletrea, o si se quiere, *fonetiza* de este modo. *Rrrrrr o, ro; ssssss a, sa; rosa*.⁶⁴

Este método fue una innovación del método alfabético y un antecedente del de palabras normales.

1.2 Los métodos alternativos de las palabras o frases escritas. Otra de las formas en que se enseña la lengua escrita es a través de palabras o frases elaboradas por el profesor. Este método fue aplicado por el doctor Francisco A. Berra, en 1890,⁶⁵ y explica su método con estas palabras:

Se enseña ante todo a leer y escribir palabras enteras, como si fuesen indivisibles, porque es lo que perciben espontáneamente como unidad del discurso los que no han hecho estudio ninguno. Hablar es para ellos (los niños) decir palabras sucesivamente, y no han advertido que los vocablos son a su vez susceptibles de división y de subdivisión. La metodología requiere, pues, que se comience la enseñanza por la palabra. Pero el propósito final del maestro no es enseñar las palabras, y si dar a conocer cuáles son los sonidos elementales, con qué letras se significan, y cómo se combinan en el habla y en la escritura; luego, es menester pasar de la palabra a sus elementos simples (el sonido, la letra), y debe efectuarse este pasaje, no a saltos, sino grado por grado, que es lo más fácil para el alumno, porque es lo que se conforma con las leyes de su mente. La palabra puede dividirse en sílabas, en elementos simples; luego, estudiada la palabra entera, habrá que estudiar sus sílabas, y el modo como se combinan; y, después de esto, habrá que descomponer las sílabas habladas en sonidos y las sílabas escritas en letras, mostrar cómo se relacionan, cómo se combinan, para proceder por último al estudio de las frases, como compuestas de palabras. El método analítico es, pues, el que debe aplicarse, y el que

⁶³ Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, México, I.F.C.M.-SEP, 1964, 452.

⁶⁴ *Ibidem.*, p. 453.

⁶⁵ Pedagogo argentino que influyó en el método para el aprendizaje de la lectura y escritura de Carrillo.

efectivamente aplico en estos carteles, para el estudio de las palabras, y el sintético para el estudio de las frases.⁶⁶

Este método consiste en seis pasos, que son:

- 1) Lectura de la palabra
- 2) Descomponer la palabra en sílabas (análisis)
- 3) Descomposición de las sílabas en sus elementos fonéticos (análisis)
- 4) Recomponer la palabra (síntesis)
- 5) Combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras.
- 6) Agrupación de las palabras en frases.

Estos pasos fueron retomados por Carrillo en su método,⁶⁷ no sin antes haber cuestionado las metodologías de las letras y sus sonidos, y apoyándose en la forma en que la naturaleza nos enseña las cosas y en como la madre sigue el mismo camino de la naturaleza para enseñar a hablar a su hijo, siendo por medio de ejemplos como da a conocer la diferencia entre el método sintético utilizado por los maestros de la época y el método analítico y ejemplifica:

Es el primer día de escuela, y van a comenzar a aprender la escritura varios niños. El maestro escribe en las pizarras, en el pizarrón o en los cuadernos, que esto para el caso importa poco, la frase siguiente para que la copien:

El pájaro vuela

Esta es la primera lección práctica de escritura. En los días siguientes los niños copian otras frases distintas; y así que hayan adquirido cierta habilidad en escribir, pasan a ejercitarse en formar cada letra aislada, para corregir los defectos que hubieren contraído. Este maestro emplea el *método analítico*, entre nosotros poco usado.

Otro maestro, por el contrario, discurre de este modo: No es posible que un niño copie de buenas a primeras esta frase en que entran tantas y diversas letras; primero es que aprenda a formar cada una de ellas; y ni aun éste siquiera es el primer paso que se deba dar. Toda letra consta de gruesos y finales; que haga antetodo el niño gruesos o *palotes*, después finales, más tarde unirá estos elementos copiando letras sencillas como la *i*, *n*, y *u*, siguiendo con las más difíciles, y al fin hará palabras y frases enteras. Y pasa de la teoría a la práctica, llevando a

⁶⁶ Francisco A. Berra, citado en, José D. Forgiore, *La lectura y escritura por el método global*, Argentina, Ed. El Ateneo, 1959, p. 18-19.

⁶⁷ Cabe aclarar que en su método Carrillo comienza por la frase y no por la palabra.

los niños paso a paso por el camino que de antemano se trazó. Este maestro sigue el *método sintético*.⁶⁸

Sin embargo, un año, antes, en 1885, había expresado la falta de simultaneidad en la enseñanza de la lecto-escritura en un escrito publicado el 16 de diciembre, bajo el título de “La lectura combinada con la escritura”, donde dice:

Tan pronto como un niño comienza la lectura debe dar principio a la escritura, al contrario de lo que se practicaba antiguamente, y aun se practica hoy día en más de una escuela.

Pero no es todo: ambos estudios no sólo deben de hacerse al mismo tiempo, sino que deben de caminar al mismo paso, combinarse y prestarse auxilio mutuamente. Quiere decir esto que si comienzo por enseñar al niño las vocales, debo también enseñarle a escribirlas al mismo tiempo que las va conociendo; si empiezo, al contrario, por enseñarle a leer primeramente una frase completa como ésta: *la vaca da leche*, lo primero que escriba será precisamente la misma frase.⁶⁹

En este mismo año, se pronuncia en contra del fonetismo, al publicar la reseña del libro de Laubscher intitulado *¡Escribe y lee! Un método racional de enseñar la lección por medio de la escritura, según el sistema fonético, dedicado a los profesores mexicanos de la enseñanza primaria*, el cual a su parecer presenta los siguientes defectos:

1° Emplea en la enseñanza el método *sintético*, es decir, comienza por las letras aisladas, y no por palabras completas. Es tanto más de extrañar esto, cuanto que el método *analítico* es el generalmente adoptado en Alemania, de cuyo país es natural el autor.

2° Enseña simultáneamente los caracteres impresos y los manuscritos, acumulando así las dificultades en los primeros pasos del estudio de la lectura: verdad es que este defecto es levisimo.

3° No procede gradualmente en la enseñanza de las sílabas. No da a conocer primero las *directas simples*, como *ma, ta, so*, y las voces en cuya composición entran solamente esta clase de sílabas, pasando en seguida a las *inversas simples*, como *al, ar, as* y a las palabras formadas exclusivamente de ellas y de las anteriores, y concluyendo, finalmente, con las sílabas compuestas. Lejos de esto, desde los primeros pasos se encuentran mezcladas y confundidas sílabas de todas clases, defecto cuya gravedad sólo pueden apreciar quienes han enseñado los primeros rudimentos de la lectura, y han visto con sus propios ojos las dificultades que ofrecen al niño las combinaciones silábicas inversas y compuestas.

4° En los ejercicios de lectura de palabras y frases completas, que siguen al conocimiento de cada nueva letra, no se ha cuidado de despertar el interés del niño, ni aun siquiera, como en el prólogo se ofrece, de escoger palabras y frases que no salgan del horizonte intelectual alcanzado por él.⁷⁰

⁶⁸ Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, P. 379-380.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 445.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 113-114.

En 1886, en su artículo titulado “Descomponer las palabras en sonidos”, plantea la metodología, por la cual se inclina para elaborar su método al decir:

Durante mucho tiempo no se ha conocido otro método para enseñar la lectura, que el que comienza por dar a conocer las letras primeramente, después las sílabas, y por fin, las palabras y frases. En nuestras escuelas este método es tradicional.

Posteriormente se ha empezado a usar en algunas partes otro que sigue un procedimiento inverso: comienza por la enseñanza de las palabras enteras, sigue con la de las letras. El nuevo procedimiento va ganando terreno constantemente, y puede conjeturarse que acabará, aunque tarde, por suplantar al antiguo en todas partes.⁷¹

Dos años después, en 1888, Carrillo escribió un artículo titulado “El deletreo perfeccionado y el método fonético”, en el cual criticó a estos métodos, al concluir que:

El método fonético, en su afán de realizar un imposible, tortura y desnaturaliza los sonidos de las consonantes, los hace difíciles de articular para maestros y niños, ofrece coyuntura favorable para que el desorden se introduzca en las clases a favor de los silbidos, mugidos y bufidos con que pretende representar las consonantes, y al fin, no logra lo que quiere, porque el sonido vocal, más o menos breve, más o menos sordo, más o menos confuso, siempre se deja oír. La consonante, por su naturaleza misma, está adherida con adherencia tenaz e invencible al sonido vocal, y es inútil empeño luchar contra la naturaleza de las cosas.

Se me replicará que el sistema del deletreo está proscrito de las escuelas para la enseñanza de la lectura por defectuoso. No niego sus defectos ni pretendo hacer su apología; pero entre el deletreo franco que, reconociendo y respetando la naturaleza de las consonantes, las liga a una vocal pronunciada breve y débilmente para poder articularlas, y el sistema fonético, que es un deletreo disfrazado que magulla, estruja, tuerce y estropea las consonantes para desprenderlas de la vocal, sin que lo logre al fin; opto por el primero. Afortunadamente podemos prescindir de los dos en la enseñanza.⁷²

De todo lo anterior se observa que durante mucho tiempo el único método utilizado para enseñar a leer era el que partía de la letra, continuando con la sílaba y la palabra, para llegar a la frase y por último al texto. Es decir, iniciaban por el elemento más simple hasta llegar a lo complejo. Frente a este método se encontraría uno que es inverso, que parte de la frase, siguiendo con la palabra, luego la sílaba y por último el sonido y que se le conoce como método global,⁷³ que comienza por enseñar al niño frases que

⁷¹ *Ibid.*, p.450

⁷² *Ibid.*, 454-455.

⁷³ “El método global aparece a fines del siglo XVIII; pero su aplicación sistematizada es una conquista de la didáctica moderna. Se debe al doctor O. Decroly “la aplicación científica de este método para la enseñanza de los niños normales y anormales”, Jose D. Forgione, *La lectura y escritura por el método global*, Argentina, Ed. El Ateneo, 1959, p. 27.

es capaz de comprender dirigiéndose poco a poco al análisis, descomponiendo la frase en sonidos o en sílabas.

La frase ha de enunciar una acción que el niño ha realizado o que está por realizar. Con ello se trata de crear una asociación entre el término escrito y la acción emitida. O sea, que el método global ha de asociar la observación de una cosa o hecho con la forma de expresarlo. Es decir, que el niño se enfrenta a palabras que expresan lo que ha pensado y no ante términos abstractos, pues el niño comprende la frase, transforma los signos escritos en sonidos hablados, que para él tienen un significado. Mientras que los métodos sintéticos, deletreo, silábico y fonético, se convierten en algo mecánico, puesto que el niño descifra más no lee, manteniéndolo en la clásica posición del mero oír, escribir y repetir.

De esta manera, Carrillo se manifiesta como un precursor del método global al contar con las siguientes características:

1. El enunciado como la unidad de expresión del pensamiento.⁷⁴
2. Es analítico.
3. Aprovecha los intereses del niño, dando mayor oportunidad a la expresión espontánea del niño.
4. Acepta la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
5. Da importancia a la función visual, es decir a la observación.
5. Permite combinar las funciones cognoscitivas, afectivas y motóricas del alumno.

⁷⁴ Hay que recordar que no todos los enunciados escritos son oraciones y tampoco tendrían por qué serlo, puede haber oraciones completas o solamente frases, este último término fue utilizado por Carrillo en su método de enseñanza de la lengua escrita.

Estas características son tomadas en cuenta por Carrillo al elaborar su obra intitulada *Nuevo método inductivo, analítico y sintético, para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, en 1893, y que es el que se estudia a continuación.

2. El método para el aprendizaje de la lectura y escritura de Carlos A. Carrillo

El educador Carlos A. Carrillo, elaboró el *Nuevo método inductivo, analítico y sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, compuesto con arreglo a las observaciones críticas del Dictamen de la Comisión de Textos aprobados por la Junta de Profesores de la Escuela Normal de México en el año de 1890, tomó como punto de partida frases sencillas, las cuales ilustró con láminas. En su método, Carrillo difundió las ideas tanto de Jacotot como de Francisco A. Berra. Ambos hicieron uso de la frase y del texto para después dar paso al análisis y a la síntesis, procedimientos que Carrillo retomó.

El método de Carrillo presenta las siguientes características:

1. Inductivo
2. Analítico y Sintético
3. Simultáneo
4. De la lectura y escritura

Es inductivo, porque se procede de lo particular a lo general. Es decir, se parte de casos individuales observados, busca una ley general que tenga validez asimismo para otros casos individuales no observados, bajo las mismas condiciones.⁷⁵

⁷⁵ El método se remonta históricamente a Bacon (1561-1626) y fue mejorado por J. Stuart Mill (1806-1873), Fritz März, *Introducción a la Pedagogía*, España, Ed. S. Igueme, 1990, p. 35.

Es analítico y sintético porque sigue un orden en que se presenta primero la frase, después la palabra, pasando luego a su división en sílabas y por último a las letras, representadas por sus sonidos,⁷⁶ para regresar a las sílabas y retornar a la palabra.

Este método es simultáneo porque enseña a leer y a escribir al mismo tiempo.

Es de lectura y escritura porque en su aplicación se presentan primero los caracteres impresos y luego los manuscritos.

El método propuesto por Carrillo está dividido en dos partes; la primera parte cuenta con XXXI lecciones, las cuales se dividen en XV lecciones de frases normales y XVI lecciones inductivas, y la segunda parte, se conforma de XIV lecciones destinadas a la lectura corriente.

La primera parte del libro comienza con la fábula de Campoamor “La Carambola” y en el que se puede observar la siguiente metodología:

- 1) Lectura de una frase normal.
- 2) Ejercicios de análisis y síntesis de las palabras de la frase.
- 3) Descomposición de las palabras en sílabas, y,
- 4) Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas.

A continuación se hace una descripción de cada una de las lecciones de la primera parte del método de Carrillo que se ejemplificarán con ejercicios de su libro.⁷⁷

1. Lecciones de frases normales.

Estas son cuatro y corresponden a cuatro láminas en las que se ve el significado de cada una de ellas.

En la parte superior de las láminas están escritas las frases normales con caracteres impresos y en la parte inferior con caracteres manuscritos:

⁷⁶ El sonido ha de hacerse con el de las mismas letras y no con el nombre de éstas.

⁷⁷ Las notas de su libro se localizan en el anexo No. 5, p. 144.

LECCIÓN I

mira ese gato; va en el lomo de un macho.



mira ese gato; va en el lomo de un macho.

El procedimiento a seguir en estas cuatro lecciones es el siguiente:

- Lección de cosas dada por el maestro, cuyo objeto es captar la atención de los niños; ésta debe tener relación con el significado de la frase y con su representación gráfica (lámina). En este caso el tema es los medios de transporte.

- Presentación de la lámina y descripción de ésta por parte de los alumnos.

- El maestro expondrá una fábula, en este caso la de Campoamor titulada “La Carambola”.

- Lectura de la frase realizada por el maestro; ésta debe ser en voz alta y clara, puesto que los alumnos repetirán la frase hasta pronunciar correctamente cada palabra, tanto manuscritas como impresas.

Ejercicios de análisis y síntesis. Solo se realizan con palabras conocidas, que no son otras que las de la frase de la lección I.

LECCIÓN II

| | | |
|------|----|---------|
| mira | va | macho |
| lomo | el | mira |
| gato | en | un lomo |
| ese | de | el gato |

el lomo de el gato
él va en un lomo
el gato mira un lomo
mira el gato en el macho

| | | |
|----------------|-----------|-------------|
| <i>macho</i> | <i>de</i> | <i>lomo</i> |
| <i>mira</i> | <i>en</i> | <i>gato</i> |
| <i>un lomo</i> | <i>el</i> | <i>mira</i> |
| <i>el gato</i> | <i>va</i> | <i>ese.</i> |

el lomo de ese macho
el gato mira un macho
mira el macho
un gato va en él.

El niño leerá esta lección con el fin de que se familiarice con las palabras que ya le han enseñado. En el caso de que el alumno se le dificulte la pronunciación de alguna palabra, el papel del maestro es señalársela en la frase, más no decirle como se pronuncia; en este caso sería: *mira ese gato; va en el lomo de un macho*, esto para que el niño recuerde su pronunciación.

Descomposición de las palabras en sílabas, ésta corresponde a la lección III, que consiste:

LECCIÓN III

mira e se ga to va en el lo mo de un
ma cho.

mira e se ga to va en el lo mo
de un ma cho.

La descomposición será primero al oído en tiempos acompasados, es decir, el maestro preguntará a los alumnos en cuantos tiempos se pronuncia la palabra, sin mostrárselas, y después a la vista en la lección.

Ejercicio de análisis en las sílabas aprendidas, formando combinaciones de palabras y frases nuevas, como se puede observar en la lección IV.⁷⁸

LECCIÓN IV

| | | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| mo | ma | mi | se | lo |
| <i>cho</i> | <i>ra</i> | <i>un</i> | <i>de</i> | <i>ta</i> |
| ga | va | en | e | el |



gamo
mide...
miga

tomo
vara
malo

seto
loma
toma...

madera
tose...
mora

mina...
mato...
mamá...

era...
mocho...
miel

toma mi vara, ---- mi mamá tose
mamá se va. ---- mira ese gamo
el macho era malo.

el lomo era de mi gato
mira ese gato en un seto
el gato se mira el lomo.

⁷⁸ La manera de proceder en esta lección es de suma importancia en el método de Carrillo, ya que a partir del análisis de las sílabas se van formando palabras y frases, de ahí que el autor remita a esta lección en algunos ejercicios. Asimismo los puntos suspensivos que aparecen después de algunas palabras es la manera en que el autor señala palabras referentes a objetos que no se le pueden mostrar objetivamente al alumno, como son los verbos, para ello recomienda la formación de frases.

Este procedimiento es el mismo que se utiliza para las otras tres frases, que corresponden a la lección V y ésta a su vez con las lecciones VI, VII y VIII; la tercera frase comprende la lección IX, así como las lecciones X, XI y XII, y la última frase se encuentra en la lección XIII, la cual se relaciona con las lecciones XIV, XV Y XVI.

2. Lecciones inductivas.

El objetivo de estas lecciones es hacer que los niños descubran valiéndose de las sílabas conocidas, otras desconocidas. Para el procedimiento de estas lecciones deben seguirse los siguientes ejercicios.

Formación de nuevas sílabas por medio de la inducción, este ejercicio corresponde a la lección XVII,⁷⁹ que a continuación se muestra:

LECCIÓN XVII

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| i | e | a | o | u |
| <u>mi</u> * | <u>me</u> * | <u>ma</u> * | <u>mo</u> * | <u>mu</u> * |

| | | | | |
|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| o | a | u | i | e |
| <u>lo</u> * | <u>la</u> * | <u>lu</u> | <u>li</u> | <u>le</u> |

| | | |
|--------|------|---------|
| lata | lima | luna |
| lecho | lija | losa |
| colina | lana | chaleco |

| | | | | |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| a | i | u | e | o |
| <u>na</u> * | <u>ni</u> | <u>nu</u> | <u>ne</u> | <u>no</u> |

| | | |
|---------------|---------------|--------------|
| <i>conejo</i> | <i>lanudo</i> | <i>nicho</i> |
| <i>molino</i> | <i>nata</i> | <i>loma</i> |
| <i>lina</i> | <i>nudo</i> | <i>anona</i> |

| | | | | |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| a | u | o | i | e |
| <u>ra</u> * | <u>ru</u> | <u>ro</u> | <u>ri</u> | <u>re</u> |

⁷⁹ Esta lección es importante en el procedimiento de algunas de las siguientes lecciones. Carrillo en su libro señala con un asterisco aquellas sílabas que el niño ya conoce. El subrayado de las letras es mío, es la manera de señalar las letras que se pondrán antes o después de las vocales escritas en el pizarrón.

| | | |
|--------|--------|-------|
| garita | marido | arena |
| oro | arado | toro |
| iré.. | oruga | vara. |

| | | | | |
|-----|----|----|----|----|
| e | o | i | u | a |
| se* | so | si | su | sa |

| | | |
|---------|-------|------|
| soga | suelo | sopa |
| masa | seda | saco |
| amasijo | siero | pasa |

En este ejercicio se parte de las vocales, las cuales son escritas por el maestro en el pizarrón, y a las cuales antepondrá primero la letra *m*, después las consonantes, *n*, *r*, *s*, sucesivamente, a las cuales llama “esta letra”, ya que no se debe pronunciar ni el nombre ni su sonido, pues el niño ha de descubrir por sí mismo e inductivamente el sonido de la sílaba para él desconocida, puesto que ya conoce las vocales y las letras.

En cuanto a las palabras el maestro ha de remitirse a la lección IV, que consiste en el ejercicio de análisis en las sílabas aprendidas, formando combinaciones de palabras nuevas.

Ejercicios de síntesis con las sílabas aprendidas, corresponde a la lección XVIII y su práctica

se realiza de la siguiente manera:

LECCIÓN XVIII



esa niña va al molino;
su mamá cose un saco
de lana.



el muchacho desata el
nudo de la soga; tiene
una lima en la mano.



el conejo come en el
patio; la paloma se va
á su nido.

| | | |
|----------------|---------------|---------------|
| <i>hilacha</i> | <i>harina</i> | <i>hielo</i> |
| <i>huaco</i> | <i>heno</i> | <i>hueso</i> |
| <i>hija</i> | <i>huso</i> | <i>hinojo</i> |

*la leña da mucho humo.
el panadero tomó un saco de harina.
el toro come heno.*

En esta lección lo importante es que el niño tenga conocimiento de que la letra *h* no se pronuncia, por lo tanto el maestro solo la señalará sin decir su nombre, pues las palabras escritas con esta letra se leen como si no la tuvieran.

La lección XX corresponde al conocimiento de las sílabas inversas obtenido por medio de la inducción, esta lección se divide en tres partes, que son:

LECCIÓN XX

- I -

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| a | e | i | o | u |
| a * | e * | i | o | u |
| <i>e</i> | <i>u</i> | <i>i</i> | <i>o</i> | <i>a</i> |
| <u>en</u> | <u>un</u> | <u>in</u> | <u>on</u> | <u>an</u> |

- II -

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| li | le | lo | la | lu |
| i | e | o | a | u |
| <i>nu</i> | <i>ni</i> | <i>ne</i> | <i>no</i> | <i>na</i> |
| <u>un</u> | <u>in</u> | <u>en</u> | <u>on</u> | <u>an</u> |
| ri | ro | ra | ru | re |
| i | o | a | u | e |
| <i>su</i> | <i>si</i> | <i>se</i> | <i>so</i> | <i>sa</i> |
| <u>us</u> | <u>is</u> | <u>es</u> | <u>os</u> | <u>as</u> |

- III -

| | | |
|--------|--------|-----------|
| mies | ancho | arco |
| olmo | alma | ando... |
| alto | arpa | orla |
| muerto | oir... | suelto... |

| | | |
|-----------------|-----------------|------------------|
| <i>engaña</i> | <i>país</i> | <i>asco</i> |
| <i>está...</i> | <i>esta</i> | <i>estira...</i> |
| <i>estopa</i> | <i>incómodo</i> | <i>espada.</i> |
| <i>inválido</i> | <i>armario</i> | <i>tierno.</i> |

Al igual que en la lección XVII, se partirá de las vocales, ya sean con letras móviles o bien escritas en el pizarrón y se colocarán después de la vocal la letra *l* primero y después la *n*.

En la segunda parte, también se escribirán las vocales en el pizarrón o bien con letras móviles y se antepondrán las letras *l*, *n*, *r* y *s*, y luego se colocarán después de la vocal.

Y la tercera parte, consiste en la síntesis de las sílabas aprendidas utilizándolas en palabras.

En la lección XXI se realizan **ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas inversas** aprendidas por el procedimiento de las frases normales de la lección IV;

LECCIÓN XXI



el asno anda suelto;
está comiéndose la
mies. ---la mies está
tierna.

mira cómo arde la estopa, apágala.
el arco está en el suelo,
manuel lo tiró.
un aldeano tocó el arpa;
lola se asomó a orla.
esta mecha no arde; está húmeda.

La lección XXII se refiere al **conocimiento de las sílabas compuestas por medio de la inducción**. En cuánto a la lectura de las palabras se seguirán las notas de la lección IV.⁸⁰

LECCIÓN XXII

| | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <u>ma as</u> | <u>me es</u> | <u>mi is</u> | <u>mo os</u> | <u>mu us</u> |
| mas | mes | mis | mos | mus |

| | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <u>na ar</u> | <u>ne er</u> | <u>ni ir</u> | <u>no or</u> | <u>nu ur</u> |
| nar | ner | nir | nor | nur |

| | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <u>sa an</u> | <u>se en</u> | <u>si in</u> | <u>so on</u> | <u>su un</u> |
| san | sen | sin | son | sun |

| | | |
|----------------|----------------|------------------|
| <i>tacón</i> | <i>dardo</i> | <i>andén</i> |
| <i>charco</i> | <i>lancha</i> | <i>mosco</i> |
| <i>mango</i> | <i>surco</i> | <i>tamarindo</i> |
| <i>naranja</i> | <i>colchón</i> | <i>colcha</i> |
| <i>adorno</i> | <i>dedal</i> | <i>manta</i> |

| | | |
|----------|--------|-----------|
| colmena | gancho | talón |
| malva | nardo | ganso |
| altar | tinta | corcho |
| concha | manto | alesna |
| arder... | mes | morder... |

La lección XXIII consiste en la **composición de palabras con las sílabas nuevamente aprendidas**; remite a la nota final de la lección anterior, que consiste en los ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas, siguiendo el procedimiento de las frases normales. A esta lección corresponden los siguientes ejercicios:

⁸⁰ El procedimiento de esta lección se retomará en la lección XXVI.

LECCIÓN XXIII

| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| al | er | on | is |
| hal | her | hon | his |
| hormiga | | hermano | horchata |
| horcón | | honda | hylván |
| halcón | | horno | alcohol |
| hosco | | husmea... | hunde... |

en ese charco nada un ganso. – las mangas de mi saco están anchas. – la malva se secó con la helada. – un aldeano sacó el panal de la colmena.

| | | |
|-------------------|---------------|-----------------|
| <i>cortina</i> | <i>tacón</i> | <i>gancho</i> |
| <i>dormitorio</i> | <i>dedal</i> | <i>pastor</i> |
| <i>garganta</i> | <i>latón</i> | <i>tinta</i> |
| <i>marmita</i> | <i>corcho</i> | <i>colchón.</i> |

*Los arrieros están en la garita con sus mulas.
 en la lancha van dos niños.
 mi hermana tiene dos dedos de oro.
 los naranjos de mi huerta van á dar mucho
 esta semana.*

El conocimiento de nuevas sílabas directas, corresponde a la lección XXIV, en ésta se deben tomar en cuenta las recomendaciones hechas en la lección XVII, es decir, se comenzará la enseñanza con las vocales escritas en el pizarrón y se les antepondrá las letras *c, d, ch, g, j, ñ, p, t, v, rr.*

Asimismo se seguirán las observaciones de la lección IV para la lectura de palabras.

Los ejercicios de esta lección son:

LECCIÓN XXIV

| | | | | |
|-------------|------------|------------|-------------|------------|
| a | e | i | o | u |
| <u>ca</u> | | | <u>co*</u> | <u>cu</u> |
| <u>da*</u> | <u>de*</u> | <u>di</u> | <u>do*</u> | <u>du</u> |
| <u>cha*</u> | <u>che</u> | <u>chi</u> | <u>cho*</u> | <u>chu</u> |
| <u>ga*</u> | | | <u>go</u> | <u>gu</u> |
| <u>ja</u> | <u>je</u> | <u>ji</u> | <u>jo*</u> | <u>ju</u> |
| <u>ña*</u> | <u>ñe</u> | <u>ñi</u> | <u>ño</u> | <u>ñu</u> |
| <u>pa*</u> | <u>pe</u> | <u>pi</u> | <u>po</u> | <u>pu</u> |

| | | | | |
|-----|----|-----|-----|----|
| ta* | te | tí* | to* | tu |
| va* | ve | vi | vo | vu |
| ra | re | ri | ro | ru |

| | | |
|---------------|------------------|---------------|
| <i>casa</i> | <i>gota</i> | <i>pera</i> |
| <i>aro</i> | <i>moño</i> | <i>cuna</i> |
| <i>jamón</i> | <i>chuleta</i> | <i>chivo</i> |
| <i>encaje</i> | <i>chocolate</i> | <i>muñeca</i> |
| <i>peña</i> | <i>leche</i> | <i>pico</i> |

| | | |
|---------|---------|---------|
| viña | parra | torre |
| dinero | agua | ave |
| arriate | carro | sapo |
| maduro | jumento | tuna |
| arruga | capucha | jícara. |

Las lecciones XXV y XXVI corresponden a la **formación de palabras con sílabas nuevamente aprendidas**, el autor remite a las notas de la lección IV para la lectura de palabras, y para la de las sílabas a la lección XXII.

LECCIÓN XXV



la niña ordeña la vaca. – la vaca es pinta. – la
leche cae en un jarro. – la niña tiene su delantal.
- la vaca la está mirando.

*mira ese joven; tiene en la mano una
escopeta.*

apunta á los patos.

¿ves la laguna donde nadan?

si mata al pato, el perro irá por él.



¿cuántos patos va cargando el joven?

LECCIÓN XXVI

camisa
cureña
perro
cañuto
carretón

dinero
muñeca
jumento
añil
tulipán

telar
invierno
cachucha
encaje
piña.

chicharo
atarjea
puchero
jarro
jugo

puente
condumio
aguja
vihuela
hongo

moldura
huevo
uraca
pechera
jícama

ajenjo
turrón
durmiente
vestido
postigo

junta
chusco
calvo
mantel
corral

curtidor
gusto
piñón
tapón
ponche.

cáscara
jardín
polvo
papel
joven

pastel
cañón
pulga
volcán
pintor

golpe
chispa
avispa
perejil
arranca...

cal
ca al

cun
cu un

ches
che es

gor
go or

gun
gu un

jal
ja al

jin
ji in

jus
ju us

pes
pe es

pol
po al

La lección XXVII se refiere al **conocimiento de las letras *f* y *ll***, cuyos ejercicios son:

LECCIÓN XXVII

| | | | | |
|---------|--|---------|--|----------|
| llama | | argolla | | foco |
| foja | | forro | | llave |
| fogata | | semilla | | fofo |
| llano | | silla | | foso |
| follaje | | olla | | tohalla. |

| | | | | |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <u>fo</u> * | <u>fi</u> | <u>fu</u> | <u>fe</u> | <u>fa</u> |
| o | i | u | e | a |

| | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|------------|
| <u>lla</u> * | <u>llo</u> | <u>llu</u> | <u>lli</u> | <u>lle</u> |
| a | a | u | i | e |
| anafe | | café | | pollo |
| lluvia | | calle | | gallina |
| sofá | | fideo | | fuego |
| valle | | sello | | tullido |
| ficha | | fila | | anillo. |

| | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <u>fa</u> al | <u>fi</u> in | <u>fo</u> or | <u>fe</u> er | <u>fu</u> us |
| fal | fin | for | fer | fus |

| | | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <u>lla</u> al | <u>lle</u> ex | <u>llo</u> os | <u>lli</u> in | <u>llu</u> us |
| llal | ller | llos | llin | llus |

| | | | | |
|-----------|--|----------|--|---------|
| artillero | | martillo | | alfajor |
| alfiler | | funda | | cafetal |
| alforja | | llavín | | alfalfa |

| | | | | |
|---------------|--|-----------------|--|------------------|
| <i>hollín</i> | | <i>callejón</i> | | <i>castillo</i> |
| <i>fangá</i> | | <i>enferma</i> | | <i>firma</i> |
| <i>fonda</i> | | <i>fuste</i> | | <i>llanto</i> |
| <i>collar</i> | | <i>hulla</i> | | <i>aullar...</i> |

Esta lección consiste en la formación de nuevas sílabas por medio de la inducción, parte de la lectura de las primeras palabras de la lección, en el que el maestro señalará el sonido de las sílabas *fo* y *lla*, pues le son desconocidas al niño; una vez distinguidas éstas por los alumnos podrán descubrir el sonido de las sílabas *fi*, *fu*, *fe*, *fa*; *llo*, *llu*, *lli*, *lle*, para ello se seguirán las recomendaciones de la lección XVII.

La lección XXVIII, consiste en el **conocimiento de las letras b, ll y z**, en esta lección el maestro expondrá a los niños que estas letras se pronuncian como la v, la ll y la s,⁸¹ respectivamente, después los niños leerán las palabras de esta lección, que son:

LECCIÓN XXVIII

| | | |
|--------------|---------------|--------------|
| v = b | ll = y | s = z |
| <i>v = b</i> | <i>ll = y</i> | <i>s = z</i> |

| | | |
|---------|--------|--------|
| abeja | zapato | cayado |
| taza | yugo | yema |
| tuya | boca | tiza |
| mozo | yuca | lazo |
| guayaba | arroyo | ayuno |

| | | |
|---------------|----------------|---------------|
| <i>yunta</i> | <i>batea</i> | <i>azúcar</i> |
| <i>berza</i> | <i>algodón</i> | <i>banco</i> |
| <i>barco</i> | <i>escaba</i> | <i>bala</i> |
| <i>balcón</i> | <i>yesca</i> | <i>bolsa</i> |
| <i>pozo</i> | <i>corazón</i> | <i>garza</i> |

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| lla | lle | lli | llo | llu |
| be | bi | ba | bo | bu |
| zo | zu | za | zi | ze |

La lección XXIX corresponde al **conocimiento de las sílabas directas compuestas**, en los ejercicios de esta lección es indispensable también hacer uso de la inducción. Carrillo señala como se debe enseñar al niño a pronunciar estas sílabas, en caso de que el niño no pueda pronunciar las palabras de la lección;

⁸¹ Es importante decir que en México la pronunciación de estas letras es igual.

LECCIÓN XXIX

| | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| plu ma <u>(pulú)</u> | tri go <u>(tiri)</u> | fla co <u>(falá)</u> | bro cal <u>(boró)</u> | |
| <i>fre sa</i> <u>(feré)</u> | <i>pre sa</i> <u>(peré)</u> | <i>gra jo</i> <u>(gará)</u> | <i>blu sa</i> <u>(bulú)</u> | |
| plu* tri* | pli tre | ple tro | plo tra | pla tru |
| <i>fla*</i> <i>bra*</i> | <i>fle</i> <i>bre</i> | <i>fli</i> <i>bri</i> | <i>flo</i> <i>bra</i> | <i>flu</i> <i>bru</i> |
| granado escuadra grano | cable brasa sangre | blusa ladra... breñal | cromo crema fruta. | |
| <i>cuadra</i> | <i>tropa</i> | <i>trapa</i> | <i>grieta</i> | |
| <i>catre</i> | <i>piedra</i> | <i>fleco</i> | <i>trucha</i> | |
| <i>crea</i> | <i>grillo</i> | <i>platón</i> | <i>grada</i> | |

Las dos últimas lecciones, XXX y XXXI, se refieren a **la lectura de las sílabas que, qui; gue, gui**. Contrario a otras lecciones, el maestro debe enseñar al niño el sonido de estas sílabas, conocidas éstas, el niño se ejercitará con la lectura de las palabras de la lección, con el fin de que memorice y visualice las palabras, así mismo existe un análisis auditivo que permite separar los sonidos y establecer la correspondencia entre las letras-sonido de éstas;

LECCIÓN XXX

| que | qui | <i>que</i> | <i>qui</i> |
|-----------------|-----------------|------------------|------------|
| chaquira | queso | chaqueta | |
| quema... | esquina | quita... | |
| paquete | vaquero | horquilla | |
| equipaje | parque | boquilla | |
| <i>quina</i> | <i>mosquito</i> | <i>vaqueta</i> | |
| <i>banqueta</i> | <i>boqueta</i> | <i>mosqueta</i> | |
| <i>esquila</i> | <i>jáquima</i> | <i>máquina</i> | |
| <i>bosque</i> | <i>dique</i> | <i>quiere...</i> | |

ca, que, qui, co, cu.

LECCIÓN XXXI

| gue | gui | <i>gue</i> | <i>gui</i> |
|-----------------|-----------------|------------|-----------------|
| higuera | guitarra | | guiso |
| hormiguero | águila | | anguila |
| hoguera | pagué... | | merengue |
| <i>manquito</i> | <i>sigue...</i> | | <i>guía</i> |
| <i>aguijón</i> | <i>guijarro</i> | | <i>braguero</i> |
| <i>guisante</i> | <i>guñapa</i> | | <i>jilguero</i> |

ga, gue, gui, go, gu.



Se puede decir, que los ejercicios de mayor importancia en las lecciones inductivas, que se desarrollan a lo largo de XV capítulos, son:

- La formación de nuevas sílabas, en que se hace necesario el procedimiento de la inducción.
- Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas, siguiendo el procedimiento de las frases normales.

3. Lecciones de lectura corriente

En esta segunda parte Carrillo no hace ninguna observación o recomendación para su enseñanza. Sin embargo, en estas lecciones ya no se estudian los elementos constitutivos de las frases normales para formar las nuevas, se escriben con entera libertad; examina los grabados, hace que los niños se fijen en

ellos y les motiva a realizar una conversación entre los niños. En estas nuevas lecciones se van introduciendo sucesivamente las letras mayúsculas.

El procedimiento para la lectura corriente consiste en:

- Lecciones de cosas sobre el asunto de la lámina.

- Descripciones de la lámina hechas por los alumnos.

- Lectura corriente por los alumnos y después por el profesor para corregir los defectos que notare en ellos.

- Ejercicios de análisis y síntesis, especialmente de palabras, pero si hubiere sílabas nuevas o desconocidas, se aplicarán también en estas últimas.

- Ejercicios de comparación con las letras mayúsculas y minúsculas que se hubieren conocido en cada lección.

Por tanto, los pasos para enseñar a leer y escribir una frase son dos: el trabajo oral y el escrito.

El primero, trabajo oral, consiste en:

- Una conversación del maestro con los alumnos, con el fin de interesar a los alumnos en la frase que se va a enseñar.

- El maestro repetirá despacio, con toda corrección, la frase que se va a enseñar.

- Los niños pronunciarán la frase imitando al maestro.

- Corrección de la mala pronunciación del niño.

Y el trabajo escrito, consiste en la:

- Presentación de la frase que se va a enseñar.

- Lectura de la frase por parte del maestro.

- Los niños leerán la frase.

- Ejercicios en el que el niño ha de fijar su atención en las palabras que forman la frase y aprenda a conocerla por su forma.

- Escritura de la frase por palabras en columna.

- Cambiar la colocación de las palabras, para que los niños las lean en la nueva colocación que tiene.

- Escritura de la frase por palabras en columna.

- El maestro revisará el trabajo de los niños. Si alguno o algunos no han podido realizarlo, volverá a repetir la lección anterior, limitándose a mostrar la frase, con el fin de que el niño recuerde la pronunciación, sin que el maestro se la diga.

De esta manera la enseñanza-aprendizaje es de forma sistematizada. El maestro dirige u orienta el proceso gradualmente y controla el error. Es decir, el alumno realiza el proceso guiado por el profesor, cuyo aprendizaje comprende las siguientes etapas:

1) Percepción global de la frase

2) Percepción global de la palabra; que constituye el primer paso del análisis.

3) Análisis y síntesis de la palabra: en el que el niño compara las palabras, las sílabas llegando a descubrir el sonido de la sílaba (inducción).

Es importante señalar que a través del método propuesto por Carrillo se puede observar que los niños pueden adquirir la lectura y escritura a partir de la visualización del material escrito por parte de los alumnos, mientras el maestro lee en voz alta al tiempo que señala el enunciado, y separa el enunciado para demostrar como puede darse la visualización “por partes”, y al mismo tiempo se pueden desprender ejercicios de ortografía, de semántica o de gramática, para lo cual es importante que el maestro se cerciore de que los niños conozcan los conceptos y el léxico empleado en la lección, lo que permite también que el vocabulario del niño sea cada vez más amplio al tiempo que asocia cuanto se visualiza con el enunciado.

2.1 Enseñanza de la escritura

Carrillo propuso un método de escritura simultáneo a la lectura, sin embargo en su libro no menciona en que momento el niño inicia el aprendizaje de la escritura, hay que recordar que en su artículo titulado “La lectura combinada con la escritura”, escrito en 1885, señaló:

Tan pronto como un niño comienza la lectura debe dar principio a la escritura, al contrario de lo que se practicaba antiguamente, y aun se practica hoy en día en más de una escuela. han de adelantar tan íntimamente unidas la lectura y la escritura, ha de ser tan igual el paso a que caminen, que si hoy enseñó a un niño la *a*, hoy mismo (pero ¿qué digo hoy mismo?), ahora mismo, antes de que acabe de conocerla, antes de que sepa distinguirla de las demás letras, haré que se ejercite en escribirla. Y lo que se dice de la *a* debe entenderse naturalmente de todas las letras que sucesivamente le voy enseñando: le muestro una, le digo su nombre;¹ y todavía su ojo no ha tenido ni tiempo ni ganas de examinar su forma detenidamente, todavía si se la quito de delante no es capaz de enseñarmela en una palabra en que se encuentre, todavía no la distingue de las otras, cuando ya debo ponerle a que la copie.

El maestro puede, por ejemplo, escribir en el pizarrón las letras, sílabas o palabras que se propone enseñar, decir a los alumnos cómo se leen o se pronuncian, enviarlos a que las copien en el mismo pizarrón primero, después en sus pizarras, y en sus cuadernos finalmente, teniendo las primeras veces la muestra a la vista, y más tarde escribiendo al dictado.⁸²

¹ Suponemos que el maestro emplea el método sintético en la enseñanza por ser el más usual; pero de ninguna manera lo recomendamos.

De lo expuesto por Carrillo se puede decir que la lectura y la escritura son dos aspectos de un mismo proceso. Por ello debe existir simultaneidad en la enseñanza de ambas. Aunque su sincronización pareciera ser algo difícil, debido a la diversidad de las funciones implicadas en cada uno de los procesos y al diferente grado de motivación para el niño en uno y otro ejercicio. Para Carrillo su solución está en que las actividades de la lectura y escritura sean paralelas, es decir, que todo lo que lea el alumno sea reproducido gráficamente y viceversa, oponiéndose así a los ejercicios de la caligrafía, como lo expresó en su artículo “Por un terreno erial. Correría en zigzag a través del campo de la caligrafía”:

⁸² Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, p. 445-447.

¡Qué árido es el terreno de la caligrafía! Y sin embargo, maestro amigo, tenemos que darnos un paseo por él; toma mi brazo.

Apuesto que todavía enseñas como *in illo tempore*, obligando a tus pobres discípulos a hacer *palotes* en cuanto les pones una pluma en las manos.

Te ruborizas, lo confiesas, ¿no es cierto? Pues bien, cometes un pecado pedagógico; hoy ya no se principia la escritura por *palotes* ni siquiera por letras, sino que de luego a luego se arroja al niño a la copia de palabras enteras. ¿No has pensado, por ventura, alguna vez qué fastidio debe ser para una manecita de seis años trazar una plana entera de esas horribles oblicuas uniformes, y para una imaginación que tiene alas de pájaro, estar media hora larga sin pensar en nada, encadenada a la blanca página de papel que tiene por delante?⁸³

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, debe existir una estrecha relación entre lo que se escribe y su significado, esto es no iniciar la escritura por palotes, ni letras, que ningún contenido encierran. Los niños deben escribir, viendo primeramente un modelo, es decir, que deben percibir, visualmente, la forma, la grafía de las palabras, para después trasladar esas imágenes visuales a su propia escritura.

3. Propuesta actual para el aprendizaje de la lengua escrita en México

En la actualidad, en materia de métodos, la Secretaría de Educación Pública, permite a los maestros elegir el camino que deseen para la enseñanza, siempre y cuando elijan los procedimientos más adecuados a las condiciones del alumno y del medio, lo que implica una gran libertad de criterio, por parte del maestro, para elegir las técnicas que considere más eficaces.

En la década de los ochenta surge la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas, PALEM, cuyo objetivo es “ofrecer una opción pedagógica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita”, es preciso hacer una transcripción de lo que es y no es esta Propuesta según sus autores:

⁸³ *Ibid.*, p. 571.

De acuerdo con el postulado que afirma que el aprendizaje de cualquier conocimiento es el resultado de la reflexión que cada individuo realiza para comprenderlo y poder utilizarlo de manera creativa, nos encontramos frente a la necesidad de explicar lo que sucede en el proceso que se desarrolla cuando tratamos de aprender.

Los intentos por explicar este proceso implican la consideración de algunos elementos básicos que, según el caso, se encuentran en interacción.

Para el caso de la lengua escrita, los elementos implicados son: el niño, considerado como el sujeto cognoscente y el sistema de escritura, como el objeto de conocimiento. Al lado de estos se encuentran el medio social, el escolar, y como agente propiciador de la interacción necesaria entre el sujeto y el objeto, el maestro.

La intención de esta Propuesta es orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de escritura.

La característica fundamental de la Propuesta radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea.

Esta flexibilidad se opone, en principio, a las implicaciones de un "método" ya que el método se define como una "secuencia de pasos ordenados para obtener un fin" (un paso no se puede dar, sin la consecución del objeto del paso anterior). La progresión de las actividades está predeterminada de la misma manera para todo el grupo, tanto en secuencia como en tiempo dentro de un programa, según las concepciones que, con respecto al orden de dificultad, tenga quien haya realizado el diseño del método. Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura, los métodos, además, parten del supuesto de que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad.

Las razones expuestas impiden que a la Propuesta se le considere como un método. Si consideramos que la "metodología" (no en el sentido etimológico del término) se caracteriza por la búsqueda de las causas que determinan un proceso en este caso, del aprendizaje, y se obra de acuerdo con esta base, podemos afirmar que la Propuesta responde a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.⁸⁴

El PALEM parte de que el aprendizaje es el resultado de una comprensión cada vez más compleja de los objetos que se asimilan, de significado, de relaciones, de su aplicación y utilización. Es decir, que el aprender es una función personal, ya que es el sujeto mismo quien actúa en la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio.

⁸⁴ Margarita Gómez Palacios, *et.al.*, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP-Dirección General de Educación Especial, 1996, p. 11-12.

El maestro a de acompañar al sujeto a adquirir niveles más complejos de conocimiento, a través de preguntas, de estímulos, y de la motivación.

Por tanto, enseñar es motivar, planear, dirigir, integrar y fijar una lección de aprendizaje, en el que el viejo triángulo didáctico (maestro-alumno-asignatura) es muy simple para el acto de la enseñanza en la escuela, como lo señalan sus autores:

La concepción constructivista tiene que derivar en una acción pedagógica en la que se trata no de proporcionar el conocimiento, sino de crear las condiciones para que el niño lo construya; es decir, que no sólo conteste a las interrogantes del niño, sino que brinde elementos donde pueda encontrar respuestas por sí mismo; plantear inquietudes a sus alumnos, dejar a un lado la rutina y proponer experiencias que no sólo favorezcan el uso de la lengua escrita sino que mantengan latente la satisfacción de aprender.⁸⁵

En el acto educativo en la escuela el maestro es el que enseña, creando las situaciones propicias para ayudar al niño a mejorar su experiencia, lo guía para que, por medio de la función personal, adquiera nuevos aprendizajes, es decir que el maestro es el agente propiciador, por ello esta Propuesta va dirigida a los maestros con el fin de sugerirle actividades que le permitan promover el proceso de aprendizaje, por lo que es importante que el docente conozca el nivel de desarrollo del niño y así poder elegir, crear o recrear la actividad más adecuada para el aprendizaje de los alumnos, pues no se puede olvidar que cada grupo escolar está conformado por alumnos que aunque coincidan en edad cronológica, presentan diferencias en su desarrollo psicomotor, en lo cognoscitivo y en los afectivo y social, quizás por ello se le pueda considerar como una propuesta flexible y no como un método al cual definen “como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin”, sin embargo consideran a su Propuesta como una metodología entendida ésta como “la búsqueda de las causas que determinan un proceso”.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 81.

En suma, el PALEM no tiene la finalidad de indicarle al maestro lo que tiene que hacer en el desarrollo de la lección, sino el de ofrecerle sugerencias didácticas que le permitan adaptarlas a los intereses y necesidades del niño, así como a su estilo de trabajo, por ello esta Propuesta no es ni rígida ni inflexible, por ende no es un método, sino una opción con una serie de propuestas para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, es decir, que el PALEM es un instrumento en manos de los maestros, quienes pueden o no seleccionar y disponer de los ejercicios de acuerdo con su personal estilo de trabajo. Quizás por eso es frecuente que hoy en día los maestros realicen combinaciones eclécticas de diferentes métodos adaptándolos a sus necesidades.

3.1 El material de trabajo en la enseñanza de la lengua escrita. Primer Grado

Los libros de texto gratuitos de Español para primer grado son:

Los textos para el niño:

Español. Primer grado. Lecturas.

Español. Primer grado. Actividades.

Español. Primer grado. Recortable.

Los materiales dirigidos a los maestros son:

Libro para el maestro. Español. Primer grado.

Fichero. Actividades didácticas. Primer grado.

Avance programático. Primer grado.

El enfoque de estos libros se apega al comunicativo y funcional el cual propone:

el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua desde el primer grado, para que el niño tenga oportunidad de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece en los textos y materiales que socialmente se producen (periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera).

Se propone que a partir de la interacción con los textos los niños vayan comprendiendo las características de la escritura, entre éstas el principio alfabético, la función de los signos de puntuación y la separación de las palabras con espacios en blanco.⁸⁶

La enseñanza de esta materia se divide en cuatro partes:

- 1) Expresión oral (Hablar y escuchar)
- 2) Lectura (Leer y compartir)
- 3) Escritura (Tiempo de escribir)
- 4) Reflexión sobre la lengua

A continuación se hace una síntesis de cada una:

Expresión oral. Consiste en la capacidad de expresarse oralmente que implica el poder enunciar las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y de retener la información más importante de lo que se está diciendo.

Lectura. La importancia de la lectura radica en que el maestro invite a los niños a que lean y se sirvan de ella con fines prácticos, además de que el niño cuente con los elementos que le permitan comprender lo que leen, para ello se requiere que el maestro trabaje con diversos materiales escritos.

Escritura. Más que aprender el trazado de letras, es importante que el niño sepa expresar sus ideas por escrito, utilizando una escritura adecuada (formas y reglas de la escritura).

⁸⁶ Margarita Gómez Palacios, *Libro para el maestro. Español. Primer Grado*, México, SEP, 1998, p. 8.

Reflexión sobre la lengua. Se abordan los temas que siempre han formado parte de la asignatura de español como lo son: la gramática, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones.

Dado que la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita está dirigida a los maestros, se retomó el *Libro del maestro. Español. Primer grado*, el cual, según sus autores, es una guía en que se proponen alternativas de trabajo con los libros dirigidos a los niños, por lo tanto, no deben tomarse como instrucciones que se tengan que seguir al pie de la letra. Así, el libro del maestro sólo pretende proporcionar opciones didácticas para apoyar el trabajo del maestro.⁸⁷

Las actividades de este libro junto con los de los alumnos cuentan con los cuatro elementos que conforman la materia: Leer y compartir, hablar y escuchar, tiempo de escribir y reflexión sobre la lengua, que a continuación se explican y se ejemplificarán con las sugerencias didácticas que los autores consideran como propuestas que le permiten al maestro transformar su práctica educativa, para tal fin se retomó la primera lección titulada “Paco el Chato”, en la que se propone que el niño se inicie en la lengua escrita con el aprendizaje de su propio nombre, también se sugiere que cada lección tenga una duración de una semana.

Leer y compartir. En este rubro existen cinco modalidades de lectura que son:

- *Lectura en voz alta*, los autores proponen por comenzar a leerles a los niños, dado que a todos los niños les gusta que les lean relatos. Esta modalidad la puede aplicar el maestro cuando lo considere útil y no únicamente para las primeras lecciones.

- *Lectura compartida*, el maestro lee el texto o bien explica a los niños el tema de la lección con el fin de que tengan conocimiento acerca de lo que se va a leer. El maestro ha de compartir con los niños los

⁸⁷ En cuanto a los otros dos materiales, el *Fichero. Actividades didácticas. Primer grado*. “Consta de una serie de sugerencias para la vinculación de las actividades de escritura realizadas en la escuela con el entorno social del niño. Propone que los niños investiguen cuáles son las leyendas, narraciones y canciones de su localidad; que entrevisten a personas cercanas; visiten la biblioteca; lean para sus familiares, tanto sus propias producciones, como los libros de la biblioteca del aula. También se propone la lectura de periódicos, revistas, libros y textos diversos”. Y el *Avance programático. Primer grado*. “Propone una secuencia de los contenidos para la enseñanza del español, indicando las actividades didácticas presentadas en los distintos materiales: *Fichero* y en los libros de texto gratuitos”. *Ibid.*, p. 14.

aspectos gráficos del texto, haciendo preguntas que les permitan encontrar las palabras claves y el tema central de la lección, de esta manera los niños participarán reconociendo las palabras que se repiten, para lo cual es importante que el docente permita a sus alumnos preguntar, corregirse entre ellos mismos, dar ejemplos.

Este tipo de lectura se puede realizar durante todo el ciclo escolar, destacando siempre los aspectos que se deseen, como los signos de puntuación, la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas.

- *Lectura guiada*, en esta modalidad el maestro divide al grupo en subgrupos de cuatro o cinco integrantes y, después de una explicación general, pedirá a los niños que platicuen del tema.

- *Lectura por parejas*, se inicia con la lectura compartida y después se forman parejas de niños, éstas estarán integradas por un niño más adelantado y otro que presente algunas dificultades con el fin de que el niño más adelantado apoye a su compañero. En este tipo de lectura, el maestro puede hacer preguntas para saber si comprendieron lo que leyeron.

- *Lectura independiente*, ésta se realiza cuando el niño cuenta con la experiencia suficiente para tratar de leer en forma individual, se da a partir de que el niño ya ha escuchado varias veces la lectura del maestro y ha interactuado con sus compañeros.

En este rubro se proponen actividades que se pueden realizar para antes de leer, al leer y después de leer, como se puede observar a continuación:

Sesión 1. Leer y compartir

Antes de leer. Converse con los niños sobre lo que se siente cuando uno se pierde. Pregunte si alguno se ha perdido, en qué lugar, cómo lo encontraron y qué se recomienda hacer para no perderse o cuando alguien se pierde.

Al leer. Invite a los niños a escuchar la lectura de “Paco el Chato” que usted realizará. Explique que les va a leer una versión un poco distinta a la que se encuentra en su libro de lecturas. Pero que ellos pueden mirar las ilustraciones de su libro y seguir en éstas el cuento.

Ejemplifique con un segmento escrito en el pizarrón la dirección en la que se lee (izquierda a derecha).

Después de leer. Pregunte a los niños si les gustó este cuento y solicite que entre varios niños digan de qué trató. Puede usted preguntarles dónde vivía Paco antes de llegar a la ciudad, con quién vivía, por qué se perdió.

Comenten sobre la importancia de conocer el nombre propio completo, con apellidos, además de la dirección de su casa, el nombre de su maestro y el de su escuela.

Pida a algunos niños que señalen sobre el cuento en qué dirección se lee.

Sesión 3. Leer y compartir

Lea el cuento “Paco el Chato”, pero ahora en el libro del niño. Señale la dirección en que usted lee y pida a los niños que en sus libros sigan la lectura con el dedo.

Sesión 4. Leer y compartir

“¿Cómo se llama?” (Actividades, p. 10). Lea las instrucciones y ayude a los niños a resolver la actividad (Recortable, p. 11). Después, apoyándose en las palabras e imágenes, haga preguntas que lleven a los niños a percatarse de las palabras que tienen la misma letra inicial: *Paco, patrulla, papá*. También pueden observar y leer las palabras que terminan con la misma letra: *abuelita, patrulla, papá*. Lo anterior favorecerá el establecimiento de la relación sonoro-gráfica.

Sesión 5. Leer y compartir

Escriba en el pizarrón uno de los fragmentos de “Paco el Chato”. Trabaje con los niños realizando una lectura compartida.

Hablar y escuchar. Por lo general, el maestro ha de realizar preguntas vinculadas al contenido de la lectura, así como con otros temas afines. Lo cual permitirá que los alumnos puedan expresarse, diciendo lo que entendieron o comentando cómo se relaciona la lectura con la vida cotidiana. Se propone que los niños formen equipos para obtener más información sobre el tema de la lectura; para ello pueden recurrir a la biblioteca del aula, intercambiar información con otros compañeros, o con el maestro, quien debe darles información más específica respecto al tema. Con esta actividad se plantea la importancia del lenguaje oral y al mismo tiempo el de saber escuchar a los demás para preguntar, argumentar o defender su postura.

Sesión 2. Hablar y escuchar

“Platico contigo” (Fichero, p. 11). Esta actividad propicia la conversación para que los niños puedan conocerse entre ellos. Organice el grupo de manera que platiquen en pequeños equipos.

Sesión 4. Hablar y escuchar

“Platica el cuento” (Actividades, p. 8). A partir de las ilustraciones del cuento “Paco el Chato” los niños podrán narrarlo y conversar sobre el mismo. Los niños deben basarse en las ilustraciones para narrar el cuento y comentarlo. Esta actividad permite el intercambio de opiniones entre los niños.

Tiempo de escribir. En lugar de que los niños hagan planas de letras, luego de palabras y después de enunciados, se propone iniciar el aprendizaje con el nombre propio y después con los nombre de otras personas que les interese escribir. De esta manera el niño se introduce en la escritura.

El niño puede escribir las palabras las veces que lo desee, siempre y cuando sean significativas para él y no impuestas como ejercicios de motricidad.

Conforme el niño avance, podrá escribir mensajes a los demás niños de la clase, recados, relatos en los que describa sus experiencias y finalmente podrá escribir un cuento o una historia.

Asimismo se va creando en el niño una conciencia ortográfica tanto en trazo de las letras como en su redacción.

Sesión 2. Tiempo de escribir

“El trabajo con el nombre propio” (Fichero, p. 9). Después de llevar a cabo las actividades anteriores, se cuenta con un contexto propicio para la escritura del nombre propio. En esta ficha se sugiere una secuencia didáctica con este fin.

“Palabras con letras móviles” (Fichero, p. 4). Para la actividad que se propone en esta ficha, los niños pueden recortar las letras del alfabeto móvil (Recortable, pp.5-9) y formar con éstas su nombre propio (sin apellidos).

“Haz dos sobres para las letras móviles” (Recortable, pp. 3 y 143). Invite a los niños a recortar y armar los sobres para que puedan guardar allí sus alfabetos móviles.

“Mis amigos y yo” (Actividades, p. 7). Los niños escribirán su nombre, el de su maestro y el de aquellos amigos cuyos nombres comiencen igual que el suyo. Proporcione ejemplos en el pizarrón. Con el fin de que se apoyen unos a otros, proponga que se organicen en pequeños grupos de trabajo.

Sesión 3. Tiempo de escribir

“La lista de asistencia” (Fichero, p. 7). Con esta actividad los niños seguirán trabajando la forma en la que se escriben otros nombres. Además tienen la oportunidad de observar su propio nombre. Este registro también permite comentar las ausencias frecuentes de algunos niños así como los motivos de éstas. Comente la importancia de asistir todos los días a la escuela.

“El sobre de palabras” (Fichero, p. 13). Cada niño puede formar, con la ayuda de usted, un sobre para guardar algunas palabras cuya escritura le interese conocer. El sobre de palabras puede comenzarse con el nombre del niño, que le servirá de modelo para escribirlo en cada uno de sus materiales escolares. Las actividades sugeridas en esta ficha apoyarán el descubrimiento de la relación sonoro-gráfica, es decir, la observación de que lo que se escribe tiene que ver con lo que se dice.

Después puede pedir a los niños que en una hoja escriban sus nombres, los de otras personas y algunas palabras; aclare que deben hacerlo como puedan. Estos escritos pueden emplearse para

iniciar la carpeta de cada uno. Después de un tiempo, tanto los niños como usted, podrán constatar sus avances.

Sesión 5. Tiempo de escribir

“La abuelita de Paco se perdió” (Actividades, p. 11). Explique a los niños que ellos van a hacer otra versión de “Paco el Chato”. Comente que ahora la abuelita de Paco va a ir al rancho y que ella se va a perder. Lea el cuento del libro de actividades e indíqueles que copien las palabras que se presentan como modelo en esta hoja. Al final, lea con los niños la nueva versión del cuento. (Recortable, p. 141). Este material, que también aparecerá en otras lecciones, consiste en una serie de tarjetas con palabras e ilustraciones que se relacionan con el contenido de las lecturas en que se encuentran. El material puede ser aprovechado en clase para que los niños lean y analicen las palabras, para que las clasifiquen según la letra con la que comienzan o terminan, o de acuerdo con alguna letra que todas las palabras compartan. También se pueden utilizar como modelo para escribirlas o para jugar al memorama. De la misma manera, pueden ser utilizadas en casa. Se sugiere confeccionar un sobre para conservar las tarjetas y evitar que se pierdan.

Reflexión de la lengua. Los niños analizarán varios aspectos del lenguaje, como la relación sonoro-gráfica, algunos elementos de la ortografía, puntuación, entre otros. El análisis partirá como respuesta a la interacción del niño con la lengua escrita.

Respecto a la ortografía de las palabras, los niños podrán explorar y comparar las posibilidades de escribir con una u otra letra. También permite que los niños observen la utilidad de la puntuación para escribir un texto.

Sesión 4. Reflexión sobre la lengua

“Los amigos de Paco” (Actividades, p. 9). Al clasificar los nombres cortos y largos, y al leerlos, los niños podrán descubrir que la extensión de una palabra escrita tiene relación con la extensión de la misma palabra en su forma oral.

“Palabras cortas y largas” (Fichero, p. 3). Esta secuencia didáctica aborda, al igual que la anterior, la relación sonoro-gráfica del sistema de escritura; para ponerla en práctica puede escribir en el pizarrón los nombres que aparecen en el cuento.

Dentro de estas propuestas didácticas existe una preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. El maestro no se encarga de dar órdenes, su labor principal esta en coordinar las actividades del grupo.

Hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje implica hacer referencia a la relación maestro-alumno, cuyo vínculo se da a través del contenido, que es el objeto de estudio del maestro, quien selecciona y organiza los contenidos que han de ser aprendidos por los alumnos, es por ello que en esta “propuesta” es importante que el maestro tenga conocimiento acerca del proceso de aprendizaje que siguen los alumnos en el conocimiento de la lengua escrita, así como los diferentes momentos del desarrollo del pensamiento infantil; esto le permitirá al maestro el poder diseñar y organizar situaciones didácticas en pro del desarrollo cognoscitivo del niño.

Hoy en día, el método de Carrillo podría ser considerado como un método caduco por ser de un educador del siglo pasado, sin embargo existen elementos de su método de lectura y escritura que coinciden con el PALEM; aunque el método de Carrillo puede ser considerado como global, el PALEM es una propuesta que “ presenta una postura ecléctica que lo mismo recurre a elementos de la psicolingüística de origen chomskyano con la psicogenética piagetiana hasta la postura histórico-social de Vigotsky”.⁸⁸

Sin embargo, ambas metodologías coinciden en darle al maestro el papel de guía, al orientar el aprendizaje de los alumnos, también existe una correspondencia en cuanto a que el niño encuentre por sí mismo lo que ha de aprender, Carrillo lo llamo inducción y el PALEM descubrimiento o construcción del aprendizaje, asimismo Carrillo intuía algo sobre la psicología del niño, de ahí que le diera importancia a la observación de éste, mientras que la Propuesta aun fundamentándose en la psicología evolutiva, pide al maestro observe a sus alumnos. Ambos dan importancia a la comunicación de grupo. Ahora bien, la diferencia radica, en que Carrillo trabajo con un método, que como todos los métodos hay que seguir un procedimiento, mientras que el PALEM sólo son sugerencias didácticas para los maestros, en el que no existen pasos a seguir, lo importante es la creatividad del maestro para enseñar a leer y a escribir al alumno, para lo cual debe conocer las bases de la psicología científica.

⁸⁸ Enrique Farfán Mejía, “Críticas al enfoque del Lenguaje integral”, *Educación 2001*, a. 11, Núm. 24, mayo 1997, P. 34-36.

4. Síntesis

A finales del siglo XIX, en México prevalecieron los métodos fonéticos y del deletreo en la enseñanza de la lengua escrita, métodos que Carrillo rechazó, ya que el fonético tortura y desnaturaliza los sonidos sin conseguir lo que pretende, porque el sonido vocal, ya sea más o menos breve, sordo o confuso, siempre se deja oír, y aunque el de deletreo es menos defectuoso, dijo, también merecen censura. Para Carrillo, la enseñanza de la lectura debe combinarse con la escritura, es decir, ambos estudios deben hacerse de manera simultánea, así en la didáctica del lenguaje existirá una doble función memorística: la de distinguir y reconocer las letras y sus sonidos.

En su libro intitulado *Nuevo método inductivo, analítico y sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, perfeccionó el método de palabras normales, que consiste en tres momentos: primero, señalar la palabra; segundo, descomponerla en sílabas y, tercero, reducir la sílaba a letras, introduciendo el procedimiento inductivo. De esta manera planteó que por medio de una elevación gradual de lo concreto a lo general se logra que el niño conozca los fundamentos del lenguaje. Asimismo, en su artículo “La lectura combinada con la escritura”, dio un paso definitivo hacia la globalización y propuso que se iniciara el análisis, a partir de la frase.

En la actualidad, la mayoría de los maestros utilizan el método global de análisis estructural, el cual es similar en sus fundamentos al de Carrillo,⁸⁹ sin embargo en la práctica, como lo menciona el profesor

⁸⁹ Este método consiste en cuatro etapas: la visualización del enunciado, análisis de enunciados en palabras, análisis de éstas en sílabas y la afirmación de la lectura.

Este método se apoya en la percepción global del habla, utilizando al principio el procedimiento del análisis, ya que parte de un contexto temático a los enunciados, de éstos a las palabras, y de las palabras a las sílabas. Asimismo, se aconseja que los enunciados que se presenten a los alumnos sean acompañados con ilustraciones referentes al enunciado. Como se puede percibir, este método se asemeja al de Carrillo, al abandonar los métodos sintéticos, fonéticos o de deletreo, estimulando el método natural, es decir, la percepción visual y auditiva, así como en la expresión oral de éstas. Ambos métodos proponen que las frases u oraciones sean adecuadas a los intereses y necesidades del niño e ilustradas, éstas deben ser cortas, hay que recordar que deben ser fácilmente perceptibles a primera vista se han de ampliar gradualmente con palabras desconocidas. Estos métodos se fundamentan en el modo en que el niño adquiere el lenguaje, que es a través de la percepción y pronunciación de conjuntos, mientras que el PALEM parte de que el alumno construye su propio conocimiento, lo cual no significa que el educando aprenda de forma aislada, sino que el maestro favorece el aprendizaje de los alumnos en relación a la lecto-escritura, por ello es importante que el maestro organice el trabajo y tome en cuenta las actividades grupales, por equipo o individual, de ahí que esta propuesta parte de la lectura de un cuento, para después formar equipos con alumnos que estén en el mismo nivel de conceptualización.

Víctor Manuel Rojas Sedas,⁹⁰ los niños aprenden con los métodos analítico, onomatopéyico y sintético, al aprender con la “s” de cuete, otros con la “m” de vaca y otros con la “z” de zapato, respectivamente. Al no existir un método que unifique la enseñanza de la lecto-escritura, los maestros recurren a los procedimientos de distintos métodos para apoyarse, aun cuando cuentan con libros de texto que proporciona la SEP, los cuales son un apoyo al trabajo docente. Por desgracia no tienen una finalidad directiva de lo que tienen que hacer en cada clase o desarrollo del tema, así, las propuestas didácticas del PALEM son abiertas y ofrecen al maestro amplias posibilidades de adaptarlas a su forma de trabajo.

⁹⁰ Víctor Manuel Rojas Sedas, “Carlos A. Carrillo y nuestro tiempo”, *Carlos A. Carrillo, et al*, Ed. del Centenario de la Reforma Educativa Liberal, Xalapa-Enriquez, Ver., Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 1982, p. 75

LA APORTACIÓN DE CARLOS A. CARRILLO

Publicaciones importantes en estos años de progreso escolar fueron *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental* de Carlos A. Carrillo, uno de los educadores insignes de la época, director de la Escuela Primaria Anexa de la Normal de México, profesor de primaria y normal, y creador de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos. Ambas publicaciones estaban dedicadas al progreso de la enseñanza y defensa de los intereses del niño y por supuesto de los maestros. Temas de Carrillo fueron los distintos sistemas y métodos de enseñanza, mostrando con ello una preocupación por la didáctica. De los sistemas de enseñanza utilizados en la época, individual y simultáneo, decididamente prefiere el simultáneo, porque la enseñanza es aprovechada por todos los alumnos de la clase, con ello se muestra como partidario de los grupos homogéneos de alumnos.

Los métodos no escapan a sus reflexiones. Hay que recordar que un método es el camino más rápido y fácil para realizar algo. Es analítico, sintético o bien la combinación de ambos, la enseñanza no puede realizarse sin recurrir a uno de ellos, y para enseñar, Carrillo prefiere el primero que va del todo y termina en las partes.

Carrillo trató también los problemas para unificar la instrucción primaria en todo el país, cabe decir, que en esos años cada Estado expedía su propia ley de educación, por lo que las leyes eran diferentes en todo el país, señaló que la edad para ingresar a la escuela debía ser a los seis años y su duración de ocho años, por considerar que seis años de educación es breve y por tanto insuficiente, además de perjudicar la salud del niño.⁹¹ Determinó que las asignaturas escolares debían ser la lectura, escritura, aritmética, lecciones de cosas, moral y gimnasia.

Así mismo introdujo el concepto de educación como un “conjunto de hábitos que requieren tiempo para su formación y arraigamiento”.

⁹¹ Además consideraba que la educación debía ser obligatoria hasta los diez y ocho años de edad. Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964, 212.

Señaló que no podría “haber buena educación con maestros mal pagados”.

Sin embargo, quizás su aportación más sobresaliente sea la reforma de los procedimientos educativos, que lo fundamentó en el conocimiento somato-psíquico del niño y por ende de sus intereses y necesidades. Con ello, Carrillo pretendía romper con todos los inconvenientes de la escuela antigua, en donde el alumno permanecía inactivo, recibiendo el conocimiento elaborado por el adulto. Consideraba que el niño contaba con las condiciones necesarias para adquirir los conocimientos por su propio esfuerzo y que lo único que le hacía falta era una inteligente y prudente dirección, de parte del maestro, quien habría de encargarse de dirigir las actividades del alumno.

Así, la actividad en el aprendizaje, el respeto a la personalidad del niño, el tomar en cuenta los intereses del educando, crear conciencia de la responsabilidad, son principios e ideales de la nueva escuela para Carrillo. Para ello se debía de tomar en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos y pedagógicos. El primero da cuenta del desarrollo natural del niño en sus aspectos somático y psíquico; la relación del niño con la naturaleza; y el trabajo escolar se realizará de acuerdo a las disposiciones somático-psíquicas del educando. En el segundo, la enseñanza debe adaptarse a las leyes del desenvolvimiento mental del niño; la enseñanza debe estar relacionada con los intereses del alumno; se ha de favorecer la expresión libre de la personalidad del niño; el maestro ha de cultivar el hábito de la observación, ha de alejarse del sistema antiguo de enseñanza, debe creer en el niño, en el poder de su naturaleza y su poder creador, y amar a los niños. Y en el último aspecto, provocar un ambiente material y pedagógico que favorezca la libre manifestación de las necesidades biológicas; la función del maestro ha de ser la de preparador del ambiente, así como de iniciador y encauzador del aprendizaje del niño, ha de procurar desarrollar las aptitudes que traen los niños, la disciplina está limitada por el trabajo mismo, la fuente de donde emanan los temas de enseñanza es la naturaleza.

De lo anterior, se puede decir que la actividad va a estar delimitada dentro del cuadro de intereses y capacidades psicobiológicas del alumno.

Así, el método pedagógico propuesto por Carrillo, es aquel en que la enseñanza es dirigida por el maestro, y el aprendizaje del alumno es por medio de la actividad, en la actualidad a este modo de proceder se le denomina como un método moderno, pero como se puede apreciar, este procedimiento siempre ha existido. El método pedagógico, es el método inductivo-deductivo, que parte de la intuición, pasa a la observación, necesita de la experimentación, establece la asociación llegando por último, a la comprobación y a la aplicación. Por tanto, el proceso del método inductivo-deductivo, está íntimamente relacionado con las leyes del aprendizaje.

Se puede decir, que Carrillo no propuso una reforma a los métodos propiamente dichos, sino a los procedimientos didácticos.

CONCLUSIONES

De lo expuesto en los capítulos precedentes se puede decir, que después de la revolución francesa, el Estado tuvo como una de sus metas principales la de otorgar una educación básica a todos los ciudadanos, sistematizándose así la educación pública. Por otro lado, la revolución industrial promovió la preparación de hombres instruidos en diferentes oficios que le permitiera desarrollarse en las sociedades que se industrializaban. Estas ideas repercutieron en el México porfiriano, etapa que se desarrolló en el último tercio del siglo XIX, que abarcó un extenso período desde el mes de abril de 1877, cuando el general Porfirio Díaz ocupó el poder ejecutivo, hasta su renuncia a la presidencia de la República en mayo de 1911. El porfiriato representó una etapa de transformación no sólo en el aspecto económico o de la infraestructura de transportes en el proceso de industrialización en el país, sino también esta modernización repercutió en el sistema educativo, a través de la consolidación de la filosofía educativa del positivismo pregonada por Gabino Barreda y del desarrollo del pensamiento pedagógico mexicano, cuyo medio de difusión fueron los periódicos y revistas de educación.

Como fue el caso del educador Carlos A. Carrillo, quien a través de sus publicaciones *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental* expuso los principios esenciales de su doctrina y de su método. En la enseñanza de la lecto-escritura antepuso la simultaneidad de la lectura y escritura en lugar de la enseñanza sucesiva de éstas, también antepuso la enseñanza de frases y palabras completas en vez de hacer uso del deletreo o del fonetismo, ya que él parte del principio de naturalidad, es decir, de la manera en que un niño aprende a hablar y este aprendizaje no se da a través de lecciones de vocales y después de consonates, sino a través de palabras y frases completas, asimismo Carrillo partía de un lenguaje que para el educando fuese cotidiano y así lograr una total comprensión del texto.

El método de Carrillo permite que el alumno adquiriera fácilmente el uso de la puntuación, la ortografía y redacción, esto a través de la visualización de los ejercicios que él propone.

El método de Carrillo permite que el alumno adquiera fácilmente el uso de la puntuación, la ortografía y redacción, esto a través de la visualización de los ejercicios que él propone.

Hoy en día a pesar de que los maestros cuentan con los libros de texto que proporciona la Secretaria de Educación Pública, libros gratuitos en este caso de Español, no es suficiente para su enseñanza, por ello recurren a procedimientos de otros métodos para auxiliarse, por ello se considero que mostrar el método de Carrillo puede ser una opción más para los maestros, que aunque es un método de fines del siglo pasado, se puede apreciar que es un antecedente del método global natural, y cabe mencionar que hace unos años estuvo en boga el método global de análisis estructural, el cual es muy semejante al de Carrillo.

FUENTES DE CONSULTA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Avilés, René, *Ideario Pedagógico de Carlos A. Carrillo*, México, Ed. del Magisterio, 1969.
- Bolaños Martínez, Víctor Hugo, “El periodismo pedagógico ¡Instrumento del cambio en la educación!, en: *Revista Mexicana de Pedagogía*, a. IV, n. 16, noviembre-diciembre, 1993, p. 37-41.
- Carrillo, Carlos A., *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964.
- Carrillo, Carlos A., *Nuevo Método Inductivo, Analítico y Sintético para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura*, México, Librería de Ch. Bouret, 1893.
- Curiel Méndez, Martha, *et al*, *Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica*, Col. Cuadernos de cultura pedagógica, serie: pensamiento pedagógico, No. 1, México, UPN-SEP, 1987.
- Curiel Méndez, Martha, *et al*, *Rébsamen y la Revista México Intelectual*, Col. Educadores Mexicanos, México, UPN, 1988.
- Erossa Martín, Victoria Eugenia, *La sistematización de la enseñanza*, México, ESIME, 1980.
- Farfán Mejía, Enrique, “Críticas al enfoque del lenguaje integral”, en: *Educación 2001*, a. 11, n. 24, mayo de 1997, p. 334-36.
- Forgione, José D., *La lectura y escritura por el método global*, Argentina, Ed. El Ateneo, 1959.
- Froebel, Federico, *La educación del hombre*, Nueva York, Ed. D’Appleton, 1889.
- Gómez Palacios, Margarita, *et al*, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP-Dirección General de Educación Especial, 1996.
- Gómez Palacios, Margarita, *et al*, *Libro para el maestro. Español. Primer Grado*, México, SEP, 1998.
- Gorlich, E.J., *Historia del Mundo*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1972.

- Hermida Ruiz, Angel J., *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, Xalapa-Equez., Ver., Ed. Normal Veracruzana, 1978.
- Hermida Ruiz, Angel J., Gonzalo Aguirre Beltrán, *Carlos A. Carrillo, et.al*, Ediciones del Centenario de la Reforma Educativa Liberal, Xalapa-Enriquez, Ver., Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 1982.
- Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Ed. Porrúa, 1970.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1966.
- März, Fritz, *Introducción a la pedagogía*, España, Ed. Sígueme, 1990.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, Ed. Porrúa, 1983.
- Moreno y Kalbtk, Salvador, “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, Fernando Solana, *et al*, (coord.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica/SEP, 1977, p. 41-82.
- Reyes Rosales, José J., *Historia de la Educación en Veracruz*, Xalapa-Ver., Biblioteca del Maestro Veracruzano, Museo Veracruzano de Pedagogía, 1959.
- Spencer, Herbert, *Ensayos sobre pedagogía*, Ed. y Distribuciones Hispánicas, 1987.
- Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1993.

A N E X O S

EL SEÑOR D. CARLOS A. CARRILLO⁹²

Con verdadera pena comunicamos á nuestros lectores el fallecimiento de este distinguido pedagogo, acaecido en la Capital de la República el día 3 del presente mes.

Nació el Sr. Carrillo en la ciudad de Córdoba el año de 1855; pero pasó su niñez y su juventud en Jalapa, que fue donde hizo sus estudios primarios y preparatorios, así como los de Derecho, primero en el Seminario y en el Colegio del Estado después.

Desde muy joven se dedicó con verdadero entusiasmo á la enseñanza, la que práctico en un colegio particular en Coatepec. Más tarde ocupó distinguidos puestos públicos, tales como el de catedrático de Español y Caligrafía en la Escuela Normal de Jalapa, el de Director de la Escuela Práctica anexa á la Normal de México, el de profesor de Francés en el Conservatorio Nacional de Música, y últimamente el de Director de una Escuela Municipal de la misma Capital.

No fue, sin embargo, en la Pedagogía práctica donde más descolló nuestro finado amigo. Nosotros encontramos sus grandes y positivos méritos en el papel que desempeñó como escritor pedagógico, como educacionista; y para justificar nuestra apreciación, ahí está el conocido y celebrado periódico "*La Reforma de la Escuela Elemental*," que publicó el Sr. Carrillo en los años 1885-1890. En esa publicación puso su pluma correcta y nerviosa al servicio de la educación moderna, combatiendo con vigor, con entusiasmo y con talento los vicios y defectos de la escuela antigua. Allí es donde descubrimos la "verve" satírica de Rebelais ridiculizando la vetusta rutina y la noble pasión de Rousseau proclamando, defendiendo y prestigiando un nuevo evangelio. Allí se nos revela Carrillo con hermosas virtualidades de apóstol. Escribe con juvenil fuego, presenta los defectos agigantados, exagera á veces y patrocina no pocas paradojas y no pocos errores; pero sirve á la causa de la verdad y del bien sin preocuparse de personales conveniencias é impulsado siempre por su amor á la niñez. Seduce á los lectores y destruye sin piedad la falsa aureola de legendarias costumbres escolares, aceptadas sin previo análisis por los maestros y por el público. Carrillo obliga á sus lectores a meditar sobre la tesis que propone: los excita en ocasiones á sublevarse contra las teorías por él sustentadas; pero á los espíritus ávidos de ciencia les muestra los increíbles tesoros acumulados en el campo del conocimiento por el esfuerzo investigador de maestros ilustres, de pedagogistas sapientísimos. Y así, por tan eficaces medios contribuyó en gran escala á la demolición de absurdas preocupaciones y á abandonar el terreno para la implantación de la escuela moderna en la República.

En la época en que el Sr. Carrillo se formó, no había Escuelas Normales en el país, y la Pedagogía se encontraba en pañales. El maestro de escuela ganaba lo bastante para no morir de hambre, generalmente no se sospechaba que el magisterio requiriera una preparación intelectual *ad hoc*, y la escuela carecía de los elementos que en Europa eran empleados desde muchos años atrás. Por consiguiente, el rico caudal de doctrina que el Sr. Carrillo llegó á adquirir, lo debió á si mismo, á sus propios esfuerzos. Leyendo muchas obras, estudiando día y noche, supo asimilar las teorías de los educacionistas franceses, ingleses, americanos y alemanes, habiendo tenido que aprender para ello los idiomas respectivos.

En suma, Carrillo fué un ariete formidable contra el irracional empirismo de nuestro pasado pedagógico. Fué un benefactor de la escuela mexicana, á la que consagró su sér entero, y desgraciadamente se ha ido en edad temprana, cuando aun había mucho que esperar de sus luces, de sus aptitudes, de su laboriosidad y de sus virtudes apostólicas.

Descanse en paz.

Enero-Junio 1893

ENRIQUE C. REBSAMEN.

⁹² Martha Curiel Méndez, *et al*, *Rebsamen y la Revista México Intelectual*, Col. Educadores Mexicanos, México, UPN, 1988, P. 293.294.

LA ESTANCIA DE DON CARLOS A. CARRILLO EN EL PLANTEL⁹³

En este aniversario de la fundación de la Escuela vamos a recordar la estancia en ella de dos de sus más distinguidos catráticos –fundadores– y dos de sus más ilustres alumnos. Carlos A. Carrillo y Manuel R. Gutiérrez los primeros; Rafael Ramírez y Moisés Sáenz los últimos.

Vimos ya que don Carlos A. Carrillo presentó examen, sin opositor los días 10 y 11 de enero de 1887, para la clase de Español y Caligrafía. Asentamos, además, que no encontramos datos sobre algún examen a otro de los aspirantes a catráticos. La siguiente es el acta de la prueba a Carrillo:

“En la ciudad de Jalapa, a los diez días del presente mes, y a las diez de la mañana, reunidos en el Salón de actos de la Escuela Normal del Estado los CC. Enrique C. Rébsamen, Pedro Coyula y Graciano Valenzuela, nombrados por el C. Gobernador del Estado para someter, conforme a la convocatoria publicada en número 140 del “Periódico Oficial”, a examen riguroso al C. Carlos A. Carrillo, único solicitante para cubrir la plaza de profesor de Español y Caligrafía de la misma Escuela Normal, se constituyó el Jurado bajo la presidencia de C. Enrique Rébsamen, y estando presente el solicitante se dio principio al examen, como sigue:

El Presidente del Jurado manifestó al aspirante que, como primer punto del examen se había fijado la lección de prueba de que habla la misma convocatoria, señalándose como asunto, tratar con los alumnos el tercer año de la Escuela práctica la pieza de lectura intitulada: “El pleito de los colores, (Libro 2o. de lectura, pág. 163), comprendiendo esta lección de lectura explicada de dicha pieza, un ejercicio de Lenguaje oral (distinción entre el sustantivo y el adjetivo) y otro igual por escrito (Ejercicios de invención.) Se concedió al solicitante un cuarto de hora de preparación, después de lo cual se verificó la mencionada lección de prueba quedando el Jurado satisfecho de la aptitud que demostró el candidato para la enseñanza práctica. La lección de prueba duró una hora. Después de un corto intervalo fue examinado el aspirante durante hora y media en las materias que señala el plan de estudios de la Escuela Normal para los cuatro años de Español, quedando satisfecho el Jurado de los positivos conocimientos que demostró el candidato en los variados asuntos que le fueron presentados o propuestos.

Por estar avanzada la hora se suspendió el examen.

A las dos de la tarde del mismo día y en el mismo local, habiéndose reunido de nuevo el Jurado se propuso al candidato una terna para cada una de las dos disertaciones escritas de que habla la convocatoria. Dicha terna se componía para la disertación sobre Metodología de los siguientes temas:

- 1o. Los ejercicios de composición en la Escuela Normal.
- 2o. La enseñanza de la Lengua Materna en la Escuela Primaria.
- 3o. La lectura y Escritura simultáneas en el primer año escolar.

Para disertación sobre una cuestión de Pedagogía general se propusieron al candidato los siguientes temas:

- 1o. Pestalozzi y la escuela moderna.
- 2o. Froebel.
- 3o. Los medios para uniformar la instrucción primaria en el estado.

Se retiró el Jurado.

A las cuatro y media de la tarde el candidato remitió al Presidente del Jurado su primera disertación habiendo tratado “Los medios para uniformar la instrucción en el Estado”.

Estando la hora avanzada se difirió la terminación del examen para el siguiente día.

A las nueve de la mañana del día once se presentó de nuevo el aspirante escogiendo para su segunda disertación el tema siguiente: “La enseñanza de la lengua materna en la Escuela primaria”. Habiendo transcurrido las dos horas que fija la convocatoria para cada disertación el examinado presentó su trabajo.

Ambas disertaciones circularon entre los miembros del Jurado, quienes juzgaron favorablemente, por dichos trabajos, de la instrucción del examinado.

Después de un corto intervalo, a las once y media de la mañana se procedió al examen de Caligrafía, cuyo resultado fue satisfactorio.

⁹³ Angel J. Hermida Ruiz, *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, Xalapa-Equez., Ver., Ed. Normal Veracruzana, 1978, p. 119- 126.

Habiéndose retirado el solicitante, el Jurado declaró: “Queda aprobado por unanimidad el C. Carlos A. Carrillo y propuesto al Superior Gobierno del Estado, para ser nombrado Profesor de Español y Caligrafía de la Escuela Normal.

-Patria y Libertad. Jalapa, Enero 11 de 1887.

Enrique C. Rébsamen.- Graciano Valenzuela.

-Pedro Coyula”.

El mismo día 11, don Enrique C. Rébsamen envió a la Secretaría de Gobierno el acta, designándose a Carrillo maestro de Español y Caligrafía a partir del 19 del mes de enero.

Hemos leído afirmaciones en el sentido de que don Carlos A. Carrillo se hizo cargo de la Escuela Práctica Anexa, pero no hemos encontrado documento que lo señale, y, en cambio, en un oficio del 24 de marzo de 1887, del Gobierno del Estado, se dice a Rébsamen, que ha quedado impuesto el Gobernador que fueron concedidos 5 días de azueto a los alumnos de la Práctica, por indisposición del Subdirector, C. Valenzuela.

No deben haber marchado muy bien Carrillo y Rébsamen, pues el 31 de mayo de ese año de 1887, es decir 4 meses y días después presentó el primero su renuncia, con el siguiente escrito.- “Tengo la honra de adjuntar a usted para que se sirva elevarla al Superior Gobierno del Estado la nota en que presentó mi renuncia del empleo que desempeño en esa Escuela Normal que dignamente usted dirige.- Tal renuncia obedece a motivos de usted perfectamente conocidos, que por ir consignados en la adjunta nota no estimo necesario repetir aquí.- Esperando fundadamente que me será admitida, doy a usted antes de separarme las más cumplidas gracias por las repetidas y finas consideraciones que dentro de los límites de la justicia y del deber, le he merecido durante el tiempo que he estado bajo su dirección; y justamente le expreso el sentimiento con que me separo de una escuela que merece todas mis simpatías por su elevado objeto, y a la que deseo sinceramente el éxito más próspero.”

Desgraciadamente no hemos podido conocer el texto de la renuncia donde se asientan las causas “perfectamente conocidas” por Rébsamen. No está en el expediente de Carrillo en la Normal y, en los archivos del Gobierno del Estado, se nos informó que sólo existen documentos del presente siglo porque hace algún tiempo fueron “vendidos” los de más antigüedad.

Pero, insistimos, a pesar de las “repetidas y finas consideraciones” dispensadas por Rébsamen, según la carta anterior, algo debe haber habido entre los dos. Carrillo, en su revista “La Reforma de la Escuela Elemental”, se refirió siempre a Rébsamen en forma elogiosa, habló de la Normal y dijo que su Plan de Estudios era importantísimo y que tal como quedaría organizada la escuela sería “una de las más completas y mejores del país, de la que con justicia podrá envanecerse Veracruz”. Anuncio que iría analizando el Plan de Estudios y empezó a hacerlo en el primer número de enero de 1887, pero después, ni una palabra más. Hasta marzo de ese año había publicado notas sobre las Normales de Puebla, Nuevo León y México, pero nada sobre la de Jalapa.

Y por otro lado, al margen de la Normal, Carrillo ofreció al Ayuntamiento de Jalapa capacitar a las profesoras de las escuelas municipales. El 16 de abril le dirigió el siguiente escrito: “El suscrito, que desea vivamente la pronta difusión de los métodos modernos de enseñanza, suplica respetuosamente a ese H. Ayuntamiento le permita dar unas lecciones de Metodología a las señoritas profesoras encargadas de las Escuelas Municipales de esta ciudad, bajo las siguientes: 1a. Las lecciones serán gratuitas.- 2a. Se darán 4 veces a la semana. 3a. Durarán aproximadamente una hora.- 4a. Se prolongarán durante el resto del presente año escolar.- 5a. El tiempo consagrado a ellas se tomará de las tres horas que actualmente se dedican a las escuelas de niñas a clases.- Mira esta última parte el suscrito como esencial porque si las lecciones de Metodología se dieran fuera de las horas de clase, importaría para las señoritas profesoras un aumento de trabajo, que no estima justo dada la corta remuneración de que disfrutaban, y de que en todo caso, no quiere aparecer responsable a sus ojos. Por lo demás está persuadido de que cuatro horas semanarias de clase que recibieran menos las niñas de los establecimientos municipales no perjudicarían a sus progresos. El señor Regidor de Instrucción Pública, a quien he expuesto con alguna mayor extensión el proyecto que abrigo, podrá dar a esa H. Corporación, más amplios informes si los creyere conveniente para dar su acuerdo”.

Dos días después en sesión ordinaria, el Ayuntamiento, tras discusión en la cual surgió una opinión de que sería perjudicial para las niñas, impartir los cursos ofrecidos en horas de clase, turnó el asunto a la Comisión de Educación para que presentara el dictamen respectivo. Este fue rendido, muy favorable a la solicitud de Carrillo, el día 25 de abril. Terminaba así: “1o. Dígase al señor Profr. Carrillo que se acepta con agradecimiento su proposición, manifestándole que puede dar la clase que desea desde las 4 de la tarde y que se espera tendrá la

deferencia de recibir a las demás profesoras que quieran asistir a ella.- 2o. Comuníquese a las profesoras de las Escuelas Municipales para que concurran si lo tienen a bien.- 3o. Las clases deberán terminar en las Escuelas Municipales para niñas a las 4 de la tarde en lugar de las cinco, salvo las tardes de los miércoles y sábados en que no se darán clases.- 4o. Consúltese con la Jefatura Política para que conceda su aprobación si lo estima conveniente”.

La Jefatura Política aprobó los cursos ofrecidos por Carrillo y señaló la Escuela de Niñas No. 1 para que se impartieran.

¿Le agradaría a Rébsamen esta actitud de Carlos Carrillo? Mientras por un lado el Ayuntamiento veía con malos ojos al Director de la Normal, a quien se acusaba de hereje, por otro patrocinaba unos Cursos para maestras, de Carrillo, cuya religiosidad estaba fuera de toda duda. La conducta del gran maestro cordobés y del Ayuntamiento, que en realidad merecían el más cálido de los aplausos, ¿no sería vista por Rébsamen con desconfianza y celo?

CRONOLOGÍA DE LOS ARTICULOS PEDAGÓGICOS DE CARLOS A. CARRILLO⁹⁴

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|-----------------------|---|---|----------|---------|
| Octubre 19 de 1882 | Geografía | Los periódicos en manos de los niños. Su utilidad como medio de enseñanza, particularmente en geografía | XI | 785-787 |
| Abril de 1884 | Organización y Disciplina | Libros de texto para las escuelas elementales | I | 105-110 |
| Mayo de 1884 | Labores Femeniles | La enseñanza de la costura | XVI | 849-851 |
| Diciembre 1o. de 1885 | Organización y Disciplina | Clasificación de los alumnos en la escuela | I | 65-72 |
| Diciembre 1o. de 1885 | Metodología General | Un secreto para convertir los minutos en horas | IV | 403-405 |
| Diciembre 1o. de 1885 | Lenguaje | Los trozos para dar de memoria. Ejercicios que pueden hacerse con ellos | VII | 550-556 |
| Diciembre 1º. de 1885 | Lenguaje | La ortografía y la escritura del dictado | VII | 564-567 |
| Diciembre 16 de 1885 | Organización y Disciplina | ¡Malditos libros! | I | 96-100 |
| Diciembre 16 de 1885 | Legislación y Admón. Escolar | Exámenes | II | 309-314 |
| Diciembre 16 de 1885 | Metodología General | El método objetivo | IV | 385-390 |
| Diciembre 16 de 1885 | Lenguaje | La lectura combinada con la escritura | VII | 445-447 |
| Diciembre 16 de 1885 | Geografía | ¿Es geografía lo que se enseña en nuestras escuelas? | XI | 739-741 |
| Diciembre de 1885 | Organización y Disciplina | Un libro de Laubscher | I | 112-116 |
| Enero 1o. de 1886 | Organización y Disciplina | Más vacaciones | I | 82-84 |
| Enero 1o. de 1886 | Organización y Disciplina | Cuadro de las lecciones de clase única en Alsacia-Lorena | I | 85-88 |
| Enero 1o. de 1886 | Organización y Disciplina | El mantilla reformado. Examen y valor de las reformas introducidas por el señor Gómez | I | 116-120 |
| Enero 1o. de 1886 | Aritmética | La aritmética en la escuela | VIII | 581-584 |
| Enero 1o. de 1886 | Lecciones de cosas y Ciencias Naturales | Lecciones de cosas: el cuero | IX | 693-699 |
| Enero 1o. de 1886 | Labores Femeniles | Tres reformas necesarias a la enseñanza de la costura | XVI | 851-854 |
| Febrero 1º. de 1886 | Moral | Los episodios de novela. La moral del interés | V | 417-423 |
| Febrero 1º. de 1886 | Lenguaje | Más ejercicios y menos reglas gramaticales | VII | 471-474 |
| Febrero 16 de 1886 | Organización y Disciplina | Los bancos y las mesas de los alumnos | I | 90-95 |
| Febrero 16 de 1886 | Moral | Un cuadro de la vida real | V | 423-432 |
| Febrero 16 de 1886 | Lenguaje | Ejercicios de invención en el lenguaje | VII | 503-508 |
| Febrero 16 de 1886 | Aritmética | Los quebrados son la cosa más fácil del mundo | VIII | 663-667 |
| Febrero 16 de 1886 | Labores Femeniles | La supresión de las almohadillas | XVI | 857-858 |
| Marzo 1o. de 1886 | Metodología General | Las listas de palabras y la memoria | IV | 405-410 |
| Marzo 1o. de 1886 | Lenguaje | Una especie particular de ejercicios de invención | VII | 509-515 |
| Marzo 1o. de 1886 | Aritmética | Saber el sistema métrico en apariencia | VIII | 675-678 |
| Marzo 1º. de 1886 | Geometría | Tres reformas en la enseñanza de la geometría | X | 709-712 |
| Marzo 16 de 1886 | Organización y Disciplina | La apatía de los padres. Su traducción en castellano claro | I | 61-65 |
| Marzo 16 de 1886 | Cuestiones Diversas | El señor José Manuel Guillé. El maestro y el apóstol | III | 371-373 |
| Marzo 16 de 1886 | Lenguaje | Los norteamericanos en Jalapa. La lectura explicada y acompañada de ejercicios de lenguaje | VII | 459-463 |
| Marzo 16 de 1886 | Lenguaje | Leer. Explicar. Interrogar. Resumir. Repetir | VII | 464-466 |
| Abril 1o. de 1886 | Metodología General | Las respuestas en coro | IV | 414-416 |

⁹⁴ Datos tomados de, Carlos A. Carrillo, Artículos Pedagógicos, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M.-SEP, 1964

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|--------------------|------------------------------|---|----------|---------|
| Abril 1o. de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Ni antes ni después de la edad escolar | II | 306-308 |
| Abril 1º. de 1886 | Moral | La última súplica | V | 432-435 |
| Abril 1º de 1886 | Lenguaje | Buscar palabras de significaciones contrarias | VII | 477-479 |
| Abril 1º. de 1886 | Lenguaje | Terminaciones y radicales en el estudio de la ortografía | VII | 530-532 |
| Abril 1º. de 1886 | Aritmética | La enseñanza científica de la aritmética | VIII | 584-587 |
| Abril 1º. de 1886 | Aritmética | La enseñanza de la aritmética no es gradual | VIII | 587-589 |
| Abril 1º. de 1886 | Canto | Cantar y hablar. Un consejo a las madres | XIV | 843-844 |
| Abril 16 de 1886 | Organización y Disciplina | El disfraz de los premios a la pereza | I | 126-128 |
| Abril 16 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | La instrucción primaria en Tamaulipas | II | 129-134 |
| Abril 16 de 1886 | Lenguaje | Enseñar las diversas acepciones de las palabras | VII | 481-483 |
| Mayo 1º. De 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Exámenes de costura, dibujo y escritura | II | 318-320 |
| Mayo 1º. De 1886 | Lenguaje | La parte del alma en la lectura | VII | 466-471 |
| Mayo 1º. De 1886 | Lenguaje | El método de Ollendorff para aprender el castellano | VII | 489-493 |
| Mayo 1º. de 1886 | Aritmética | Dos casos en la división de enteros | VIII | 647-650 |
| Mayo 1º. de 1886 | Geografía | Cómo daría a conocer yo los ríos de América | XI | 777-781 |
| Mayo 16 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | El congreso de instrucción. Crónica de las sesiones. | II | 224-266 |
| Mayo 16 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Ideas sueltas acerca de algunos asuntos escolares | II | 267-284 |
| Mayo 16 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | La supresión de los colegios preparatorios. Tres fases de la cuestión | II | 274-284 |
| Junio 1º. de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Un borrón en la legislación escolar de Guanajuato | II | 135-138 |
| Junio 1º. de 1886 | Lenguaje | Ejercicios de composición y de redacción | VII | 515-517 |
| Junio 1º. de 1886 | Geometría | La enseñanza cíclica de la geometría | X | 715-727 |
| Junio 1º. de 1886 | Geometría | ¿Qué hemos sacado de nuestra excursión al Wurtemberg? | XI | 762-769 |
| Junio 10 de 1886 | Metodología General | La naturaleza. La madre. El maestro | IV | 378-385 |
| Junio 16 de 1886 | Lenguaje | Ejercicios de composición y redacción | VII | 517-521 |
| Junio 16 de 1886 | Aritmética | Problemas complejos, coordinados, subordinados y elípticos | VII | 601-608 |
| Julio 1o. de 1886 | Dibujo | El dibujo al dictado | XIII | 839-842 |
| Agosto 1o. de 1886 | Organización y Disciplina | La elección de textos | I | 100-102 |
| Agosto 1o. de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Las juntas de instrucción. Los miembros de las juntas deben ser maestros | II | 173-175 |
| Agosto 1o. de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Los pupil-teachers. Un medio de mejorar la situación de los maestros | II | 271-273 |
| Agosto 1o. de 1886 | Metodología General | El arte de preguntar. Medios de lograr que los alumnos atiendan a las preguntas | IV | 412-414 |
| Agosto 1o. de 1886 | Lenguaje | Descomponer las palabras en sonidos. Ejercicios preliminares a la lectura | VII | 450-452 |
| Agosto 1o. de 1886 | Lenguaje | Un nuevo ejercicio de lenguaje. Expresar un mismo pensamiento de diversos modos | VII | 498-499 |
| Agosto 1o. de 1886 | Aritmética | La tabla de multiplicar. Cuatro indicaciones prácticas sobre el modo de enseñarla | VIII | 636-637 |
| Agosto 1o. de 1886 | Aritmética | La supresión de la regla de tres. La regla de tres y el método de reducción a la unidad | VIII | 678-679 |

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|------------------------|---|---|----------|---------|
| Agosto 1o. de 1886 | Historia | Fechas. Nombres propios. Batallas. Indicaciones acerca del estudio de la historia | XII | 805-807 |
| Agosto 16 de 1886 | Lenguaje | Lenguaje y lectura. Ejercicios de lenguaje sobre un trozo de lectura | VII | 463-464 |
| Agosto 16 de 1886 | Lenguaje | Ejercicios orales norteamericanos. Conversaciones y ejercicios orales en la escuela primaria | VII | 493-494 |
| Agosto 16 de 1886 | Aritmética | La inversión de los factores no altera el producto. Respuesta a una pregunta | VIII | 640-642 |
| Agosto 16 de 1886 | Aritmética | La regla de tres compuesta. El método de reducción a la unidad es aplicable a ella | VIII | 680-681 |
| Agosto 16 de 1886 | Lecciones de cosas y Ciencias Naturales | Algunas ideas sueltas. Historia natural. Historia nacional. Cambios de escuela | IX | 704-707 |
| Agosto 16 de 1886 | Labores Femeniles | Las planas de costura. La enseñanza simultánea, conciliada con la economía | XVI | 855-857 |
| Septiembre 1o. de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | Las juntas superiores de instrucción. Contestación a un artículo del señor Cutberto Peña | II | 175-180 |
| Septiembre 1o. de 1886 | Cuestiones Diversas | Bibliotecas escolares. Un medio de obtener doble fruto de nuestras escuelas | III | 362-366 |
| Septiembre 1o. de 1886 | Lenguaje | Descripción de láminas. Un ejercicio de lenguaje preparatorio a la lectura | VII | 541-543 |
| Septiembre 1o. de 1886 | Lenguaje | La inversión de los factores. Procedimiento para demostrar que no altera el producto | VIII | 642-644 |
| Septiembre 1o. de 1886 | Geografía | Embotar la atención. Perjuicios originados de los malos textos de geografía | XI | 772-774 |
| Septiembre 15 de 1886 | Aritmética | Dos especies de división. Encontrar los grupos y encontrar las unidades de cada grupo | VIII | 650-653 |
| Septiembre 16 de 1886 | Cuestiones Diversas | Edificios para escuelas. Enumeración de algunas de las condiciones que deben tener | III | 330-333 |
| Septiembre 16 de 1886 | Cuestiones Diversas | Instrucción primaria y secundaria | III | 352-355 |
| Septiembre 16 de 1886 | Lenguaje | Las palabras abstractas. Un procedimiento para explicar al niño su significado | VII | 483-485 |
| Septiembre 16 de 1886 | Lenguaje | Tres descripciones de una lámina. Las descripciones de láminas en las escuelas norteamericanas | VII | 543-545 |
| Septiembre 16 de 1886 | Historia | Descartar lo inútil. Análisis de un fragmento de la historia de México por Payno | XII | 815-819 |
| Octubre 1o. de 1886 | Metodología General | Educación | IV | 375-378 |
| Octubre 1o. de 1886 | Lenguaje | Sinónimos. Procedimientos para aprenderlos. Nuevo ejercicio de lenguaje | VII | 479-481 |
| Octubre 1o. de 1886 | Aritmética | La regla de interés. Su resolución según el método de reducción a la unidad | VIII | 684-686 |
| Octubre 1o. de 1886 | Historia | Reparar las omisiones. Hechos notables omitidos por Payno en su compendio | XII | 819-821 |
| Octubre 5 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | El congreso internacional de enseñanza primaria. Su composición. Cuestiones discutidas. Su programa | II | 293-295 |
| Octubre 16 de 1886 | Organización y Disciplina | Un específico contra dos enfermedades. Observaciones recogidas en la clínica moral de un maestro | I | 88-90 |
| Octubre 16 de 1886 | Organización y Disciplina | Dos palabras sobre los textos | I | 102-105 |

| Fecha | Tema | Nombre del Artículo | Capítulo | Páginas |
|-----------------------|------------------------------|---|----------|---------|
| Octubre 16 de 1886 | Lenguaje | Las láminas y la educación mental. Una descripción tomada del Tirad reader de Appleton y C ^a | VII | 545-547 |
| Octubre 16 de 1886 | Aritmética | Otra vez la tabla de multiplicar. Nuevas reflexiones sobre la manera de aprenderla | VIII | 637-640 |
| Noviembre 1o. 1886 | Legislación y Admón. Escolar | A la ligera. Indicaciones sobre varios puntos de instrucción y educación | II | 303-305 |
| Noviembre 1o. de 1886 | Cuestiones Diversas | Indicaciones sueltas. La escuela y la sociedad. Profesores de enseñanza secundaria y maestros de escuela. Denominados antes que enteros. Gimnasia | III | 345-348 |
| Noviembre 1o. de 1886 | Metodología General | Los principios de la enseñanza | IV | 390-396 |
| Noviembre 1o. de 1886 | Moral | Moral. Algunos pensamientos sueltos | V | 435-437 |
| Noviembre 1o. de 1886 | Lenguaje | No hay nadie en casa. Cómo se educan con las láminas las potencias mentales | VII | 547-550 |
| Noviembre 16 de 1886 | Legislación y Admón. Escolar | La Escuela Normal Nacional. Breves reflexiones sobre su reglamento | II | 153-158 |
| Noviembre 16 de 1886 | Lenguaje | Comparación y clasificación. Educación mental por medio de un ejercicio de lenguaje | VII | 499-501 |
| Noviembre 16 de 1886 | Aritmética | Los primeros pasos en Aritmética. Cómo se enseñan los números del uno al diez | VIII | 614-617 |
| Noviembre 16 de 1886 | Aritmética | Sexta batalla contra las proporciones. Una manera lógica de resolver las reglas de falsa posición | VIII | 686-690 |
| Noviembre 16 de 1886 | Geometría | La geometría de García Cubas. Defectos en el método de enseñanza de esta ciencia | X | 734-737 |
| Diciembre 1o. de 1886 | Aritmética | La aritmética mental. Ejercicios mentales con operaciones de números fraccionarios | VIII | 593-596 |
| Enero 1º de 1887 | Legislación y Admón. Escolar | La Escuela Normal de Jalapa. Análisis sumario del plan de estudios de este establecimiento | II | 158-160 |
| Enero 15 de 1887 | Legislación y Admón. Escolar | La Escuela Normal de Puebla. Programa de estudios para el año 1887 | II | 167-169 |
| Enero 15 de 1887 | Legislación y Admón. Escolar | Una reforma en los exámenes | II | 320-322 |
| Enero 15 de 1887 | Lenguaje | Ver lo particular en lo general | VII | 501-503 |
| Enero 15 de 1887 | Lenguaje | ¿Cómo debe dictarse? | VII | 567-569 |
| Enero 15 de 1887 | Aritmética | La multiplicación de quebrados suprimida | VIII | 671-673 |
| Enero 15 de 1887 | Geometría | La geometría en la clase de lenguaje | X | 712-713 |
| Enero 15 de 1887 | Historia | Cuestiones acerca del estudio de la historia | XII | 803-805 |
| Febrero 1o. de 1887 | Cuestiones Diversas | Una visita al grupo inferior de una escuela. Ventilación. Número de alumnos. Táctica escolar. Respuestas en coro. Lecciones de cosas | III | 349-352 |
| Febrero 1o. de 1887 | Lenguaje | Buscar el enlace entre dos ideas. Un ejercicio de lenguaje | VII | 508-509 |
| Febrero 1o. de 1887 | Aritmética | Los multiplicadores de varias cifras. ¿Cómo se enseña el tercer caso de la multiplicación de enteros? | VIII | 644-647 |
| Febrero 1o. de 1887 | Geometría | La geometría enseñada objetivamente. Explicación de algunos términos geométricos | X | 729-731 |
| Febrero 15 de 1887 | Instrucción Cívica | La instrucción cívica en Francia | VI | 441-443 |
| Febrero 15 de 1887 | Lenguaje | La propiedad de las palabras. Un defecto común en las composiciones de los niños | VII | 485-487 |
| Febrero 15 de 1887 | Aritmética | La llamada división de quebrados. Dividir quebrados es multiplicar enteros | VII | 673-675 |

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|-----------------------|---|---|----------|---------|
| Febrero 15 de 1887 | Geometría | Al vuelo por el campo de la geometría. Separar las nociones y enseñarlas objetivamente. Supresión de detalles inútiles. Falta de aplicaciones. Las tres dimensiones | X | 732-733 |
| Febrero 28 de 1887 | Lenguaje | Las formas de pensamiento. Dar diferentes formas a un mismo pensamiento | VII | 495-497 |
| Febrero 18 de 1887 | Aritmética | La regla de tres inversa. ¿Qué método emplearemos para enseñarla? | VIII | 682-684 |
| Julio 10. de 1887 | Cuestiones Diversas | Un puño de verdades | III | 360-362 |
| Agosto 5 de 1887 | Legislación y Admón. Escolar | Las escuelas mixtas. Una ventaja y un inconveniente de ellas | II | 284-286 |
| Agosto 12 de 1887 | Aritmética | Dos procedimientos en la sustracción de enteros. La cifra del sustraendo es mayor que la del minuendo | VIII | 628-630 |
| Agosto 19 de 1887 | Metodología General | Lo que esta y lo que no ésta dentro de un concepto. Una noción implica siempre la noción opuesta | IV | 410-412 |
| Agosto 19 de 1887 | Aritmética | ¿Los quebrados antes, o después de los decimales? Respuesta a una consulta de una suscritora | VIII | 653-655 |
| Agosto 19 de 1887 | Lecciones de cosas y Ciencias Naturales | Buenos y malos conductores. Una lección de cosas sobre física | IX | 699-701 |
| Agosto 26 de 1887 | Cuestiones Diversas | El diccionario. Lo necesita el maestro. ¿Cuál diccionario?. ¿Qué escuelas lo necesitan más de preferencia? | III | 367-368 |
| Septiembre 6 de 1887 | Aritmética | Problemas de aritmética. En las escuelas deben aprender los niños a plantearlos | VIII | 596-599 |
| Septiembre 19 de 1887 | Lenguaje | Los adjetivos. Cómo se comienza a enseñar a los niños a distinguirlos | VII | 521-523 |
| Septiembre 26 de 1887 | Aritmética | Potencias y raíces. No deben enseñarse, si no se dan ciertas nociones de geometría | VIII | 690-691 |
| Septiembre 26 de 1887 | Geometría | La geometría en la naturaleza. Enseñemos las formas reales, y no sus representaciones | X | 714-715 |
| Octubre 5 de 1887 | Lenguaje | Significación propia y metafórica de las palabras. Un ejercicio de lenguaje | VII | 487-489 |
| Octubre 12 de 1887 | Lenguaje | La escritura rítmica. Diversidad de opiniones acerca de su origen, valor y uso | VII | 569-571 |
| Octubre 19 de 1887 | Gimnasia | Gimnasia escolar. Enumeración de sus ventajas principales | XV | 845-847 |
| Octubre 26 de 1887 | Organización y Disciplina | Recuerdos de una clase de dibujo. Una clase sin disciplina no puede hacer progresos | I | 124-126 |
| Octubre 26 de 1887 | Cuestiones Diversas | Hechos y reflexiones. Lo que dice el sentido común... | III | 357-360 |
| Noviembre 5 de 1887 | Historia | La mímica en las lecciones. Recuerdos de dos clases de historia sagrada | XII | 812-815 |
| Noviembre 12 de 1887 | Lenguaje | ¿Para que enseñar lo que ya sabe? Una pregunta cuya respuesta nunca he podido darme | VII | 537-540 |
| Noviembre 12 de 1887 | Geografía | De visita en una clase de geografía. Dos de las reflexiones que su audición me sugirió | XI | 774-777 |
| Noviembre 19 de 1887 | Metodología General | Juan Enrique Herbart. Los principios de la pedagogía científica | IV | 396-403 |
| Noviembre 26 de 1887 | Historia | La enseñanza de la historia. Dos defectos del método actual de enseñarla | XII | 807-812 |
| Diciembre 5 de 1887 | Aritmética | Los palitos. Su utilidad como medio de demostración objetiva en aritmética | VIII | 617-623 |

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|----------------------|------------------------------|--|----------|---------|
| Diciembre 12 de 1887 | Legislación y Admón. Escolar | Ideas que sugiere el fin de año. Insuficiencia de los exámenes e inconvenientes de los premios | II | 314-318 |
| Diciembre 19 de 1887 | Geografía | La geografía con noticias históricas. Cómo la juzgan varios pedagogistas | XI | 743-746 |
| Diciembre 19 de 1887 | Geografía | Pasar de lo conocido a lo desconocido. Aplicación de este principio al estudio de la geografía | XI | 760-762 |
| Diciembre 26 de 1887 | Historia | Un cuadro que no existe y que se necesita. Lecciones de historia de México dadas por medio de él | XII | 822-826 |
| Enero 12 de 1888 | Lenguaje | Notas sueltas. Enseñanza del lenguaje y de la aritmética | VII | 573-580 |
| Enero 26 de 1888 | Geografía | La enseñanza de la geografía. Breves indicaciones sobre el método conveniente para ella | XI | 746-750 |
| Febrero 5 de 1888 | Cuestiones Diversas | El sostenimiento de la escuela primaria. Corresponde al municipio. La escuela necesita fondos especiales | III | 355-357 |
| Febrero 12 de 1888 | Lenguaje | Hojeando los cuadernos de mis alumnos. Algunos defectos comunes en el lenguaje de los niños | VII | 527-530 |
| Febrero 12 de 1888 | Aritmética | Multiplicar enteros. Una media hora de meditación sobre este tema | VIII | 632-636 |
| Febrero 19 de 1888 | Aritmética | Un caso de sustracción de enteros. Procedimientos que usé yo en la escuela en ese caso | VIII | 630-632 |
| Marzo 5 de 1888 | Aritmética | Lo concreto antes que lo abstracto. Por consiguiente, denominados antes que enteros | VIII | 623-625 |
| Marzo 5 de 1888 | Historia | Algo de historia nacional. Un grano de filosofía de la historia en las escuelas | XII | 826-830 |
| Marzo 12 de 1888 | Lenguaje | ¿Hay dos, o tres conjugaciones en español?. La segunda y tercera conjugación pueden reducirse a una sola | VII | 523-527 |
| Marzo 26 de 1888 | Historia | Moctezuma. Una visita a su corte con la imaginación | XII | 831-838 |
| Abril 5 de 1888 | Aritmética | La principal dificultad de los quebrados. ¿No depende de la manera de escribirlos? | VIII | 656-660 |
| Abril 9 de 1888 | Geografía | El escolar y el lecherito. Estudiar en la naturaleza y estudiar en los libros | XI | 781-785 |
| Mayo 5 de 1888 | Aritmética | La noción del quebrado. Es necesario profundizarla debidamente en las escuelas | VIII | 660-663 |
| Mayo 12 de 1888 | Lenguaje | Mis reflexiones. Hasta dónde me lleva su curso, partiendo de la preposición | VII | 532-537 |
| Mayo 19 de 1888 | Geografía | Terranova. Bosquejo de una lección de geografía | XI | 787-790 |
| Mayo 26 de 1888 | Aritmética | La reducción a un común denominador. Se debe enseñarse y cómo ha de enseñarse | VIII | 667-671 |
| Junio 12 de 1888 | Cuestiones Diversas | Los maestros rurales necesitan leer mucho. Las bibliotecas escolares son indispensables para ellos | III | 369-371 |
| Junio 12 de 1888 | Aritmética | Analizar problemas. Las cuestiones aritméticas como se ofrecen en la vida | VIII | 599-601 |

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|------------------------------------|------------------------------|--|----------|---------|
| Junio 19 de 1888 | Legislación y Admón. Escolar | Las escuelas halb-tag y las Modifiziert. A las escuelas de un solo maestro no deben concurrir todos los alumnos a la vez | II | 286-288 |
| Junio 19 de 1888 | Lenguaje | ¿Qué se entiende por aprender palabras? Un análisis que a primera vista parece innecesario | VII | 474-476 |
| Junio 26 de 1888 | Cuestiones Diversas | Creación e instalación de escuelas. De cómo las escuelas normales pueden ser un mal | III | 323-325 |
| Junio 5 de 1888 | Lenguaje | El deletreo perfeccionado y el método fonético. En que consisten. Sus semejanzas. El primero es preferible | VII | 452-455 |
| Junio 5 de 1888 | Geografía | Notas. La inmigración en las clases de geografía. El aislamiento de los maestros. El magisterio como un refugio para los malos tiempos. Las escuelas adoptadas | XI | 800-801 |
| Julio 12 de 1888 | Lenguaje | El método de palabras completas mal aplicado. El primer grado consiste en distinguir bien la palabra dada | VII | 457-458 |
| Julio 12 de 1888 | Geografía | No conocimiento de nombres, sino de cosas. Algo que pudiera enseñarse respecto de geografía de Australia | XI | 741-743 |
| Julio 19 de 1888 | Lenguaje | Puntuación oral y puntuación escrita. Una aplicación del principio de lo conocido a lo desconocido | VII | 540 |
| Julio 19 de 1888 | Aritmética | Restar y dividir. ¿Deben enseñarse estas operaciones deductiva, o empíricamente? | VIII | 626-628 |
| Julio 26 de 1888 | Geografía | Los monópticos. Una enfermedad muy común en las clases de geografía | XI | 769-772 |
| Octubre 12 de 1888 | Legislación y Admón. Escolar | El Congreso de Instrucción. Tentativa para uniformar las leyes de educación en el país | II | 195-197 |
| Octubre 12 de 1888 | Lenguaje | El primer paso en la enseñanza de la lectura. Trabajo preliminar: elección de las primeras palabras normales | VII | 455-457 |
| Octubre 26 de 1888 | Organización y Disciplina | La aritmética primaria de Robinson. Sucinta idea de esta obra | I | 120-124 |
| Noviembre 5 de 1888 | Aritmética | Orden de la enseñanza en aritmética. La escuela antigua y la escuela moderna | VII | 589-593 |
| Noviembre 22 de 1888 | Legislación y Admón. Escolar | La instrucción pública en Tabasco. El nuevo proyecto de ley | II | 138-144 |
| Noviembre 19 y Diciembre 5 de 1888 | Legislación y Admón. Escolar | Los métodos modernos en Oaxaca. La nueva ley de instrucción en ese estado | II | 144-153 |
| Noviembre 26 de 1888 | Geografía | Una opinión del señor Flores. ¿La enseñanza de la geografía debe empezar por el salón de escuela? | XI | 750-760 |
| Diciembre 12 de 1888 | Cuestiones Diversas | Las escuelas normales y los maestros que se mueren de hambre. Una teoría de magisterio contradicha por la experiencia | III | 325-327 |
| Diciembre 19 de 1888 | Lenguaje | Defectos de la declamación. Recuerdos de un exámen en la Escuela Cantonal de J... | VII | 556-564 |
| Diciembre 26 de 1888 | Legislación y Admón. Escolar | Un sistema que deberíamos imitar. La organización de la instrucción pública en los Estados Unidos | II | 180-195 |
| Septiembre 19 de 1889 | Organización y Disciplina | El diccionario en manos de los alumnos. Algunos pensamientos sobre su empleo e inconvenientes | I | 95-96 |

| Fecha | Tema | Título del Artículo | Capítulo | Páginas |
|----------------------|---|--|----------|---------|
| Octubre 26 de 1889 | Legislación y Admón. Escolar | La enseñanza agrícola, comercial e industrial. Resoluciones adoptadas por el Congreso Internacional de Instrucción Pública respecto de su introducción en las escuelas primarias y normales | II | 295-297 |
| Noviembre 23 de 1889 | Legislación y Admón. Escolar | A través de los Estados. Leyes y reglamentos escolares expedidos recientemente | II | 169-173 |
| Febrero 12 de 1890 | Legislación y Admón. Escolar | Una palabra sobre el Congreso de Instrucción. La uniformidad de la instrucción primaria | II | 197-223 |
| Febrero 27 de 1890 | Geometría | Una indicación relativa a la enseñanza de la geometría. Desde el primer año debe enseñarse al alumno a medir longitudes, superficies o volúmenes | X | 727-729 |
| Enero 12 de 1891 | Legislación y Admón. Escolar | ¿Cómo organizaremos nuestras escuelas? Mis ideas sobre este particular manifestadas en una entrevista | II | 289-293 |
| Enero 26 de 1891 | Legislación y Admón. Escolar | Los cuentos de mi tía | II | 110-112 |
| Marzo 5 de 1891 | Cuestiones Diversas | El artefacto maestros. Los maestros son un artículo comercial. Las fábricas de maestros. Beratura de la materia prima y de la elaboración. Deben fabricarse de diversas calidades. ¿Muchas o pocas fábricas?. Funestas consecuencias de multiplicarlas en exceso | III | 327-330 |
| Marzo 12 de 1891 | Lecciones de Cosas y Ciencias Naturales | Lo que no debe hacerse. Algunos defectos que he observado en la enseñanza de la botánica | IX | 701-704 |
| Marzo 26 de 1891 | Moral | La disciplina de las consecuencias. Algunas objeciones contra este sistema | V | 437-440 |
| Abril 12 de 1891 | Organización y Disciplina | Programa de lengua española | I | 77-82 |
| Abril 19 de 1891 | Lenguaje | Por un terreno erial. Correría en zigzag a través del campo de la caligrafía | VII | 571-573 |
| Abril 26 de 1891 | Legislación y Admón. Escolar | La mujer en la enseñanza. Resoluciones adoptadas por el Congreso Internacional de Enseñanza Primaria | II | 297-299 |
| Mayo 5 de 1891 | Lenguaje | Klauwell y la ciencia del alfabeto. Ejercicios preparatorios a la lectura | VII | 447-450 |
| Mayo 19 de 1891 | Legislación y Admón. Escolar | Organización de las escuelas anexas. Resoluciones adoptadas por el Congreso Internacional de Enseñanza Primaria | II | 299-303 |
| Mayo 19 de 1891 | Cuestiones Diversas | Mi primera visita. Mis reflexiones con ocasión de una visita a una escuela municipal de México | III | 333-344 |
| Mayo 26 de 1891 | Geografía | Una clase de geografía. Crítica de una lección dada por un normalista a los alumnos de la escuela práctica anexa a la normal de México | XI | 790-799 |
| Enero 1º de 1896 | Organización y Disciplina | Programas. División del programa escolar | I | 73-77 |

ORGANIZACIÓN Y DISCIPLINA⁹⁵

Los bancos y las mesas de los alumnos

En muebles escolares, como en métodos, como en organización, como en disciplina, como en todo cuanto atañe a la escuela, vivimos rezagados un siglo. Nos hemos encastillado en que no hay escuela comparable a la que discurrieron y pusieron en planta nuestros abuelos, nuestros bisabuelos, nuestros tatarabuelos, nuestros progenitores del siglo quince, del siglo catorce, del siglo trece, de qué se yo qué siglo.

Pero basta de declamación, aunque confieso que a veces la amo y la bendigo, con todo y su acompañamiento indispensable de exageración, porque se me figura que es el hacha bienhechora que ha de descuajar ese cúmulo de preocupaciones contra lo moderno aplicado a la escuela, que como espeso monte nos circuye; que es la barreta cuyo constante empuje acabará por demoler el edificio de la vieja escuela.

Ha de servirnos de punto de partida, para lo que tenemos que decir, el principio de que la hechura de los asientos y mesas de la escuela ha de ser tal, que el alumno quede en ellos en posición *cómoda y natural*.

Cómoda y natural es casi una redundancia, pero redundancia que de intento empleo, porque las dos palabras unidas son por sí mismas la demostración del principio asentado.

Con todo, desmenuzaré la demostración. Las bancas y mesas deben ser cómodas, porque, aun no teniendo en cuenta que es preferible gozar de comodidad a carecer de ella, *a)* todo cuanto hace atractivo para el niño la permanencia en la escuela, debe introducirse en ella; *b)* mientras más cómodos sean los asientos y mesas, mayor sosiego guardarán los alumnos, y mayor orden reinará en las clases; *c)* éstos podrán dedicar mayor atención al estudio de sus lecciones; *d)* y finalmente no padecerá menoscabo su salud, pues la posición natural es higiénica, así como por el contrario, es nociva a la salud aquélla que no es normal.

Bien es pasar ya a enumerar las condiciones a que han de satisfacer los muebles a que he aludido.

1ª La altura del asiento será tal que los niños puedan asentar bien los pies sobre el pavimento.

2ª La anchura del mismo será suficiente para que el muslo descansa en él enteramente.

3ª Deberá estar provista toda banca de su correspondiente respaldo.

4ª Tanto el asiento como el respaldo estarán ligeramente inclinados hacia atrás, y si es posible serán ligeramente curvos.

5ª La altura de la mesa será tal que el niño, al escribir o dibujar, no tenga necesidad de subir los brazos y los hombros.

6ª El tablero de ella estará *ligeramente* inclinado hacia delante.

7ª La anchura del tablero se calculará de modo que permita al niño alcanzar cómodamente el tintero, que queda cerca del borde posterior.

8ª El borde delantero de la mesa entrará ligeramente sobre el asiento o cuando menos (y es lo más que puede tolerarse), quedará en la misma línea que el borde anterior de éste.

9ª Tanto porque esta distancia permanezca invariable, cuanto por evitar el ruido y desorden en las clases, las bancas deben estar unidas a las mesas. (Hay circunstancias en que es innecesario este requisito).

10ª Para que los niños puedan entrar o salir de las bancas con facilidad, debe quedar un espacio suficiente entre los pies delanteros de la mesa y los de la banca, o entre los tabloncillos verticales en que una y otra se apoyan. (Esto no se opone a la 8ª condición.)

11ª Las bancas no deberán servir sino para dos alumnos, y su longitud se calculará con arreglo a esta base. Es evidente que, teniendo las bancas respaldo, si en ellas pudieran acomodarse varios alumnos, los que quedaran en el centro no podrían salir de sus asientos sin que se levantaran los de los extremos, lo que debe evitarse a todo trance.

12ª Cada mesa, que según el artículo anterior, es común a dos alumnos, tendrá una tabla corrida horizontal a cierta distancia del tablero superior y debajo de él, de suerte que entre este último y aquélla, quede un espacio o entrepaño, para que guarden sus libros y cuadernos. Como se ve, no se trata de un cajón corredizo que pueda meterse y sacarse, ni tampoco de un cajón con tapa superior, unida a él por medio de goznes, para que se pueda levantar, como en las mesas conocidas en nuestras escuelas con el nombre de *carpetas*, sino de dos

⁹⁵ Artículos tomados de, Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, (Coleccionados y clasificados por Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero), México, I.F.C.M-SEP, 1964.

tablas sobrepuestas (la de arriba inclinada) e inmóviles, que forman un entrepaño, en el cual guarda el niño sus libros.

13ª El tintero, lápiz, regla, pluma, etcétera, puede conservarlos el niño sobre el tablero superior en huecos formados a propósito en un listón horizontal que tiene. Con esto se evita que el niño manche de tinta su ropa, cuaderno y libros.

14ª Las bancas y mesas de la escuela no serán todas de iguales dimensiones, sino de varias, acomodadas a las diversas estaturas de los niños. Tal prevención es consecuencia de algunas de las condiciones anteriormente expresadas (1ª, 2ª, 4ª, 5ª, 7ª, etcétera.). Tampoco convendría exagerar tal principio, multiplicando los tipos diversos de bancas y mesas que en la escuela hubiera, y nos parece que con cuatro tamaños diferentes basta.

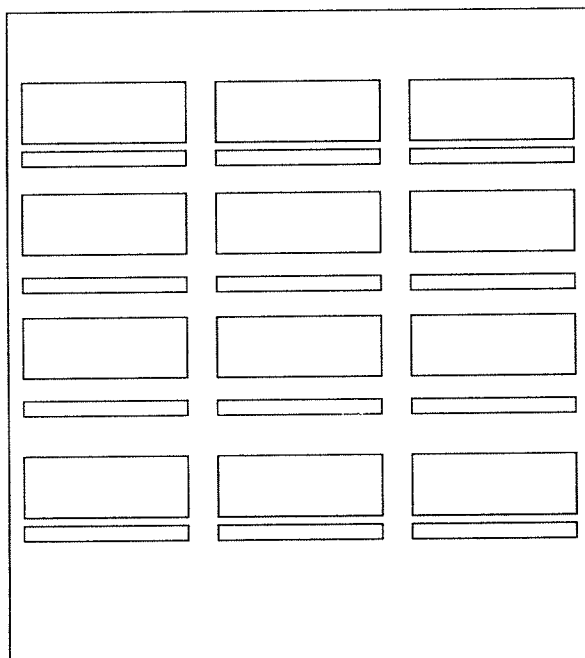


Figura 6

No terminaremos este artículo sin decir algo acerca de la colocación de las bancas y mesas descritas. Actualmente, con los muebles que se usan generalmente en las escuelas, maestros y alumnos circulan en el salón de la escuela en dirección paralela a las bancas, o sea, entre una banca con su respectiva mesa, y la que queda delante o detrás de ella; con el sistema de bancas de dos asientos, por el contrario, la circulación se hace por calles perpendiculares a la dirección de las bancas, o sea, entre una banca y la que queda a derecha o izquierda en la misma línea, como lo demuestra la figura adjunta, señalada con el número 1.

Se comprende, en efecto, que teniendo las bancas respaldo, para que los alumnos entren y salgan de sus asientos, hay necesidad de dejar un espacio entre una banca y la que queda a su lado en la misma línea, pues de no hacerlo así, todas las que en ella quedaran vendrían a formar una banca continua, con todos los inconvenientes anejos a tal mueble, y que arriba quedan apuntados. Consecuencia natural del empleo de bancas con respaldo, es también que se deje un espacio libre entre las paredes laterales y las bancas que quedan próximas a ella.

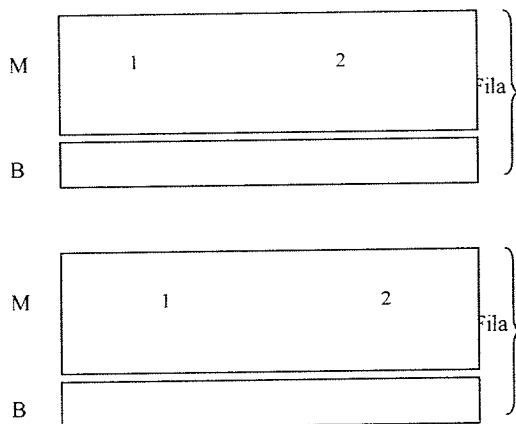


Figura 7

Leído lo anterior, ocurre preguntar: ¿además de las calles que cortan las hileras de bancas y mesas perpendicularmente, ha de quedar entre una banca y la colocada inmediatamente delante o detrás de ella, un espacio suficiente para que pase una persona? Parece innecesario y aun perjudicial: innecesario, porque con los primeros espacios dejados para el tránsito, basta para que el maestro pueda acercarse a cualquier alumno, o éste separarse de su asiento para ir a donde guste; perjudicial, porque la economía de espacio en la sala de escuela, de manera que los alumnos ocupen el menor posible, en cuanto la higiene lo permita, es regla esencialísima para el buen arreglo de una clase, y el olvido de ella no puede traer sino perjuicios. Por tal razón, cuando se emplean bancas como las descritas, no se deja hueco ninguno entre una hilera de bancas y la anterior o posterior, quedando el respaldo de las que forman la primera fila casi en contacto con las que ocupan la segunda, como lo demuestra la figura 2; y aun en varios sistemas, la mesa de atrás no está independiente del asiento delantero, sino que ambos están unidos, formando un solo mueble. (*Febrero 16 de 1886.*)

La elección de textos

Cada vez que tomo la pluma para discutir alguna cuestión pedagógica como la presente, mi espíritu pasa por una serie de fluctuaciones, que pueden reunirse en el siguiente monólogo interior:

- No; no es posible tratar este asunto. Es una verdad tan sencilla, tan obvia, tan patente, que sería ofender el sentido común de mis lectores el intentar probarla.

- Sin embargo, es preciso tratarla. Será tan clara, tan obvia, tan sencilla como se quiera; pero el caso es que en ninguna parte se practica en México, desde Sonora hasta Yucatán. —Pero, ¿cómo —vuelvo a decirme interiormente— he de presentarme a mis lectores para decirles: yo os ruego que me concedáis toda vuestra atención: voy a probaros que vuestra mano derecha no es vuestra mano izquierda? Porque, en efecto, muchas de las cuestiones que me ocupan, tienen exactamente la misma dificultad que la anterior. ¿Cómo he de hacer eso? Es claro que no puedo.

- Y sin embargo, es preciso que pueda, es necesario, es urgente que la trate, y que insista en ella una y dos y cien veces si fuere necesario; que la presente bajo todas sus formas; que la proclame hoy y mañana y pasado mañana; que la proclame en todos los tonos, que la proclame con todas mis fuerzas, hasta que me haga oír, hasta que mi perseverancia, mi tenacidad, mi impertinencia, mi insensatez, triunfen de la indiferencia general, y todos digan: *Tiene razón, es claro, ¡Vaya una cosa más sencilla! No sabemos ni para qué se ha tomado el trabajo de probarla.*

Sí, es preciso que haga todo esto, y que lo haga inmediatamente, por la sencillísima razón de que tal axioma lo es en la teoría; pero en la práctica yace relegado en el olvido más completo.

Figúrese el lector este diálogo prolongado, esta vacilación perpetua de mi espíritu entre el *sí* y el *no*, esta lucha porfiada entre el deseo de proclamar una verdad que no se opone en práctica, y el temor de enunciar un principio de una sencillez casi pueril en teoría, ese doble impulso de aguijón y freno, de aguijón que me inclina a hablar por el deseo de mejorar la escuela, y de freno que me retiene por temor de empeñarme en probar una verdad trivial; figúrese eso, lo repito, y comprenderá el estado actual de mi mente, y me perdonará que porfie por derramar claridad sobre principios de la más luminosa sencillez.

Después de este preámbulo tan largo, pero tan necesario, me decido, contando con la benevolencia del lector, a probar que: *para elegir bien un objeto entre los de su clase, la persona más apta es quien tiene conocimientos especiales acerca de aquel género de objetos.*

En otros términos, y en ejemplos concretos. Créo que:

Para elegir un cuero, es más a propósito un curtidor;

Para elegir un género, un sastre o una modista;

Para elegir reses, un ganadero;

Para elegir un terreno, un agricultor.

Y por el contrario, pienso que:

Un abogado no es competente para calificar el mejor

Vino;

Ni un zapatero, la mejor madera;

Ni un médico, el mejor dibujo;

Ni un herrero, el mejor terreno.

Esto creo firmemente, y de mi lado está el sentido común.

Y si este principio es verdadero, no sé cómo pueda negarse o ponerse en duda que los maestros son las personas más competentes para escoger con acierto los textos escolares.

Escoger un buen texto clásico, es resolver este doble problema: 1º ¿Cuál de todos estos libros que he examinado, expone mejor los principios de la ciencia a que se refiere? 2º ¿Cuál los expone de una manera más conforme a la naturaleza y desarrollo del espíritu infantil?

Para contestar a estas dos preguntas, se necesita conocer a los niños y conocer la ciencia de que se trata, y no con ese conocimiento vago que comunica la teoría, sino con aquel otro preciso y minucioso que da la práctica.

Estos dos conocimientos el maestro es quien los tiene, y a él por lo mismo debe cometerse la designación de los textos escolares. (*Agosto 1 de 1886.*)

El disfraz de los premios a la pereza

Premiar la pereza es una de las invenciones modernas más originales. Desgraciadamente no sé a quien corresponde el honor del descubrimiento.

Premiar la pereza y hacer creer al público a pie juntillas que lo que se premia es la aplicación, apostaría cualquiera que es suerte de muy difícil ejecución. No hay tal; es la cosa más fácil del mundo; en casi todas las escuelas, particulares y públicas, se ejecuta con gran aplauso de numerosa concurrencia, al terminar el año escolar. La concurrencia ve distribuir los premios entre los alumnos y no se da cuenta de que se adjudican como galardón de la ociosidad. Esto parece paradoja; pero voy a demostrar que es una verdad inconcusa, voy a describir el ingenioso mecanismo que produce en los espectadores la más completa de las ilusiones.

Si tengo un terreno dividido en seis partes (figura 1) de tal extensión que en un mes pueda ararlo descansadamente un labrador que trabaje con regular tesón, y le confío la operación de la labranza a un jornalero, ¿qué pensaré si al cabo del mes me encuentro con que no ha roto con el arado más que la tierra del espacio A? No podré pensar nada, porque será tal la ira en que me encienda, que lo despediré al instante de mi servicio por holgazán y por inepto.

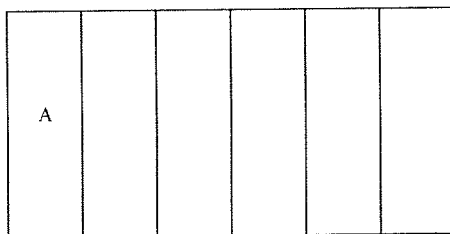


Figura 8

Pero hay maestros de genio más templado y entrañas más amorosas y blandas que las mías, corazones de oro, hechos al revés de cómo a mí me hizo la naturaleza. Ellos han señalado los límites del campo que han de cultivar sus discípulos en un año, han proporcionado sus dimensiones a las fuerzas ordinarias de sus pequeños trabajadores, lo han dividido en compartimientos que se llaman geografía, gramática, aritmética, lectura y otros cuatro o cinco, cuando no son otros ocho o diez; y cuando, al vencerse el año, se encuentran casi todo el campo sin cultivo, a excepción de una parte pequeñísima, o hablando en prosa lisa y llana, cuando se encuentran que un niño no sabe *jota* de gramática ni de geografía ni de aritmética, ni de ninguna otra de las materias que se cursan en la escuela, y sólo conoce muy bien su geometría, es decir, sólo ha hecho la décima parte del trabajo que debía ejecutar, en vez de exasperarse con tal indolencia, de imponerle el severo castigo que merece para que aprendiera a trabajar con mayor eficacia, no señor, le miman, le acarician, le toman en brazos y lo presentan al público porque ha hecho la hazaña de aprender muy bien su geometría, y le ciñen una corona y el público aplaude con loco frenesí.¹⁴

Sí, esos premios de gramática, de aritmética, de geometría, etcétera, esos premios otorgados a un alumno sólo porque sabe una asignatura, aunque haya visto el estudio de las demás que forman el programa, con el más soberano desprecio, están causando estragos infinitos entre la niñez. Hay escuelas que, gracias a ese sistema de nuevo cuño, ofrecen actualmente el escándalo de adjudicar treinta y nueve premios, cuando son cuarenta los alumnos que cuentan. Ya lo creo: ¿quién no ha de ganar un premio, cuando basta trabajar la *décima parte* del tiempo que se debe para conseguirlo?

A los partidarios del sistema, yo les aconsejo que no se detengan a medio camino, que no dejen incompleto tan bello edificio: que establezcan no solo un premio de gramática, sino premios de analogía, de sintaxis, de prosodia, de ortografía; no es bastante todavía: premios de nombre, de adjetivo, de verbo; premios de presente indicativo, de pretérito imperfecto y perfecto y pluscuamperfecto: eso será el *non plus ultra* de la perfección.

Pero a los amigos de *La reforma de la escuela*, a esos queridos suscriptores que tienen sed de luz y que abrazan con júbilo la verdad cuando se les presenta, les digo: trabajad con todo vuestro empeño, trabajad con nosotros para sustituir ese sistema de premios por otro racional, el que depende del *promedio de las calificaciones*, de que hablaremos en otra ocasión. (Abril 16 de 1886.)

¹⁴ Inútil es hacer notar que los maestros de escuelas públicas no hacen en este punto más que obedecer las prescripciones legales o las disposiciones de los ayuntamientos de quienes dependen. En cuanto a los directores de escuelas particulares muchos obran con la mejor buena fe sin conocer los daños que origina el sistema de premios que han adoptado; pero hay algunos que prodigan los premios por lucrar, esperando dejar satisfechos a todos los padres de familia y atraerse mayor número de alumnos con tal aliciente.

LEGISLACION Y ADMINISTRACION ESCOLAR

Una palabra sobre el Congreso de Instrucción

La uniformidad de la instrucción primaria

Séptima cuestión

Las escuelas de adultos

Reconozco que la instrucción y educación de los adultos supera en importancia a la educación preparatoria de los párvulos; ésta no tiene más objeto que hacer más fácil y fructuosa la tarea de la escuela primaria; mientras que aquéllas proporcionan al adulto que no ha tenido en su niñez voluntad u ocasión de recibir la primera enseñanza el mismo inestimable beneficio que las escuelas elementales a los niños.

Desgraciadamente a los adultos no se les puede compeler de la misma manera que a los niños a concurrir a las escuelas destinadas para su instrucción, y como son pocos los que al conocimiento de las ventajas que suministran los conocimientos, reúnan la fortaleza y constancia necesarias para dedicarse al estudio en su edad, pocos son también los que acuden a recibir las lecciones con asiduidad, sacando de ellas verdadero provecho. Este resultado mezquino obtenido de las escuelas para adultos debe disuadirnos de intentar por ahora su fundación, y aconsejarnos la conveniencia de concentrar nuestros esfuerzos en las escuelas primarias para niños, de resultados incomparablemente más amplios y fecundos. (*Febrero 12 de 1890.*)

Ni antes ni después de la edad escolar

Si la ley de un estado dispone que los niños deben comenzar a asistir a la escuela cuando cumplen seis años de edad, y un padre quiere enviar a ella a un niño que no los tiene todavía, ¿qué debe hacerse? ¿Se le permitirá al niño que concurra, o se le negará la entrada?

Y si la misma ley determina que, en pasando de la edad de doce años, ya los niños no tiene obligación de continuar recibiendo la instrucción elemental, y un padre manda a la escuela pública a un joven que tiene catorce o quince años de edad, ¿qué debe hacerse? ¿Se le permitirá a éste que concurra, o se le negará la entrada?

Es claro que si la ley prescribe lo que en ambos casos debe practicarse, no hay más que acatar sus prevenciones; pero yo no he planteado las dos cuestiones anteriores para resolverlas bajo el punto de vista legal, sino para examinar a la luz de la ciencia cuál extremo conviene adoptar.

A primera vista parecen obvias de responder tales preguntas. ¿El padre quiere que su hijo desde la edad de cuatro años, comience a aprender? Tanto mejor: más aprenderá. ¿Desea que continúe instruyéndose, aun cuando haya cumplido trece o quince? Es de aplaudirse tal deseo: ¿cómo y por qué no satisfacerlo? La instrucción a nadie perjudica. Que se abran, pues, en ambos casos a esos niños las puertas de la escuela.

Pues a pesar de la apariencia seductora de verdad que presenta la anterior conclusión, creo que es errónea, y pienso que en esto, como sucede en otras muchas cosas, un examen más atento y prolijo del punto discutido, lleva a conclusiones directamente opuestas a las que nacieron de una primera consideración superficial. Apuntaré las razones en que fundo mi juicio.

a) Uno de los males que aquejan a las escuelas en todo el país, es el excesivo número de alumnos que a cada una concurren. La experiencia ha enseñado que el *mayor número de alumnos a que puede atender convenientemente un solo maestro es de cuarenta a cincuenta*; y hoy casi todos los tratadistas de pedagogía están concordes en admitir este principio. ¿En nuestras escuelas elementales, en que se aglomeran sesenta, ochenta, cien y más alumnos, conviene todavía aumentar su número? Enunciar esta pregunta, es responderla cumplidamente.

b) Si a la escuela no asisten más que alumnos de seis a doce años de edad, pueden distribuirse en tres grandes divisiones: de seis a ocho años, de ocho a diez, y de diez a doce, y esta clasificación, si no irrefragable, es admisible cuando menos: niños cuya edad no difiere más que dos años a lo sumo, pueden en rigor amalgamarse; pueden formar un conjunto algo homogéneo; pueden recibir en común con provecho unas mismas explicaciones. Pero si la escuela reúne mayor diversidad de edades, si en ella se admiten niños desde los cuatro,

hasta los dieciséis años (y para que no se me tache de exageración, advertiré que escribo en una población en que tal acontece), hay necesidad de establecer seis grupos escolares cuando menos, porque fácilmente se convendrá en la imposibilidad absoluta de reunir en una sola clase los niños de cuatro a ocho años, en otra, los de ocho a doce, y en otra, finalmente, los de doce a dieciséis. Y digo imposibilidad, si se quiere que aprovechen algo aquellos alumnos, porque si autoridades y maestros y padres se allanan a que pierdan el tiempo lastimosamente, ese agrupamiento es la cosa más fácil del mundo, tan fácil que todos los días tengo ocasión de verlo con mis propios ojos.

c) Además, los niños de cuatro años o algo mayores no pueden, sin gravísimo daño para su salud, someterse al régimen de las escuelas elementales. Desde esa edad, y aun desde edad más tierna, ya están en aptitud de recibir alguna instrucción, y de someterse a la influencia de una educación sistemática, no lo niego; pero en establecimientos de índole muy distinta, a los que sólo concurren tres o cuatro horas diarias, en donde las clases duren un cuarto de hora o veinte minutos, en donde a cada clase siga el canto o la recreación o los movimientos gimnásticos, en donde puedan ejercitarse en hacer figuras con los palitos o construcciones con los cubos de Froebel o en otros juegos semejantes, propios de su edad, en donde propiamente no se enseñe ni a leer ni a escribir, en suma en *jardines de niños*, que difieren notablemente por su organización de las escuelas elementales.

d) La reunión de jóvenes de dieciséis o catorce años con niños de seis u ocho, y la comunicación que necesariamente se establece entre ambos cuando la escuela abraza tan diversas edades, no está exenta de peligros bajo el aspecto moral; al contrario, los encierra gravísimos, que todo maestro de experiencia y celo hartamente conoce, sin necesidad de acudir, para imponerse de ellos, a la lectura de obras pedagógicas, que con particular insistencia los mencionan, para que se eviten.

e) Los niños que no han cumplido la edad escolar o ya han pasado de ella, faltan con más frecuencia a las clases que los que están en distinto caso: los primeros, porque, en vista de sus cortos años, los padres no se resuelven a imponerles la asistencia a aquella como rigurosa obligación, sino que, tratándolos todavía con mimo y paternal blandura, la dejan, como quien dice a su albedrío; los segundos, porque su edad, conocimientos y fuerzas ya les habilitan para auxiliar a sus padres o familias en las ocupaciones a que éstos se dedican, y frecuentemente dejan de enviarlos a la escuela, para aprovechar sus servicios en tales trabajos. El maestro, por otra parte, no puede compeler ni a unos ni a otros a la asistencia asidua, puesto que es voluntaria de su parte, y de esta irregularidad en asistir nacen varios males: 1º Considerable pérdida de tiempo para ellos, pues unas lecciones no las oyen, y otras no las entienden por estar fundadas en las primeras; 2º Desorden en las clases, pues quienes no pueden entender una lección por no haber recibido las anteriores, dejan de atender a ella, y empiezan a enredar con los condiscípulos, impidiendo su aprovechamiento; 3º Multiplicación inútil de los castigos, con perjuicio de la disciplina. Para reprimir el desorden, el maestro tiene que recurrir a ellos, y por más que los prodigue, nunca logrará que los discípulos atiendan a las lecciones que no comprenden, o permanezcan inmóviles y quietos cuando nada cautiva su atención.

Estas razones, y otras que callo por no merecer la nota de prolijo, persuaden la necesidad de no admitir en la escuela a los niños a quienes la ley no impone la obligación de frecuentarla, y de desear sería que, como en Puebla⁵⁹ sucede, un precepto legal sancionara esta práctica tan conveniente a todas luces. (*Abril 1 de 1886.*)

Exámenes

Oportuno parece decir una palabra acerca de los exámenes, puesto que estamos precisamente en la época en que estos actos se verifican en la generalidad de las escuelas. Una palabra nada más es lo que vamos a decir, porque querer agotar la materia, sería empeñarse en escribir un volumen muy grueso.

Son los exámenes ocasión de infinitos abusos por parte de los malos maestros, de innecesario descrédito para muchos buenos, entendidos y leales, y de gravísimos engaños para los padres de familia. ¿Cuál es la causa de esto? Son tantas que ni siquiera podemos apuntarlas todas: nos contentaremos con indicar algunas.

Es la primera, que en un examen quiere juzgarse de la suma de instrucción de cada alumno por la parte pequeñísima, por la muestra microscópica que se exhibe de ella. Tal niño sacó muy bien una cuenta de

⁵⁹ *Reglamento de Instrucción Primaria*. Artículo 32. III. - No podrán inscribirse en las respectivas escuelas ni admitirse en ellas con ningún otro carácter, niños que tengan más o menos edad de la que marca el Artículo 21.

denominados, y por aquí pretende formar juicio de sus conocimientos en aritmética; el de más allá analizó una oración por sintaxis, y esto se toma como punto de partida para inferir su grado de instrucción en gramática. ¿Quién no ve que tales juicios es facilísimo que resulten erróneos?

Y, sin embargo, abundan los padres de familia que, porque el niño sacó la cuenta a las mil maravillas, o enumeró sin equivocarse todos los cabos e islas de la Europa, o dio satisfactoriamente la demostración de geometría que se le pedía, salen del examen contentísimos, persuadidos de que su hijo es un pozo de ciencia; y se van haciendo lenguas de la escuela y poniendo al maestro por las nubes. ¡Y eso que éste tal vez no pasa de ser un astuto embaucador, que se aprovecha de la candorosa credulidad de padres y familias; un pícaro a quien se da un camino engañar indignamente la confianza que en él se deposita, con tal de proporcionarse por este medio su subsistencia *honradamente!*

Porque hay, en efecto, tales mercenarios —no les llamo maestros porque no quiero profanar tan venerable y santo nombre—, que saben explotar en provecho propio la fácil y buena fe de las familias; y no lejos de aquí, en una ciudad de proverbial cultura, he conocido yo establecimientos de instrucción en que, en vísperas de presentarse a examen los alumnos, señalaban a cada cual las preguntas que se le habían de dirigir y le amaestaban en responderlas, de suerte que aquella función literaria, resultaba siempre extraordinario lucimiento. “Esto es una falta, —me decía una vez indignado un padre de familia que acababa de descubrir un amaño de esta clase—, esto es un crimen.”

Otros maestros, sin llegar a tal extremo, sabiendo perfectamente cuáles son las materias y partes de cada una en que más sobresale cada alumno, tienen especial cuidado de que las preguntas que le dirigen recaigan únicamente sobre aquellos puntos, manteniendo en la sombra lo que no conoce tan bien o enteramente ignora.

Mientras tanto, maestros verdaderamente dignos de este nombre, que han trabajado empeñosa y concienzudamente durante todo el año, pueden presentar exámenes muy deslucidos, o cuando menos, inferiores en brillo a los primeros, porque no son capaces de recurrir a indignos artificios para deslumbrar; y en aquellos actos sólo procuran dar a conocer con lealtad y honradez el estado de instrucción que en realidad han alcanzado sus alumnos.

Pero si un examen no puede ser medio seguro para apreciar la calidad, digámoslo así, de los conocimientos, menos aún puede servir para medir la cantidad de ellos. Un alumno respondió con acierto a las seis o siete preguntas que sobre gramática se le hicieron. Muy bien. ¿Prueba esto, acaso, que contestaría con la misma lucidez a otras que se le dirigieran sobre la misma asignatura? De ninguna manera: acabamos de verlo. Pero, ¿siquiera me puede dar luces para conjeturar la suma de instrucción que posee en este ramo? Mucho menos. Si las preguntas versaron sobre sintaxis, ¿quién puede asegurar que el niño sabe de analogía? Porque el alumno haya sabido contestar acertadamente, interrogado sobre el uso de los acentos, ¿puede sacarse en consecuencia que conoce la construcción de los periodos, los regímenes de las palabras, la conjugación e irregularidades de los verbos?

Pasemos de la gramática a otra materia, a la aritmética, por ejemplo; y supongamos que el niño resolvió una cuenta de interés. ¿Sabrá multiplicar quebrados?, ¿sabrá escribir cantidades que contengan ceros? Ya no indago cómo lo sabrá; ¿lo sabrá siquiera?, ¿lo habrá estudiado alguna vez? Y si lo ha estudiado, ¿no lo habrá echado en olvido por completo?

Yo he presenciado en un colegio preparatorio un examen de idioma inglés a que se sujetaron varios jóvenes, y les he oído responder brillantemente; y he visto al público salir entusiasmado del salón; y he sido testigo de las brillantísimas calificaciones que obtuvieron. ¿Y saben mis lectores el tiempo en que aquellos jóvenes habían concluido su curso de inglés? En cinco días. Y con este dato, ¿calculan a qué estarían reducidos sus conocimientos? Se los diré: sabían las diez primeras páginas de un método para aprender inglés, cuyo autor ni recuerdo, ni importa recordar. Eso sí, las sabían a fondo, como que las habían estudiado, sin tregua ni descanso, durante *todo el curso*.

Y de la misma manera he tenido ocasión de oír a un alumno que se examinaba de raíces griegas, cuyos conocimientos en tal ramo se reducían a cincuenta raíces que había aprendido en el Manual de Oloardo Hassey; y he sabido de otros que se examinaban de literatura, sin más que haberse aprendido perfectamente un capítulo de un texto muy pequeño.

Pero hay otra tercera causa todavía que, agregándose a las dos anteriores, contribuye en gran manera a producir los funestos resultados de los exámenes públicos, que tanto lamentan en varios países los hombres expertos y entendidos que no se deslumbran con el falso brillo del oropel que al vulgo engaña.

Es ésta: que las personas que concurren a presenciar este acto literario, careciendo generalmente de los conocimientos que se requieren para juzgar del grado de adelantamiento de los examinados, se guían más bien en sus apreciaciones por el garbo y soltura con que responden éstos, que por la bondad y exactitud de las respuestas; y creen que quienes por natural timidez u otra causa cualquiera no demuestran el mismo despejo que sus compañeros, es por ser más ignorantes que ellos; en lo que padecen grave yerro no pocas ocasiones.

Acudiré a mis recuerdos personales en busca de algunos ejemplos en comprobación de lo que asiento, porque no quiero que se me tache de exageración.

El primero que se ofrece a mi memoria es el de dos jóvenes a quienes me tocó sinodar en un examen público de idioma latino que sustentaron ante lucidísimo concurso. Uno de ellos respondía con voz apagada, hija de su cortedad y timidez genial, a las preguntas diversas que yo le iba haciendo; pero sus respuestas, por lo exactas y completas, nada dejaban que desear. El otro, que no era de suyo nada encogido, antes osado y brioso, contestaba con desembarazo y voz clara y entera a todas mis preguntas, aunque a casi todas con poquísimo acierto y aun a muchas tan desatinadamente, que sólo por no dejarle corrido ante la florida asistencia que el salón llenaba, hacía como que pasaban inadvertidos a mi vista yerros tan de bulto.

Quiso la ventura del alumno audaz y la mala suerte del corto de genio que fueran muy contadas las personas de entre el auditorio conocedoras de la lengua latina, así es que la mayor parte quedaron plenamente persuadidas de que el primero sacaba notoria ventaja al segundo, siendo precisamente lo contrario.

Aún más claramente prueba lo erróneo de los juicios que forman los espectadores de un examen el hecho que paso a referir.

Queríase examinar de raíces griegas un joven que las desconocía completamente; y para salir airoso de su empeño, después de haber tomado muy bien de memoria unas cuantas páginas de la obra que servía de texto, concertóse con su sinodal, para que las preguntas de éste no salieran del reducido círculo de sus conocimientos. Prometió el sinodal cuanto el alumno quiso; pero, llegada la hora del examen, bien fuera por olvido, bien, como yo más creo, con intención dañada de dejar al otro mal parado, comenzó el sinodal a menudear preguntas tan salpicadas y esparcidas por todo el terreno de las raíces griegas, que no era posible que las contestara satisfactoriamente el sinodado.

No se intimidó éste por tan poca cosa, pues, revisando al auditorio de una ojeada, bien echó de ver quienes le formaban no eran muy peritos en achaques de griego y de etimologías, con lo que se soltó a responder con ánimo sereno y desenfado singular, con general aplauso de cuantos le oían, a quienes cautivaba el donaire y soltura de que daba muestra y eran tan desatinadas las respuestas que daba, que cuando se le preguntaba, por ejemplo, la significación y origen de la palabra *fotosfera*,⁶⁰ él contestaba con aplomo que era un instrumento recién inventado para contar las pulsaciones del corazón, que se componía de los vocablos griegos *fos*, que significa corazón, y *tosfiro*, que quiere decir contar las pulsaciones. ¡Y con tales dislates dejaba a sus oyentes boquiabiertos!

Pero, sin ir a caza de tales ejemplos, que son excepcionales, ¿quién no ha visto y no ve diariamente en exámenes públicos a personas desprovistas enteramente de conocimientos en las materias de que se examinan los alumnos? ¿Qué criterio, qué regla tienen tales personas para poder juzgar de los adelantos de aquellos alumnos, para poder discernir cuáles responden atinadamente, y cuáles sólo contestan vaciedades? Y, sin embargo, ¿quién no les ha oído fallar con tono magistral y sentencioso que tales alumnos han hecho grandes progresos, y tales otros están muy atrasados?, ¿quién no ha escuchado a personas que no saben una jota, verbi gracia, de geografía, resolver doctoralmente que los niños lo han hecho divinamente en geografía? ¿Quién no ha sido testigo alguna vez del entusiasmo que despierta en el público un examen en que sólo lucen los niños su memoria, mientras que se acoge con indiferencia y con frialdad aquel otro en que los niños acreditan su comprensión e inteligencia? ¿Quién no ha visto, en suma, censurar lo bueno y aplaudir lo malo, silbar a quien merece palmas, y adjudicar coronas al que es digno de silbas?

Es preciso que las personas que asistan a un examen vayan persuadidas de que, para calificar a los alumnos, se necesita algo más que tener oídos para escuchar las respuestas que dan, y vista para observar su desembarazo: que se requieren conocimientos periciales; que se necesita saber bien, por una parte, las materias sobre que el examen versa, y por otra, conocer las leyes que rigen el desenvolvimiento del espíritu del niño; es

⁶⁰ Según los modernos descubrimientos astronómicos el núcleo del sol, que es opaco, está envuelto por una capa luminosa, que es a la que se llama *fotósfera*. Esta palabra se compone de la raíz griega *fooi*, que encierra la idea del cuerpo luminoso, y *sfaira*, que significa globo, de manera que, vale tanto como globo luminoso. El hecho aquí referido es histórico.

preciso que se convenzan de que, por punto general, ellas ni saben bien tales materias, ni menos aún conocen las leyes que gobiernan el espíritu humano; y es preciso, en fin, que persuadidas de entrambas verdades, obren conforme a ellas, absteniéndose de emitir sus fallos sobre materias que desconocen por completo.

*

Pero este artículo carecería por completo de utilidad práctica, si me ciñera solamente a censurar los vicios de que adolece la organización actual de los exámenes. Antes de destruir, es preciso pensar en edificar algo que sustituya a lo que se quiere echar por tierra.

Brevemente, pues, porque ya otra cosa no consiente la extensión excesiva que van tomando estas líneas, indicaré el sistema que, a mi juicio, convendría seguir en los exámenes, para obtener resultados favorables de ellos.

1. Los exámenes se verificarían cada dos meses.

Como en tan corto término sería poco lo que los alumnos hubieran estudiado, el examen podría versar casi sobre la totalidad de las materias aprendidas, y no sobre una pequesísima parte de ellas, como ahora sucede.

2. Las materias presentadas a examen sería exclusivamente las estudiadas en el bimestre correspondiente.

Esta prevención tiene el mismo objeto que la anterior.

3. El maestro tendría obligación de presentar un cuadro minucioso de las materias estudiadas durante este término.

Este serviría para que el jurado calificador pudiera conocer con exactitud la suma de conocimientos que en aquel tiempo habían adquirido los alumnos, y tuviera, por consiguiente, una base para juzgar si habían aprovechado bien el tiempo, o lo habían malgastado.

4. Las preguntas que se hicieran a cada alumno no se dejarían a la elección del maestro o sinodal, sino que serían designadas por medio de un sorteo.

Este sistema es seguido con muy buen éxito en varios colegios de instrucción secundaria; aleja todo peligro de colusión entre el maestro o sinodal y los alumnos; y da, si no la certeza completa, si una gran probabilidad de que todas las materias que constan en el cuadro presentado por el maestro, han sido estudiadas por los niños.

5. Los exámenes serían privados.

No opino que deba prohibirse la entrada a estos actos a las personas instruidas y sensatas, capaces de juzgar con acierto del éxito obtenido en ellos por los educandos, antes aconsejaría que fuera invitado el mayor número de éstas que fuera posible; pero pienso que dar acceso indistintamente a los exámenes a todo linaje de personas, aunque carezcan de conocimientos, lejos de ser benéfico, es perjudicial en sumo grado. (*Diciembre 16 de 1885.*)

Ideas que sugiere el fin de año

Estamos en diciembre. Diciembre, para un periódico pedagógico, se presenta siempre bajo este aspecto: el mes de los exámenes y de los premios. Justo es, pues, decir una palabra de unos y otros.

Insuficiencia de los exámenes

No voy a hablar de los exámenes públicos; en otra ocasión ya lo he hecho para condenarlos. Esos jurados formados de un numeroso público imperito, que va a fallar sobre materias que no entiende, no resisten el análisis de la razón.

Hoy considero los exámenes en sí mismos, en su naturaleza. ¿Sirven para apreciar con exactitud, o siquiera con aproximación, los conocimientos que posee un humano? Esta es la cuestión que trato de estudiar.

Suponiendo que el año escolar es de 200 días y que el examen versa sobre una asignatura de que se da clase diariamente en la escuela, se comprende fácilmente que las preguntas que se hagan al examinado no pueden recaer sino sobre una parte mínima de la materia estudiada, que sin exageración puede evaluarse en *una centésima parte* del total, a lo sumo. ¿Puede inferirse lógicamente de que el alumno conozca bien una centésima

parte de los programas, que conocerá igualmente las 99 restantes? ¿Puede concluirse rectamente de que ignore esa parte, que ignorará el resto?

Se me replicará que, elegida esa parte al acaso, es *probable* que el aprovechamiento que el alumno demuestre en ella dé la medida de su aprovechamiento general en la materia que ha cursado. Dando de barato que los puntos que abarca el examen sean realmente elegidos al acaso, y no buscados adrede por una voluntad hostil al sinodal o animada, al contrario, del deseo de sacarle airoso a todo trance —cosa más corriente de lo que se piensa—, todavía haré notar que la probabilidad de que acontezca lo contrario. Y esa posibilidad no es por cierto muy remota, como lo paso a demostrar.

Supongamos que la asignatura estudiada se divida en cien capítulos, secciones o cuestiones. Un alumno sabe 99 de ellas e ignora solamente 1; es probable, sumamente probable, que la cuestión que le proponga el sinodal sea una de las 99 que conoce. Otro alumno, por el contrario, ignora 99 puntos y sólo ha estudiado 1; es casi seguro que las preguntas que se le hagan versarán sobre lo que ignora y que no las podrá responder. Pero estos son casos extremos. Imaginémos un alumno que sepa 50 e ignore 50 de las cuestiones que debió estudiar. ¿Le preguntarán acerca de las primeras? ¿El examen recaerá sobre las segundas? Tan probable es una cosa como otra: va a jugar un verdadero albur. Si la suerte le es favorable, quedará igualado con los más aprovechados; si le es adversa, confundido con los compañeros que ignoran por completo la materia. La calificación en ambos casos, no sólo es debida a un puro azar, sino injusta necesariamente en cualquiera de ellos. Supongamos otro alumno que sepa 34 cuestiones de las que comprende el programa respectivo e ignore 66; ¿de cuáles dará la casualidad que se le pregunte en el examen? Las segundas son más, es cierto, y por lo tanto, más fácil que la elección del sinodal o de la suerte recaiga sobre ellas; pero son muchas también las que conoce, y no es nada remoto, que por su buena estrella en alguna de éstas se fije el sinodal.

Pero, en fin, dejémos de números, que más embrollan que ilustran la cuestión. Lo que dice el sentido común y lo que saben bien los estudiantes, es que el éxito de un examen depende más bien de la suerte, que de los conocimientos de quien a él se sujeta: *afortunadamente me tocó que me preguntaran de lo que sabía, por desgracia me fueron a preguntar lo que no sabía*, son frases que muy frecuentemente se oyen de labios de todo estudiante, y ellas condenan sin apelación los exámenes, tomados como criterio exclusivo para juzgar de los progresos intelectuales del discípulo.

Persuadidos muchos, tanto de las verdades que hemos asentado, como de otros males que traen su origen de los exámenes, piensan que deben abolirse enteramente, siendo esta abolición una de las cuestiones que en la actualidad discute vivamente la prensa pedagógica.

Otros muchos, sin llegar a tal extremo, discurrendo quizás con más pulso y cordura, y juzgando más desapasionadamente, piensan que el remedio a los males que hemos señalado, se debe buscar por distinto camino, combinando con los datos que suministran los exámenes, los que proporciona el juicio del maestro y la observación de las lecciones dadas por los alumnos durante todo el curso del año escolar.

Esta doctrina ha sido ya llevada al terreno de la práctica, y se cuentan hoy muchas escuelas en que, para dar calificaciones de término de año, se atiende al juicio que emite el maestro acerca del mérito de los alumnos y a los registros de las clases llevados durante todo el año, a la vez que al resultado del examen. En Milwaukee, por ejemplo, las calificaciones diarias obtenidas por el alumno valen tanto como la merecida en el examen final, y ambas se combinan para obtener la definitiva; en Wilmington las calificaciones diarias equivalen a la mitad de la del examen; en Kansas esta última sólo se estima en un quinto y la primera en cuatro quintos para el resultado definitivo.

Yo soy de los que creen que los exámenes deben desaparecer por completo de la escuela, porque no llenan su fin; pero estoy persuadido de que esta medida es demasiado radical para que, hoy por hoy, sea generalmente aceptada; y considero, por lo mismo, que lo que es practicable actualmente, es tomar en cuenta, para señalar las calificaciones de los examinados, no sólo el éxito del examen, sino también la manera cómo han llevado sus lecciones durante todo el año, dando a este segundo elemento una preponderancia cada vez mayor sobre el primero. Por este camino llegaremos insensiblemente a la supresión de los exámenes.

Inconvenientes de los premios

La excesiva extensión que, sin querer, he dado a las consideraciones que anteceden, me obligan a reducirme, al tratar de este segundo punto, a apuntar solamente las razones que, en mi concepto, aconsejan la supresión de los premios anuales en las escuelas, sin entrar en desarrollo de ninguna especie.

Tres me parecen ser las principales:

1. *Los premios no tocan a quienes en justicia corresponden.* Los maestros son hombres animados de pasiones, y no pueden desprenderse de ellas para formar un juicio exacto e imparcial. Por otra parte, es muy difícil, o mejor dicho, imposible, apreciar con exactitud los progresos de la inteligencia.

2. *Los premios tuercen la conciencia moral del alumno, incitándole a obrar por móviles interesados.* El educador debe tratar de formar hombres que cumplan con sus obligaciones, porque éste es su deber, no porque de llenarlas les resulten ventajas. A mi modo de ver, el cargo más grave que puede hacerse a los premios, es el formulado en el encabezamiento de este párrafo, y él solo bastaría para condenarlos por nocivos y excluirlos enteramente de la escuela.

3. *Los premios son ocasión de disgusto para las familias de los alumnos y para los maestros.* Todos los padres desearían que sus hijos resultaran premiados en los exámenes; y cuando no lo son, se enfadan con el maestro. Estos, para evitarse disgustos, y aun perjuicios que se les ocasionan muchas veces porque los padres separan a sus hijos del establecimiento cuando no han sido agraciados con un premio, lo adjudican con frecuencia y notoria injusticia a quién no lo merece. (*Diciembre 12 de 1887.*)

CUESTIONES DIVERSAS

Un medio de obtener doble fruto de nuestras escuelas

¡Qué diera yo porque esta hoja de nuestro periódico, esta sola, ya no quiero más, llegara a manos de unos cuantos padres de familia de cada municipio! No soy ambicioso, me conformaría con que llegara a las manos de veinte; hasta con diez quedarían satisfechas mis aspiraciones. ¡Si en uno de esos ratos que están como de sobra en nuestra vida, en los que no sabe uno que hacer para matar el tiempo, se dignaran dedicar diez minutos -¿qué son diez minutos?- a pasar la vista por estos renglones! ¡Si me dejaran acercarme a su oído para murmurar a él una sola palabra a favor de la escuela! ¡Ah! Yo creo que esa palabra, que respiraría la más sincera convicción, no sería perdida; yo tengo fe en el poder de la verdad, poder avasallador y siempre victorioso.

¿Y por qué no he de pronunciar esa palabra? ¿Por qué no he de confiarla a ese ejército de trabajadores que me ayudan, a esos queridos maestros, en quienes cifro mi fuerza y esperanza? ¿Por qué no he de poner en sus manos esta semilla de verdad, y he de decirles: id, regadla con profusión, regadla con celo, regadla con perseverancia, regadla con amor? Regadla, seguros de que germinará; germinará, tarde o temprano; pero germinará, os lo digo, porque la verdad tiene una vitalidad que el tiempo no arrebatada, porque Dios da incremento a toda semilla de bien y de verdad en la época oportuna. Sí; yo os entregaré cuantas verdades pueda, y vosotros seréis mis fieles, mis eficaces, mis incansables auxiliares, vosotros las propagaréis a vuestro alrededor.

Comienzo, pues, sin pérdida de tiempo. Y ya que es regla general que ha de darse principio por lo más sencillo, empezaré por iniciar una de las reformas más sencillas, más fáciles, y al mismo tiempo más fructuosas: la fundación de una pequeña biblioteca para consulta del maestro en cada escuela; incluyendo las de las más pequeñas rancherías, y en ellas sobre todo.

Pero que a nadie alarme el nombre algo pretensioso de biblioteca: unos cuantos libros, un sencillo armario para colocarlos, eso es todo cuanto solicito. Entre aquéllos figurarían naturalmente en primer lugar un buen diccionario castellano y algunos tratados de pedagogía; y en segundo término, diversas obras de consulta relativas a las asignaturas cursadas en la escuela, como un texto extenso de gramática castellana, colecciones de poesías y pequeños trozos literarios propios para los niños más adelantados, un atlas grande y minucioso, algunos libros de geografía y viajes, otros en menor número de historia natural, de industria, agricultura, etcétera, para las lecciones de cosas, y he aquí, puedo decir, una biblioteca escolar completa. Ya se ve que esto no demanda un gasto de centenares de pesos.

En las rancherías me conformaría con menos: el diccionario, las obras de pedagogía que reputo esenciales, algún libro de viajes y otro de historia si era posible; he aquí lo bastante para principiar, lo demás lo haría el tiempo.

Dadas estas explicaciones, pregunto, ¿es imposible, es siquiera difícil lo que propongo? ¿Es difícil conseguir veinte o treinta pesos en el curso de un año, aun en la más pobre ranchería? ¿Se requiere para ello algo más que un poco de buena voluntad? Pues bien, con treinta pesos sobra para comprar los libros que he indicado.

Quiero trasladarme de la ranchería a una ciudad de importancia, y fingir la más suntuosa biblioteca escolar. Su costo no puede pasar de cuatrocientos o quinientos pesos, y aun eso sería ya un verdadero lujo. ¡Cuatrocientos, quinientos pesos! La entrada de una compañía dramática en una función solamente. Lo que gasta una población en divertirse en una sola noche. Eso es lo que pido para la escuela, y no solo un día, sino en el término de uno o tres años. Ni siquiera eso pido; esa suma sería tan grande, que casi no habría ni en que emplearla.

Podrán dudar algunos que bibliotecas tan pequeñas puedan ser de gran utilidad; pero a ellos les responderé citando las palabras que escribía no hace mucho tiempo un hombre de gran autoridad en la materia: "Con cincuenta volúmenes solamente, tiene uno a su disposición, dice, lo mejor que han producido los más distinguidos espíritus. Una biblioteca formada como he dicho, es más útil que otra que contenga diez mil volúmenes de las obras llamadas *populares*... Una pequeña biblioteca no debe ser mirada con desprecio, sino cuando está compuesta de obras de escaso mérito."

Ciertamente la utilidad de una biblioteca no puede medirse por el número de obras que contiene, sino por el valor intrínseco de ellas. Un solo libro puede, no sólo duplicar, sino decuplicar el valor de un hombre: elijanse dos maestros de escuela que estén en igualdad de condiciones intelectuales; désele a uno de ellos un buen tratado de pedagogía para que lo lea y medite, y déjese al otro sin este auxilio; al cabo de uno o dos años compárense ambos, y se advertirá la notable superioridad que tiene el primero sobre el otro. Ninguna persona sensata que medite un breve rato en lo que he dicho, me tachará de exageración si afirmo que el valor de esos dos maestros que antes eran iguales, puede estar representado por la proporción 100:1. Ni puede sorprender que el uno sea cien veces superior al otro, cuando uno se ha apropiado, en virtud de la lectura, los resultados del estudio y trabajo de varios siglos, de varios países y de gran número de hombres eminentes, que han observado, meditado y escrito sobre la educación, en tanto que el otro no puede aprovechar más que su experiencia personal. Mientras más despacio se medite esta verdad, más inclinado se sentirá uno a creer que la diferencia entre los dos maestros será forzosamente mayor que la indicada anteriormente. Y si con la lectura de una sola obra se obtienen tales resultados, júzguese cuáles serán los que se logren con el estudio de varias.

Me valdré de otro ejemplo para robustecer la persuasión del lector. Yo le ruego que compare en su imaginación el trabajo que tendrían necesidad de emplear y el fruto que sacarían del estudio dos personas, que poseyendo iguales dotes intelectuales, se dedicaran a aprender una lengua extranjera que les fuera totalmente desconocida, contando una con el auxilio de un diccionario, y careciendo la otra de él. Quiero suponer por lo dicho que se proponen aprender a traducir simplemente, y que ninguna de las dos tiene maestro. ¿No es cierto que lo que una de ellas hará en un año, la otra no logrará ejecutarlo en dos ni en tres, y probablemente ni en toda la vida? ¿No es infinita, por decirlo así, la distancia que pone entre ellas el empleo de un solo libro: el diccionario? Júzguese por este ejemplo, que de intento hemos escogido entre otros, de cuánto provecho no sería a los maestros de nuestras rancherías contar siquiera con un diccionario. Para todos ellos el castellano es, bajo ciertos aspectos, una lengua extranjera, de la que desconocen un gran número de vocablos, de regimenes, construcciones y modismos, y que no hablan ni escriben sino de una manera muy incorrecta y defectuosa. La diferencia, pues, entre un maestro que pueda consultar un diccionario español, y otro que carezca de este recurso, debe ser, en menor escala, la misma que mediaría si se tratara del estudio de un idioma extraño.

En la clase de lectura, que es justamente *la más importante* de la escuela, ¿qué hará el maestro que no sea dueño de un diccionario, para explicar el significado de las muchas palabras para él desconocidas que encontrará en el libro? Evidentemente no podrá explicarlas, y este mal es de gran trascendencia: es frustrar *en gran parte* el objeto de la escuela.

Pero no insisto más sobre un asunto de cuya importancia nadie estará más convencido que los mismos maestros. No pueden ellos ignorar la diferencia señalada que existe entre tener libros y no tenerlos, entre contar con sus propias fuerzas exclusivamente, y ver que con ellas coadyuva el esfuerzo mancomunado de muchas generaciones. Negarla, dudar de ella o simplemente empequeñecerla, argüiría increíble rudeza de ingenio. Nadie

tampoco puede estar tan interesado como ellos en tener un auxilio de tanta valía, como son las obras de consulta, que centuplican su poder.

Pues bien, permitidme, maestros, que os hable con la franca y leal sinceridad de amigos. En vuestras manos está el tenerlos. No aguardéis todo del gobierno, él, aunque quiera, no puede hacerlo todo, no puede darlo todo; aguardadlo de vuestros propios esfuerzos, de vuestra iniciativa individual: tomad como divisa: *querer es poder*, llevadla al terreno de la práctica, y apoyados en ella realizaréis milagros. Al principiar este artículo decía yo que quedaría contento si supiera que en cada municipio tenía veinte lectores entre los padres de familia, para poderles persuadir de la verdad que he procurado inculcar en las líneas anteriores, y de otras muchas de igual importancia; mas como desgraciadamente no es así, no puedo más que fiar exclusivamente a vuestro celo, maestros, la propaganda en que os hubiera ayudado yo gustosamente. Hablad con esos veinte padres de familia, procurad persuadirlos de la necesidad absoluta que tenéis de libros para la biblioteca escolar, demostradles las ventajas que de ellas obtendrían sus hijos, insistid siempre en lo mismo, sin desmayar ante la indiferencia, el trabajo ni las contradicciones, y veréis cómo lo conseguís. Trabajar en este sentido, o en términos más generales, trabajar por excitar el interés de todo el vecindario por todo cuanto atañe a la escuela, es vuestra primera prerrogativa y también vuestro primer deber. La reforma de la escuela, ya lo he dicho más de una ocasión, tiene que ser el fruto de los esfuerzos unidos de *todos* los miembros de la sociedad: no es ni puede ser obra exclusiva del gobierno. (*Septiembre 1 de 1886.*)

Los maestros rurales necesitan leer mucho

Las bibliotecas escolares son indispensables para ellos

Llamo maestros *rurales* a los que dirigen las escuelas de haciendas, ranchos, congregaciones, o pueblos pequeños, y afirmo que tienen suma necesidad de la lectura. Ciertamente que todos los maestros, tanto de las grandes como de las pequeñas poblaciones, deben dedicarse a la lectura asiduamente; pero para ninguno es tan necesario como para los maestros de rancherías y pueblos.

Muchas razones y de diverso género demuestran esa necesidad; pero aquí no daremos más que algunas, considerando la lectura como escuela para aprender a hablar.

Los maestros rurales son en lo general personas que no han tenido ocasión de aprender con el uso y por virtud del trato social gran caudal de palabras, frases y giros castellanos, de suerte que los que saben son muy pocos y muchísimos los que ignoran.

Si vivieran en el seno de una sociedad de culto lenguaje con la que estuvieran en continuo roce, pudieran allegar con el trato social un sinnúmero de palabras, modismos y construcciones de que carecen; pero muy lejos de hallarse en tan favorables condiciones, están rodeados de toscos labriegos que hablan el castellano mucho peor que ellos, si es que lo hablan, que no pocas veces son indígenas que lo ignoran por completo y hacen uso entre sí de alguna de las lenguas del país. ¿En dónde, pues, han de estudiar el habla castellana estos pobres maestros, si no en los libros? ¿Con cuánta asiduidad no deben de cultivar la lectura, que es para ellos la única fuente de conocimientos en lo que al lenguaje atañe?

Los niños que se educan bajo la dirección de estos maestros pertenecen frecuentemente a alguna de las razas indígenas de este país y hablan, por consiguiente, imperfectísimamente el español o no lo hablan enteramente. Aun cuando no sea así, sino que su lengua doméstica sea la castellana, la hablan con los mil vicios de la pronunciación y barbarismos propios de nuestros campesinos, y sobre todo, es pobrísimo su vocabulario y limitadísima su sintaxis. ¿No necesitan estos escolares, muchos más que otros niños, hacer un estudio serio del idioma? ¿No necesitan, por lo mismo, un maestro que lo conozca bien, para que los pueda guiar en ese estudio?

Para progresar en el lenguaje cuenta el alumno de una escuela urbana con varios elementos: su familia, el medio social en que vive y los libros que puede haber a mano. El lenguaje de las familias que habitan las ciudades, aun cuando sean de condición bastante humilde, es por término medio, más rico, exacto y castizo que el de los campesinos, y por lo mismo el hogar es mejor escuela de lenguaje para el niño de la ciudad que para el del campo. El primero está además rodeado de muchos condiscípulos que por pertenecer a familias acomodadas y cultas, conocen gran número de vocablos y usan un lenguaje más pulcro y esmerado, y el continuo roce con ellos afina y ensancha el suyo propio; por otra parte, el trato aunque no tan frecuente, con otras personas de la ciudad produce, aunque en menor escala, el mismo efecto. De ambos elementos de progreso se carece en el

campo. Por fin, el niño de la ciudad es raro que no tenga algunos libros propios o prestados, de cuya lectura saca no pequeño fruto para el aprendizaje del idioma nativo, mientras que el campesino, y con más razón el indio, rara vez encuentra oportunidad de leer un libro. En suma, en la ciudad el niño tiene tres maestros, sin contar el preceptor: la familia, la sociedad, los libros: en el campo no tiene más que uno, el que se halla al frente de la escuela. Este único maestro, que ha de hacer por sí solo el trabajo que en las ciudades ejecutan cuatro, ¿no debe poseer conocimientos sólidos y tan extensos cuanto sea posible en el idioma patrio? ¿Y dónde los adquirirá si no constituye la lectura una de sus ocupaciones principales?

En resumen, los maestros rurales necesitan, más que ninguno, dedicarse a la lectura:

1° Porque tienen menos conocimientos que otros maestros en la lengua española;

2° Porque no pueden adquirir los que les faltan hablando con personas de lenguaje culto, sino única y exclusivamente leyendo libros correctamente escritos;

3° Porque los niños que ellos están encargados de educar necesitan, más que otros, de un maestro conocedor del idioma castellano, porque carecen de los auxilios con que otros cuentan para su estudio, a saber:

a) la familia,

b) la sociedad,

c) la lectura.

Demostrada la necesidad que de la lectura tienen los maestros de rancherías y pueblos, queda también probada la necesidad de una pequeña biblioteca para su uso, anexa a la escuela que dirigen. Para leer se necesitan libros; ¿y en dónde puede hallarlos el maestro? En las pequeñas poblaciones y en las rancherías no hay bibliotecas populares de las que pudiera tomar prestados algunos libros; tampoco puede pedirlos a los vecinos del lugar, porque es muy raro el que posee alguna obra; y le es imposible, en fin, adquirirlos de su peculio, porque su sueldo es, no modestísimo, sino miserable y a duras penas le alcanza para mal comer. El único medio, pues, de satisfacer la urgente necesidad que de leer tienen los maestros a quienes nos referimos, es que a cada escuela se le provea de una corta biblioteca costeada con los fondos públicos. (*Junio 12 de 1888.*)

MORAL

Moral. Algunos pensamientos sueltos

Enseñanza moral. Educación moral. He aquí dos cosas muy distintas.

Un hombre puede saber muy bien todas las reglas de la moral, y ser un redomado bribón.

A la sociedad poco le interesa que yo conozca a las mil maravillas todos mis deberes, si nunca los cumplo.

La sociedad tiene, pues, derecho de exigir a la escuela que haga de los niños hombres honrados y virtuosos, aunque no sean pozos de ciencia moral.

Enseñar la moral es bueno, es necesario sin duda; pero no es bastante: la escuela no llena su misión, sino *educando moralmente* al niño.

Hay maestros que, cuando dan su *clase de moral*, creen que *educan moralmente* a la infancia. ¡Pobres ciegos!

*

Algunos sostienen que a la enseñanza de la moral debe consagrarse una clase especial; otros pretenden que debe darse incidentalmente en las demás clases, cuando se ofrezca una oportunidad para ello.

Paréceme que no se dañan ambos métodos, antes se apoyan mutuamente. Si no hubiera clase especial, la enseñanza no sería sistemática ni completa; dejar pasar una coyuntura favorable para inculcar una doctrina moral, y no hacerlo es guardar que la tierra se endurezca para echar la semilla en vez de depositarla cuando ésta está acabada de remover.

*

La virtud tiene una suave aureola de belleza, que atrae y embelesa el alma de la infancia; el vicio es de aspecto repugnante. Hay, pues, dos modos de cultivar el sentimiento moral en los niños: atraerlos al bien por su belleza, apartarlos del mal por su fealdad.

Y o pinto al niño el cuadro de un hijo obediente, amante, respetuoso con su padre: he aquí empleado el primer medio.

Describo la ingratitude de otro, que amarga la ancianidad del suyo a fuerza de disgustos: he aquí el segundo.

Temen algunos encallecer el corazón de la infancia con la segunda especie de narraciones. Sin que nos parezca bueno prodigarlas, ni sobre todo, trazar cuadros cuya fealdad rebase de la ordinaria, también es preciso no olvidar que los niños se educan para la vida social, y que ésta no ofrece a la vista un conjunto de hermosura moral.

*

Hay educadores de almas, cuyo resorte es la conciencia; y educadores de cuerpos, que emplean como resorte el miedo.

¡Cuidado quien levanta los ojos del libro! Y todos obedecen temblando, porque una experiencia dolorosa, harto les ha enseñado que la *palmeta* vendrá a prestar un eficaz recurso, si fuere necesario a aquella advertencia *paternal*. ¿Cree el maestro que algo ha conseguido? Ha mantenido inmóvil un órgano corporal, sí; pero, ¿ha moralizado una alma? El ojo ha obedecido; ¿ha obedecido el alma?

La zizaña del odio ha germinado en dos corazones de alumnos que debían amarse mutuamente. Llega a oídos del maestro e impone la disyuntiva; o se contentan y se abrazan; o se arrodillan durante tres horas. Y los niños se tienden la mano, y se abrazan. Veo dos cuerpos que se aproximan, y brazos que se enlazan; pero, pregunto, ¿se aproximan los corazones y se enlazan las almas?

*

Un libro lujosamente empastado, dorado, adornado de láminas. ¿Qué es? El premio de buena conducta. Todo mi ser se rebela contra esa moralidad cuotizada a razón de cuatro pesos al año, y que se presenta en los exámenes como una bailarina para conquistar una salva de aplausos banales.

La buena conducta tiene un premio, ¡sí!, tiene dos, tiene muchos: la voz íntima que le dice al alumno: *cumpliste tu deber, has hecho bien*; el aprecio y cariño del maestro, la simpatía y afecto de los condiscípulos, pero no se rebaja vendiéndose como una mercancía, ni dando espectáculos teatrales.

*

La madre había prohibido al niño que subiera al árbol; él no hizo caso de la prohibición y subió; la rama en que estaba parado se desgajó, y él cayó al suelo fracturándose una pierna en castigo de su desobediencia. Es la máxima: *sé bueno porque te tiene cuenta*, puesto en práctica, máxima falsa y egoísta.

El niño quería mucho a su madre, sabía cuánto se asustaba ésta cuando le veía subir a los árboles altos, temerosa de que él se cayera, y aunque deseaba mucho el niño, se abstuvo de cogerlo. Aquí el móvil es mucho más elevado. *Debes sacrificar tu bien al de los demás*, es una bella divisa moral; pero es el sentimiento el que guía, y la dirección de los actos humanos corresponde de derecho a la razón.

El niño estaba seguro de no caerse, estaba seguro, además, de que ella no sabría que había subido; pero al abrazarse al árbol se detuvo: su conciencia le dijo: Tú no debes desobedecer, y lo soltó. Esta es la norma verdadera, menos sentimental, pero más segura. El sentimiento debe emplearse como auxiliar, no como juez. (Noviembre 1 de 1886.)

LENGUAJE

Más ejercicios y menos reglas gramaticales

Decía ya en el siglo XVII Comenio que *a fuerza de hacer una cosa es como se aprende a hacerla*, formulando por primera vez como aforismo pedagógico una verdad de sentido común que la humanidad entera ha puesto en práctica desde época inmemorial, desde su cuna.

Así vemos que un joven que desconoce el oficio de carpintero y desea aprenderlo, no comienza por comprar algún manual de este arte, dedicarse a su lectura asiduamente, hacer formal estudio de su contenido, imbuirse en sus preceptos y hasta tomarlos de memoria, porque se le alcanza perfectamente que después de haber terminado tal trabajo, sería tan capaz de hacer un aparador o un sillón como antes de emprenderlo, que para manejar la garlopa o el berbiquí, para aserrar una tabla o labrar una moldura, se necesita algo más que hojear un libro y aprende las reglas que contiene, y nadie ha llegado hasta hoy a ser maestro carpintero, sino por medio del ejercicio y metiéndose a aprendiz en algún taller.

Con el mismo sano criterio que el aspirante a carpintero, proceden cuantos se proponen aprender un oficio manual: el albañil, el herrero, el curtidor, el relojero, todos con fe instintiva y ciega en la verdad del principio de Comenio que desconocen por completo, han creído, creen y seguirán creyendo que la puerta de entrada para las profesiones industriales es el taller, no el libro; todos han pedido, piden y seguirán pidiendo el secreto del éxito a la práctica más bien que a la teoría. Que obran con cordura, lo proclama claramente la voz de la experiencia, cuando vemos que casi todos nuestros artesanos no han tenido más escuela que la mencionada, y en ella se han formado.

Volviendo la vista a las carreras literarias, nótase igualmente la necesidad, reconocida en todos los programas y planes de enseñanza, de acudir a la práctica en solicitud de la habilidad profesional que la teoría sola no es bastante a dar; el médico necesita la práctica clínica de los hospitales, el abogado la pasantía en los tribunales, el agrónomo la experiencia en las granjas modelos y en los campos, el maestro los cursos prácticos de la escuela de aplicación anexa a la normal. En todas partes se acata a sabiendas o inconscientemente la regla cuya fórmula data solamente de Comenio, pero cuyo conocimiento instintivo lo ha tenido la humanidad en todas las edades.

Aun limitándonos al reducido horizonte de la escuela primaria, encontramos pruebas de la exactitud de la teoría del escritor bohemio. Pero ¿qué digo pruebas? Es un axioma que no las necesita, una verdad que salta a los ojos, a menos que los queramos mantener cerrados, porque con ella tropezamos a cualquiera parte que los volvamos, pues por todos lados nos asedia. Es casi un abuso de lenguaje darles nombre de pruebas: ejemplos las llamaré mejor. Digo, pues, que la escuela nos suministra más de un ejemplo del citado axioma. ¿Cómo se enseña en ella la escritura, si no diciendo al niño: toma tu pluma y haz esta plana? ¿Cómo se le enseña el dibujo, si no obligándole a coger su lápiz y a copiar la muestra que se le pone por delante? ¿Cómo se enseña la costura a las niñas, si no poniendo una aguja en sus manos y haciendo que cosan su dobladillo o su pespunte?

Pero hay una materia que nos hemos empeñado en enseñar en la escuela elemental de una manera totalmente distinta, de una manera completamente excepcional, poniéndonos en abierta contradicción con lo que dice la teoría, con lo que proclama la experiencia, con lo que a grito herido advierte el sentido común, con lo que hace la humanidad desde su nacimiento. Esta materia es el lenguaje.

Cuando se trata de enseñar a *hablar y a escribir correctamente* al niño, en vez de exigirle que *hable y escriba* diariamente para que aleccionado por la costumbre llegue a hacerlo bien, tomamos un *epítome de gramática*, y se lo entregamos para que aprenda las reglas que contiene, y se lo entregamos para que aprenda las reglas que contiene. ¿A quién le ha ocurrido nunca que la escritura, el dibujo o la costura pueden aprenderse con sólo estudiar las reglas que da un texto? ¿En qué juicio cabe enseñar esas materias dándole al niño un epítome para que lo aprenda? ¿Pues por qué anomalía se ha de enseñar a hablar de una manera que no enseña ni se aprende ningún otro ramo? Si me pongo a aprender un idioma extranjero, como el inglés o el alemán, no se encomiendan a mi memoria numerosas reglas ni se me obliga a estudiar la teoría gramatical; lejos de eso, se pone en mis manos un texto eminentemente práctico, se me sujeta a hacer repetidos ejercicios, a aprender gran caudal de palabras, a combinarlas en multitud de frases, a escribir gran número de temas. Pero si trato de aprender bien mi lengua nativa, se cambia enteramente de sistema: se abruma mi memoria con reglas y más

reglas, con divisiones y clasificaciones y teorías, y se relega la práctica al olvido. ¿Hay visos de lógica en tal procedimiento?

¿Y cuál es el resultado que con él se obtiene en nuestras escuelas, de las que se ha enseñoreado por completo? El que era de esperarse de sistema tan descaminado; el que fatal y necesariamente debe producir: los niños salen de las aulas completamente inhábiles en el manejo de su idioma, incapaces de entenderlo, de hablarlo y de escribirlo. *Las lenguas*, ha dicho un docto humanista,⁵ *más bien que con teorías se aprenden con la práctica*; y de esta afirmación tan verdadera se infiere rectamente que quien no practica una lengua, nunca llegará a poseerla ni medianamente. Testimonio irrecusable de ello son los alumnos de nuestras escuelas: los más aventajados, de catorce, quince y dieciséis años de edad no saben redactar una carta ni levantar una acta ni hacer una descripción ni defender una opinión ni resumir un discurso ni hacer una ampliación ni entender un libro; desconocen un sinnúmero de palabras, ignoran una multitud de locuciones, no saben los regímenes de los verbos, no aciertan con las construcciones de las palabras, no atinan a combinar las frases en períodos, no pueden ordenar los períodos en un discurso: no saben, en suma, ni escribir ni hablar ni discurrir ni pensar; no saben más que una cantidad enorme de estériles reglas que de nada les sirven en la vida, que han infundido en ellos el tedio a los estudios y el odio a la escuela, y que olvidarán en brevísimo plazo.

Y lo que llama mi atención es que cuando tal resultado nos está diciendo con tan claras voces que seguimos en la enseñanza del idioma camino torcido, cuando el ejemplo de las naciones más adelantadas nos convida a variar de rumbo, cuando los tratadistas de pedagogía nos enseñan lo mismo, cuando la misma escuela en otras clases sigue distinta dirección con tan feliz éxito, cuando los profesores científicos acuden a la práctica, cuando hasta el ejemplo del albañil, del carpintero, del herrero, nos está predicando que *a fuerza de hacer una cosa es como se aprende a hacerla*, que no hay otro medio de aprender; cuando todo, en suma, proclama esta verdad, nosotros, cerrando los ojos a la luz, y desoyendo la voz de la experiencia, continuamos aferrados a nuestro sistema.

No, volvamos sobre nuestros pasos, guardemos nuestros compendios, epitomes y tratados de gramática en los estantes a los que ya hemos relegado las antiguas gramáticas francesas que sirvieron a nuestros padres para *no aprender* el idioma que en ellas quisieron estudiar; y desechando añejas preocupaciones y vetustas rutinas, sigamos los nuevos caminos que la ciencia indica, echémonos con confianza en brazos de los nuevos métodos.

La exposición sumaria de ellos la reservamos para números próximos. (*Febrero 1 de 1886.*)

ARITMETICA

La enseñanza científica de la aritmética

Algún tiempo ha pasado ya desde el día en que aplacé a mis lectores en un número de este periódico, para señalarles en otros futuros los vicios que afean la enseñanza de la aritmética, retardando los progresos que en ella pudieran hacer los niños y disminuyendo el fruto que de su estudio deberían obtener. Las mil cuestiones que a competencia solicitan mi pluma no me habían dejado dar cumplimiento a aquella oferta, pero dejándolas por hoy a un lado, voy a dedicar un breve rato al estudio que tengo prometido.

El segundo defecto capital que se nota en las clases de aritmética, tales como se dan en la generalidad de las escuelas, consiste en que no se enseña esta materia *científicamente*, pues no se le da al niño razón ninguna de las operaciones que se le ordena ejecutar, sino que simplemente se le ejercita en sacarlas maquinalmente, confiando al tiempo y al prolongado ejercicio la tarea de adiestrarlo en tan mecánico trabajo.

Palpable muestra de lo que afirmo puede hallar cualquiera interrogando a un niño que esté cursando esta asignatura.

⁵ *Burnouf*, Prólogo de la Gramática griega.

Supongo que a un alumno que sabe ya multiplicar enteros, se le pone a ejecutar la operación siguiente:

$$\begin{array}{r} 3895496 \\ \times 8507 \\ \hline 27268472 \\ 19477480 \\ 31163968 \\ \hline 33138984472 \end{array}$$

Creo sin vacilar que la sacará con suma prontitud, y probablemente sin padecer ningún yerro; pero si, una vez que haya concluido, se le somete al siguiente o parecido interrogatorio: ¿Por qué se comienza a multiplicar por la cifra de la derecha, 7? ¿No se podría empezar por la primera cifra, 8, del multiplicador? ¿Se podría multiplicar primero el 5, luego el 8, y el 7 al último? ¿Por qué razón la primera cifra multiplicada es el 6 de la derecha, y no más bien el 3 de la izquierda? ¿Por qué al obtener el producto 42, el 2 se escribe en el primer lugar de la derecha y no en el primero de la izquierda? ¿Y por qué, después describir el 2, se dice: llevo 4 y no llevo 40, como era natural? ¿Por qué, continuando la multiplicación, se dice: siete por nueve, y no: siete por noventa? ¿No se lee acaso noventa y seis? ¿Y de la misma manera, por qué no se prosigue multiplicando: siete por cuatrocientos?, ¿siete por cinco mil? Etcétera. ¿Por qué el segundo producto parcial, el de la cifra 5 del multiplicador por todo el multiplicando, se escribe dos lugares a la izquierda del primero? ¿Y por qué, para obtenerlo, se dice: cinco por seis, cinco por nueve, cinco por cuatro, y no: quinientos por seis, quinientos por nueve, quinientos por cuatro? ¿Es cinco, o es quinientos el que se multiplica? Si se le somete, repito, a este interrogatorio, dudo mucho que pueda responder con mediano acierto, y digo dudo por mero eufemismo, porque la verdad es que creo firmísimamente, como si lo viera, que no responderá.

Paso a otro ejemplo, que será el último, para no cansar a mis benévolos lectores. Llamad a un niño de una escuela que conozca la teoría y la práctica de las fracciones, ponedle esta sencilla multiplicación:

$$\frac{3}{4} \times \frac{2}{6}$$

y preguntadle la razón de las operaciones que ejecuta. Preguntadle por qué multiplica los numeradores de las fracciones, por qué, en seguida, multiplica sus denominadores, por qué el primer producto lo escribe como numerador de una nueva fracción, y el segundo como denominador de la misma, y por qué afirma que esta fracción así obtenida es el producto de las dos primeras; preguntádselo, y veréis cómo se queda mudo ante preguntas tan sencillas.

Y lo que en estos dos casos se observa es extensivo a toda aritmética. Saberla bien es saber decir de memoria sus reglas y saber ejecutar sus operaciones con la celeridad de una máquina tal vez, pero desgraciadamente también con su pasividad e inercia bruta. No exagero, no: a muchos niños y niñas de escuela, les he preguntado alguna vez: -¿tres y cinco cuántos son? -ocho, me han respondido inmediatamente. Pero, ¿en qué tabla han aprendido ustedes tal cosa? -les he replicado- Tres y cinco son doce. Me han dicho que no, sacudiendo su cabeza; pero cuando les he pedido que me probaran que no eran doce; cuando les he argüido que la tabla que habían aprendido contenía un error; nada más se me quedaban mirando fijamente, y nunca entre aquellos niños y niñas de ocho, de diez, de doce años de edad, nunca ha habido uno solo que se haya levantado, y me haya dicho: -Señor, aquí hay vidrios, ladrillos, libros, vigas, cuadernos, vamos a contar tres y cinco; mire usted: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho. Ya ve usted como no son doce sino ocho. Aquellos niños y niñas tenían manos, y nunca, lo repito, se le ocurrió a uno de ellos levantarlas y contar sus dedos, para arrojarle la verdad a los ojos. Tenían manos y dedos, pero, ¿de qué servía, si no tenían inteligencia?

¡Y se quiere que no me llene de amarga tristeza ante ese cuadro! Se quiere que vea extinguirse la chispa divina de la razón, que Dios puso en el niño, que la vea extinguirse en el recinto de la escuela y delante del maestro por falta de un soplo que la atice, y que lo vea impasible. ¡Ah!, no es posible contemplar con ojo indiferente y frío ese marasmo que se va apoderando de la inteligencia como consecuencia de viciosos métodos, esa parálisis gradual que la va invadiendo con inflexible avance.

Es tiempo ya de que se deje sentir un movimiento de reacción poderosa en todos los ramos de enseñanza de nuestras escuelas. Hasta hoy ha sido nuestro lema: *el hombre es la memoria*, y obrando en consonancia con

él, hemos llenado la memoria de palabras, de frases, de reglas, de procedimientos; que hoy en adelante nuestro lema sea: *el hombre es toda el alma*, sin fraccionamiento, sin mutilación, en su unidad magnífica, con todas sus complejas facultades que se adunan armónicamente, pero entre las cuales descuella la razón como rectora y soberana de todas las demás, la razón que, como dice Cicerón, es el atributo más divino del hombre.

En aritmética, pues, como en toda ciencia, dirijámonos ante todo a la inteligencia y la razón, y no confiemos a la memoria sino lo que previamente hayamos entregado al dominio de aquélla, respetando así la naturaleza de ambas facultades y la subordinación nativa que entre ellas existe. (*Abril 1 de 1886.*)

GEOGRAFIA

¿Es geografía lo que se enseña en nuestras escuelas?

En muchas de nuestras escuelas se cree y se dice que se enseña geografía; pero nada más se cree y se dice, porque no se enseña en realidad.

Y me apoyo, para afirmarlo, en los resultados de los exámenes.

Señáleme usted los cabos de la América, le dicen al niño. Y el niño empieza, paseando la varita sobre el mapa: el *Farewell*, el *Carlos*, el *Cod*, el *Catoche*, etcétera. Indíqueme usted las islas de la Europa, prosigue el sinodal. Y el niño, varita en mano, empieza nueva letanía: las *Spitzberg*, la *Nueva Zembla*, las *Islas Británicas*, etcétera. Ahora, al mapa de México, dice tercera vez el sinodal; ¿cuáles son los estados y sus capitales? Y entonces empieza otro tercer catálogo, lista o letanía, como quiera el lector, nada más que esta vez por duplicado: *Sonora*, capital *Ures*; *Chihuahua*, capital *Chihuahua*; *Coahuila*, capital *Saltillo*; *Nuevo León*, capital *Monterrey*; *Tamaulipas*, capital *Ciudad Victoria*; *Veracruz*, capital *Veracruz*; *Tabasco*, capital *San Juan Bautista*; y todo lo que sigue; y cuya lectura le ahorro al lector porque ya se le estará quemando la paciencia, como a mí se me quemó, cuando tengo la dicha de concurrir a esos sabrosísimos exámenes. ¡Esta es la geografía que sabe el niño!

Es preciso decirlo, eso se parece tanto a la geografía, como el esqueleto de una ardilla, a la ardilla viva, traviesa y juguetona. La geografía es la descripción de la tierra, no la nomenclatura árida de los retazos en que la han dividido los hombres para gobernarla; no la lista de nombres de todos los cabos, montañas, islas, ríos, penínsulas y golfos que forman las tierras y los mares. Para que lo oigáis de labios autorizados, y no de los míos, copiaré las palabras de César Cantú: "Muy lejos de no ser más que un catálogo de países y un registro de números, la geografía se eleva hasta el nivel de las ciencias más insignes."¹

La geografía, lo repito, es la descripción de los países; y si a uno de esos niños que son pequeños prodigios de memoria en la ciencia geográfica, y se han ganado un primer premio por los progresos hechos en ella, le preguntáis cómo es la Inglaterra, por ejemplo; si allí se ven extensos campos cubiertos de plantíos de caña de azúcar; si hay mucho calor o mucho frío; si hay indios como en nuestros pueblos; si sus trajes y alimentos son los mismos que nosotros usamos; si les preguntáis por sus vegetales, por sus animales, por su agricultura, por su industria, por su comercio, por sus instituciones, por sus monumentos, por su vida social, ya veréis cómo no os responde u os responde solemnes desatinos. Luego no sabe geografía, por más que lo crea, y lo crean sus maestros, y lo crea el mundo entero: no conoce los países, no puede describirlos; y cabalmente este conocimiento es lo que constituye la ciencia geográfica.

Afirmo, sin vacilar, que un arriero que viene del interior del país, guiando su recua de mulas, sin saber ni leer, ni escribir, ni haber asistido a ninguna escuela; o un soldado que con el fusil al hombro, y sin instrucción ninguna, lo ha recorrido en todas direcciones, sabe más, conocidamente más, que esos niños que han obtenido en geografía los primeros lugares, las primeras calificaciones y los primeros premios, y que están muy orondos con su ciencia. Conversad con uno de aquellos hombres, y con su lenguaje tosco y cuajado de barbarismos, os entretendrá agradablemente un rato, describiéndoos las tierras que ha recorrido. Tratad de conversar con el niño, y a los tres minutos os hará bostezar con la interminable lista de palabras que ni para él ni para nadie significan nada.

¹ *Geografía para la historia universal*. Prólogo. Tomo. VII. Pág. 207 de la *Historia universal*. Edición de Garnier. 1875.

Entre aprender geografía como se enseña en nuestras escuelas, y no aprenderla, prefiero lo segundo, porque no se desperdiciará un tiempo precioso, ni se malgastarán fuerzas intelectuales que pueden tener mejor empleo.

Para estudiar la geografía es preciso resueltamente abandonar el camino trillado; es preciso tomar al niño de la mano, y viajar con él por todos los países, pasear por sus campos, internarse en sus bosques, bajar a sus minas, subir a sus montañas, entrar a sus ciudades; es preciso irle haciendo notar los vegetales, los animales, las razas de los hombres que los pueblan, hablarle de sus usos, de sus costumbres, de sus industrias, de su agricultura, de su comercio, de su gobierno, de sus instituciones políticas.

Poneos a hablar con un viajero que haya recorrido los Estados Unidos, por ejemplo; y os encantará con el relato de su viaje, os cautivará con la descripción de todo lo que observó en ese país, para vosotros desconocido. Imitad vosotros a ese narrador: rodeaos de vuestros niños, y en vez de fastidiarlos con los centenares de nombres de los estados, condados, municipios, cabos, montañas y ríos de ese admirable país, cosa de que ningún fruto sacarán, conversadles sencillamente como conversa cualquiera persona que ha viajado, no como enseña un maestro, de lo que se ve en él de notable, y vuestro pequeño auditorio os oirá embelesado; y le habréis dado una verdadera lección de geografía, y lo que es más, una lección verdaderamente útil que nunca se borrará de su memoria.

Pero no; no es bastante la descripción oral por viva, por animada, por pintoresca que sea, para que los niños se formen idea exacta de un animal, de un vegetal o de un monumento; es preciso completar la enseñanza, mostrándole láminas y vistas que representen aquello que se les describe, y entonces si la ilusión es completa, y los pequeños oyentes se sienten transportados a las regiones de que les vais hablando.

Este es el buen método, el método sano de enseñar geografía, recomendado por todos los teóricos, y practicado en las escuelas de aquellos países que han abandonado definitivamente la rutina tradicional de los pasados siglos por los nuevos caminos que han señalado las investigaciones científicas como los mejores. (Diciembre 16 de 1885.)

HISTORIA

Fechas. Nombres propios. Batallas.

Indicaciones acerca del estudio de la historia

Muchos creen que aprender historia es grabar en la memoria un largo catálogo de fechas, 50 fechas, 100 fechas, 200 fechas en el estudio de la historia de México, como he visto exigir algunos maestros de pobres niños de once y de trece años, eso ya pasa de la raya de abuso, eso constituye una verdadera tortura inquisitorial.

Yo quisiera que se hiciera la estadística de las fechas que retienen los niños a lo veinte, quiero menos, a los diez años de haber salido de la escuela. Si de cada cien recuerdan cinco, decididamente me paso a las filas de los partidarios de la *historia-fecha*.

¡Fechas! ¿Y para qué? ¿Qué provecho le resulta al niño de saber que Cortés saltó a tierra el 21 de abril de 1519, o que entraron los franciscanos en la capital en 1524? ¿Qué beneficios recoge de aprenderse el año exacto, y tal vez el mes, en que Revillagigedo empuñó las riendas del gobierno?

*

Tras de la fecha viene la plaga de los nombres propios. Yo he oído a las niñas de un colegio de nota repetir imperturbablemente la serie completa de los nombres de todos los virreyes que han gobernado la Nueva España. Probablemente a esta seguiría en su memoria la de los presidentes de la república, y más atrás ¿quién sabe hasta dónde se iría a perder la genealogía de los gobernantes cuyos nombres habían logrado retener? Es tiempo ya de podar todas esas superfluidades de los estudios. Los instantes de los niños son un tesoro demasiado precioso para derrocharlo en aprender fruslerías que a nada conducen.

No creais, padres de familia, que la bondad de una escuela o con más precisión, los adelantos de vuestros hijos en historia, se miden por la cantidad de nombres propios que hay almacenados en su memoria. La regla inversa sería más segura: mientras menos nombres, mejor es la escuela, y más sustancial la enseñanza.

*

¡Las batallas! Otro de los flacos de los autores de compendios históricos. Diríase que la historia no tiene ojos, sino para ver el aspecto salvaje de la humanidad. La sucesión de batallas podrá ser la historia de la barbarie; pero no es, sin duda, la de la civilización.

Entresacad a un niño de una clase de historia, y preguntadle por la batalla de Otumba o la del monte de las Cruces, y al momento os responderá. Preguntadle si los mexicanos, antes de la venida de Cortés, conocían y usaban el hierro, si utilizaban el caballo o el buey, si cultivaban la caña de azúcar y el café; y os sorprenderéis de su ignorancia.

Lo que debía hacerse, y lo que no se hace, era trasladar al alumno a la época anterior a la conquista, para que viera con sus propios ojos la agricultura, la industria, el comercio, en el estado en que entonces se encontraban; para que siguiera al labrador al campo, y observara las plantas que cultivaba y los instrumentos de que se servía; para que en el taller o en el hogar doméstico, fuera testigo de las operaciones de aquella industria tosca y primitiva; para que, en compañía de las caravanas de mercaderes, recorrieran los caminos, viendo el estado que guardaban en aquella fecha, y presenciara la permuta o venta de las mercancías que aquellos hacían. Debía dársele a conocer a la familia, y enseñarle cuáles eran sus ocupaciones habituales; conducírsele a los templos y mostrarle las ceremonias y ritos sangrientos con que se tributaba culto a las divinidades, descubrirle el mecanismo del gobierno, con su sistema de tributos, y su espíritu guerrero, y su afán de conquista.

Así que ya hubiera conocido al México actual en su cuna, por decirlo así, debía irle siguiendo su mirada en el progreso lento, es verdad, pero real, con que se ha ido acercando lentamente a un grado superior de civilización. Estudiaría, pues, no la historia de las guerras, sino la de la familia, la de la agricultura, la de las artes, la del comercio, la de la religión y el culto, la del gobierno y administración, la de las ciencias, de las costumbres, de los sentimientos, de los hábitos, en suma, la historia de la civilización en general.

En vez de poner ante sus ojos el cuadro de las luchas sangrientas y funestas entre pueblos hermanos, se le demostraría el de la lucha porfiada, pacífica y fecunda con que el hombre avasalla por medio del trabajo, la áspera bravura de la naturaleza; en vez del espectáculo que ofrece la conquista, ensanchando los límites del territorio a expensas de la justicia y del derecho, contemplaría el que presenta el espíritu humano sometiendo a su yugo las fuerzas naturales, y dilatando el dominio que su poder abarca. (*Agosto 1 de 1886.*)

PRIMERA PARTE

LECCIÓN I.- *Lectura de la primera frase normal.*- El maestro emprenderá una conversación con los niños acerca de los medios de transporte, de los arrieros, de las mulas consideradas como animales de carga, etc.- En seguida les mostrará la lámina que acompaña á la lección, y les convidará á describirla.- Les referirá después la sustancia de la fábula de Campoamor titulada "La Carambola" que copiamos a continuación:

Pasando por un pueblo un maragato,
Llevaba sobre un mulo atado un gato,
Al que un chico, mostrando disimulo,
Le asió la cola por detrás del mulo.
Herido el gato al parecer sensible
Pególe al macho un arañazo horrible;
Y herido entonces el sensible macho
Pegó una coz y derribó al muchacho.

El maestro enriquecerá esta fábula con los detalles que le parezcan convenientes.- Hecho esto leerá la frase de la lección y pondrá á los niños á leerla, indicándoles cómo se pronuncia cada palabra hasta que las conozcan todas, tanto manuscritas como impresas.

LECCIÓN II.- *Ejercicios de análisis y síntesis de la primera frase normal.*- Para familiarizar al niño con las palabras que se le han enseñado, el maestro pondrá á leer la lección II.- Cuando no pueda pronunciar alguna palabra, el maestro se limitará á mostrársela en la frase completa de la lección I, para que el niño recuerde su pronunciación; pero nunca se la dirá él mismo.- En alguna frase de la lección hemos puesto, á sabiendas, *de el* en lugar de *del* por razones metodológicas fáciles de comprender.

LECCIÓN III.- *Descomposición de la primera frase normal en sílabas.*- Comenzará el maestro por preguntar á los niños en cuántos tiempos se pronuncia la palabra *mira*, en cuántos la palabra *gato*, etc., sin mostrárselas escritas.- Si es necesario, el maestro articulará las sílabas separadamente, así: *ga...to, mi...ra*, para que el niño las distinga mejor.- Cuando ya los alumnos puedan descomponer al oído las palabras de la frase, ó cualesquiera otras, se les pondrá a leer la lección, enseñándoles el sonido de cada sílaba; de manera que puedan leer cualquiera.

LECCIÓN IV.- *Ejercicios del análisis y síntesis con las sílabas aprendidas.*- Para familiarizar al niño con las sílabas que conoció en la lección anterior, se le pondrá á leer ésta.- Si desconoce alguna de las sílabas que encuentre, el maestro se abstendrá de decirle su pronunciación; lo que hará será mostrárselo en la frase de la lección III.- Al leer las palabras por primera vez, se puede permitir al alumno que pronuncie las sílabas con separación; pero en los siguientes repasos debe habituársele á leerlas de corrido.- Análoga recomendación hacemos para la lectura de las frases.- No se dejará que el niño lea una palabra cuyo sentido no entienda; de modo que cuando ocurra este caso, el maestro explicará el significado de la palabra objetivamente y por medio de ejemplos. Para llenar esta condición, hemos añadido un pequeño grabado á las palabras referentes á objetos que no puedan ser presentados al niño.- Como los verbos por sí solos no ofrecen sentido, ó lo ofrecen muy vago, recomendamos al maestro que con los que ocurran en el curso de las lecciones, haga formar frases que aclaren ese sentido.- Procederá del modo siguiente: si el verbo que se presenta es *mide*, por ejemplo, preguntará, quién mide y qué cosa es lo medido, y el niño responderá á estas preguntas, diciendo, supongamos, que el tendero mide varas de alpaca.- Para recordar á los maestros esta recomendación, hemos escrito puntos suspensivos

⁹⁶ Notas tomadas de, Carlos A. Carrillo, *Nuevo Método Inductivo, Analítico y Sintético para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura*, México, Librería Ch. Bouret, 1893, p. 71- 79.

después de los verbos ú otras palabras con que deban formarse frases.- Las palabras como *miel*, en que hay un diptongo, se descompondrán, sin embargo, en dos partes: *mi...el*, para que el niño pueda leerlas.

LECCIÓN V.- *Lectura de la segunda frase normal*.- Se tendrán presente las recomendaciones hechas para la lección I.

LECCIÓN VI.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las palabras aprendidas*.- El maestro aplicará las observaciones relativas á la lección II.

LECCIÓN VII.- *Descomposición de las palabras de la segunda frase normal en sílabas*.- Se tendrán presentes las recomendaciones relativas á la lección III.

LECCIÓN VIII.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas*.- Para la lectura de esta lección deberán tenerse presentes las observaciones concernientes á la lección IV.- Los nombres propios aparecen escritos con minúsculas por ser aún desconocidas al niño las mayúsculas.

LECCIÓN IX.- *Lectura de la tercera frase normal*.- Ténganse presentes las observaciones hechas en la lección I.- El maestro hará comprender á los niños el sentido en que se emplea la palabra *me*, que nos hemos visto compelidos á usar para no apartarnos del método que venimos siguiendo.- Es el mismo que aparece en las frases siguientes: *me pusieron á Luis de oro y azul; me le dieron una entrada buena*.

LECCIÓN X.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las palabras aprendidas*.- Á esta lección son aplicables las observaciones puestas á la lección II.

LECCIÓN XI.- *Descomposición de las palabras de la tercera frase normal en sílabas*.- Son aplicables á la enseñanza de ésta lección las observaciones hechas para la tercera.

LECCIÓN XII.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas*.- Véase la nota correspondiente á la lección IV.

LECCIÓN XIII.- *Lectura de la cuarta frase normal*.- Véanse las observaciones relativas á la lección I.

LECCIÓN XIV.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las palabras aprendidas*.- Ténganse en cuenta las notas de la lección II.

LECCIÓN XV.- *Descomposición de las palabras de la cuarta frase normal en sílabas*.- El maestro puede consultar las direcciones prácticas relativas á la lección III.

LECCIÓN XVI.- *Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas*.- Remitimos al maestro á la nota de la lección IV.

LECCIÓN XVII.- *Conocimiento de nuevas sílabas obtenido por medio de la inducción*.- Esta lección es de importancia fundamental. Del novísimo procedimiento empleado en ella, somos deudores al señalado pedagogo sud-americano Francisco A. Berra.

Creemos esencial que su lectura vaya procedida del ejercicio en el pizarrón que vamos á describir.- El maestro escribirá en un renglón las vocales: *i, e, a, o, u* como se ven en la lección.- En seguida escribirá una *m* antes de la primera vocal y preguntará al niño: Si pongo esta letra antes de la *i* ¿cómo suenan las dos? (Es esencial que el maestro se limite á decir: *esta letra*, sin pronunciar su nombre, *eme*, ni articular su sonido *mm...*) El niño responderá que suena *mi* porque ya le es conocida esta sílaba.- Después, escribiendo la *m* antes de la *e* preguntará: y si pongo la misma letra antes de la *e* ¿cómo suenan las dos?- El niño responderá que *me* porque también conoce esta sílaba. Así se proseguirá con todas las demás vocales.

Ahora, proseguirá el maestro: voy á escribir esta otra letra delante de las cinco vocales (escribirá la *l* en el pizarrón, por separado).- ¿Cómo suena esta vocal? (señalando la *o*).- Suena *o*.- ¿Y anteponiéndole esta otra?

(escribirá la *l* antes de ella).- *lo*.- ¿Cómo suena esta otra vocal? (señalando la *a*).- Suena *a*.- ¿Y anteponiéndole esta letra) (la *l*) Suena *la*.

El maestro dirá.- Si, pues, poniendo esta letra delante de la *o*, suena *lo*; y poniéndola delante de la *a* suena *la*, colocándola delante de la *e* (la colocará) ¿cómo sonará?-. Es casi seguro que el alumno responderá que *le*, descubriendo por sí mismo é *inductivamente* el sonido de esta sílaba para él desconocida. En ese caso, se proseguirá el ejercicio con las sílabas *li*, *lu* de la misma manera, pasando á continuación á las series *na*, *ni*, *nu*, *ne*, *no*; *ra*, *ru*, *ro*, *ri*, *re* y *se*, *so*, *si*, *su*, *sa*, empleando procedimientos análogos á los descritos.

Si el niño no descubriere inmediatamente el sonido de la sílaba *le* (caso enteramente excepcional), el maestro escribirá en el pizarrón dos renglones en la forma siguiente:

mo ma me mi mu
lo la le li lu

y añadirá: si con esta letra (señala la *m*) se lee aquí *mo*, *ma*, *me*, *mi*, *mu*, con esta otra deberá leerse *lo*, *la* (aquí se interrumpirá y dejará que el niño concluya). Es seguro que esté concluirá: *le*, *li*, *lu*.

En las escuelas provistas de alfabeto movable, todos los ejercicios anteriores se harán más fructuosamente con las letras móviles que en el pizarrón.

No se proceda á leer la lección en el libro hasta después de haber hecho los ejercicios indicados.

En cuanto á la lectura de las palabras, se observarán las recomendaciones relativas á la lección IV.

Las sílabas marcadas en la lección con un asterisco, son las que el niño ya conoce; las que no lo llevan, le son todavía desconocidas.

LECCIÓN XVIII.- Ejercicios de síntesis con las sílabas aprendidas.- No hay que hacer observación especial sobre esta lección.

LECCIÓN XIX.- Sílabas escritas con *h*.- El maestro advertirá á los niños que la letra *h* (señalandola sin decir su nombre) no se pronuncia; de manera que las palabras en que se encuentre, se leen como si estuvieran escritas sin esta letra, como se ve en los primeros vocablos y sílabas de la lección.

LECCIÓN XX.- Conocimiento de sílabas inversas obtenido por medio de la inducción.- Esta lección está dividida en tres partes señaladas con números romanos.- Antes de dar á leer al niño la primera parte, se harán en el pizarrón, ó con letras móviles, ejercicios análogos á los descritos en la lección XVII, escribiendo las cinco vocales, solas primero y después con las letras *l* y *n* propuestas sucesivamente.

La lectura de la segunda parte también irá precedida de ejercicios en el pizarrón, ó con letras móviles, que consistirán en poner las cinco vocales *i*, *e*, *o*, *a*, *u*, y anteponer á cualquiera de ellas la *e* por ejemplo, la letra *l*, preguntando al niño cómo suenan las dos letras reunidas. El niño responderá que *le*. Y si en vez de poner antes la *l* (señalandola sin nombrarla), la pongo después?- Sonarán *se*.- ¿Y si la pongo después?- ¿cómo sonarán?- Sonarán *es*. ¿Y con esta letra (la *r*) antes?- ¿cómo sonarán?- Sonarán *re*⁽¹⁾.- ¿Y con la misma letra después?- Sonarán *er*. De la misma manera se proseguirá con todas las demás vocales.

En cuanto á la lectura de la tercera parte, solo hay que recomendar que cuando el niño desconozca, ó vacile en la pronunciación de alguna de las nuevas sílabas, se le muestre ésta aislada en la lista de la segunda parte para que la reconozca.

LECCIÓN XXI.- Ejercicios de análisis y síntesis con las sílabas aprendidas.- Ténganse presentes las observaciones de la lección IV.

LECCIÓN XXII.- Conocimiento de las sílabas compuestas.- Esta lección irá precedida, como otras, por ejercicios en el pizarrón, ó con letras móviles.

Describiremos en lo que consisten, por medio de un ejemplo: el maestro escribirá en el pizarrón las sílabas *maas* ya conocidas como aquí se ven escritas, las hará leer. Preguntará cuántas veces está escrita la *a* en

⁽¹⁾ En las sílabas *ra*, *re*, *ri*, *ro*, *ru*, de la lección se le dará a la *r* el sonido suave; no el fuerte, como si estuvieran escritas *rra*, *rre*, *rri*, *rro*, *rru*.

maas y cuantas veces se pronuncia. Cuando el alumno la haya aprendido, escribirá *mas* debajo de *maas* y preguntará que diferencia hay entre ambas escrituras. Una vez que el discípulo haya contestado, que hay dos *a* en *maas* y una sola en *mas*, le dirá; pues si aquí (en *maas*) se pronuncia dos veces la *a* porque está escrita dos veces ¿cómo se leerá aquí (en *mas*) en la *a* está escrita una sola vez? Los alumnos responderán seguramente que *mas*.

Análogo ejercicio se hará con las sílabas *mes*, procurando que la pronunciación de las sílabas *mis*, *mos*, *mus* la descubra el alumno por inducción.

Para lograrlo, el maestro, después de haber escrito las sílabas *mis*, *mos*, *mus*, hará la siguiente pregunta: Si esta letra (*m*), señalando l a *m* sin nombrarla, se leen *mas* con la *a* en medio, y *mes* con la *e* en medio ¿cómo se leerán teniendo en medio la *i*?- *Mis*.- ¿Y la *o*?- *Mos*.- ¿Y la *u*?- *Mus*.

Las siguientes sílabas se enseñarán del mismo modo.

Este ingenioso procedimiento de lectura es debido al eminente pedagogo Berra.

En cuánto a la lectura de las palabras se observarán las recomendaciones relativas a la lección IV.

LECCIÓN XXIII.- *Composición de palabras con las sílabas nuevamente aprendidas*.- Téngase presente el final de la nota correspondiente a la lección anterior.

LECCIÓN XXIV.- *Conocimiento de nuevas sílabas directas*.- Para la lectura de las sílabas, sobre las cuales se pasará con bastante brevedad, se tendrán presentes las observaciones de la lección XVII.

Para la lectura de palabras, se observarán las recomendaciones que hemos hecho tantas veces en casos análogos.

LECCIÓN XXV.- *Formación de palabras con las sílabas nuevamente aprendidas*.- Remitimos al maestro a la nota de la lección IV.

LECCIÓN XXVI.- *Formación de palabras con las sílabas nuevamente aprendidas* (continuación).- Para la lectura de palabras, téngase presente la nota de la lección anterior; para la de las sílabas, la lección XXII.

LECCIÓN XXVII.- *Conocimiento de las frases f y ll*.- El maestro hará leer a los niños las primeras palabras de la lección, indicándoles el sonido de las sílabas *fo* y *lla*, que le son desconocidas.

Cuando ya sepan leer de corrido las palabras, y distingan bien las sílabas *lla* y *fo*, se les hará descubrir inductivamente el sonido de las sílabas *fi*, *fu*, *fe*, *fa*; *llo*, *llu*, *lli*, *lle*, empleando los procedimientos aplicados en la nota de la lección XVII.

LECCIÓN XXVIII.- *Conocimiento de las letras b y z*.- El maestro explicará a los niños que estas letras se pronuncian (en Méjico) respectivamente como la *v*, la *ll* y la *s*.- En seguida los pondrá a leer las palabras de la lección

LECCIÓN XXIX.- *Conocimiento de las sílabas directas compuestas*.- Si el niño no puede leer las palabras de esta lección, ni aun descomponiéndolas en sílabas, así, *plu-ma*, el maestro le hará leer las sílabas *pu* *lú* escritas debajo de la palabra *pluma* y le preguntará cuántas veces suena la *u* en ellas. El niño responderá que dos veces. Entonces el maestro le dirá que pronuncie lo escrito de manera que no se oiga más que la última *u*, enseñándole de viva voz, cómo, si fuere necesario. El niño dirá *plu*. Entonces el maestro le hará observar que ese sonido se escribe *plu*, con una sola *u*, la última, porque solo una se oye al pronunciar. De la misma manera se leerán las demás palabras.

LECCIONES XXX y XXXI.- *Lectura de las sílabas que, qui; gue, gui*.- El sonido de estas sílabas, tendrá que enseñarlo el maestro, y una vez conocido, se ejercitará el niño en la lectura de las palabras contenidas en la lección para grabar bien ese sonido en su memoria.