



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: Curso de pedagogía teórica y práctica

AUTOR: Gabriel Compayré

FECHA: 1910

PALABRAS CLAVE: Psicología pedagógica, Filosofía, Educación elemental, Educación física, Educación humanística, Historia, Geografía

CURSO
DE
PEDAGOGÍA
TEÓRICA Y PRÁCTICA

EN LA MISMA LIBRERÍA

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

CANSECO. *Guta del Profesor*, obra escrita en vista de los autores, más notables y aprobada por el Consejo superior de instrucción : contiene todas las reglas para la enseñanza moderna. 1 t. 12. Tela.

COMPATRE. *Curso de Pedagogía teórica y práctica*. 1 t. 12. Tela.

— *Historia de la Pedagogía*. 1 t. 12. Tela.

— *Psicología teórica y práctica aplicada á la educación*. 1 t. 12. Tela.

— *Curso de Moral teórica y práctica*. 1 t. 12. Tela.

PINLOOHE. *Pestalozzi y la educación popular moderna*. 1 t. 12. Tela.

REHRICH. *Teoría de la educación según los principios de Herbart*, traducido y anotado por el profesor Acevedo. 1 t. 12. Tela.

PARÍS. — IMPRENTA DE LA Vda DE CH. BOURET.

CURSO
DE
PEDAGOGÍA
TEÓRICA Y PRÁCTICA

POR

GABRIEL COMPAYRÉ

DISCÍPULO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR, DOCTOR EN LETRAS,
ACREGADO DE FILOSOFÍA,
RECTOR DE LA ACADEMIA DE LYON
Y OFICIAL DE LA LEGIÓN DE HONOR

Traducción española de la décimotercia edición por

F. SARMIENTO

SEXTA EDICIÓN



LIBRERÍA DE LA Vda DE CH. BOURET

PARÍS

22, Rue Visconti, 23

MÉXICO

Avenida de Cinco de Mayo, 14

1910

Propiedad del editor.

Quedan asegurados los derechos de propiedad
conforme á la ley.

ADVERTENCIA

PUBLICADA EN LA PRIMERA EDICIÓN

No tenemos la pretensión de ofrecer al público un tratado completo de educación : nuestro objeto es más sencillo y más modesto. Hemos querido tan sólo formar un manual de pedagogía elemental coleccionando las lecciones explicadas en las escuelas normales superiores de Fontenay-aux-Roses y de Saint-Cloud. De todo este vasto asunto de los principios y de la práctica de la educación no hemos conservado más que las nociones indispensables, sin las cuales no puede pasarse el maestro que educa ó instruye á los niños.

En esta obra hemos aprovechado grandemente los trabajos de nuestros antecesores, á los que citaremos a cada momento, como mejor medio de alabarlos. Sin embargo, hemos tratado de no imitarles, en dos puntos especialmente: en su sequedad y en la prolija extensión de sus obras.

Muchos manuales de pedagogía, en efecto, no son más que secas y áridas nomenclaturas en las que reina en absoluto el espíritu formalista y que multiplican las divisiones, las definiciones, las distinciones de toda especie; con una solemnidad pedagógica que parece tomada de los antiguos tratados de lógica.

Otros pedagogos, por otra parte, aprovechando la intimidad de relaciones que existe entre la pedagogía y las ciencias filosóficas, han ensanchado desmesuradamente los límites de su arte y han hecho entrar en él, realmente, toda la psicología, toda la moral, la filosofía entera.

Entre esos dos excesos contrarios hemos procurado

encontrar un justo *máedio*. Nuestra pedagogía hemos querido que sea al mismo tiempo viviente y sencilla. No nos hemos contentado con citar un cierto número de reglas abstractas y de fórmulas escolásticas; sino que nos hemos elevado hasta los principios, procurando hacerlo con la mayor discreción posible. Hemos dejado á un lado todo lo superfluo del fárrago de lucubraciones modernas y aprovechado lo esencial, ateniéndonos á las nociones más claras y más prácticas.

Nuestra obra se divide en dos partes bien diferenciadas; la que estudia al niño en sí mismo, en el desarrollo natural y en el cultivo escolar de sus facultades, y la que abandonando el *sujeto* de la educación, examina el *objeto*, es decir la enseñanza y la disciplina, los métodos de la una y los principios y reglas de la otra.

En la primera parte hemos recurrido á todos los observadores de la infancia y hemos comprobado y completado sus observaciones, con las hechas personalmente por nosotros.

En la segunda parte hemos consultado sobre todo á los hombres de la profesión, á los que han experimentado prácticamente los métodos de instrucción y las leyes de la disciplina. Hemos aprovechado también todos los consejos prácticos que están como perdidos en los voluminosos é interesantes informes de los inspectores generales acerca de la situación de la enseñanza primaria.

Seguramente, la mejor de las pedagogías, como la mejor de las lógicas, es la que nos formamos nosotros mismos por el estudio, la experiencia y la reflexión personal. Desde luego, no se trata de hacer aprender de memoria y recitar, como lo exigen aún algunos autores de manuales pedagógicos, un catecismo de pedagogía. Pero á fin de ayudar á la reflexión y de guiar la experiencia de los recién entrados en la enseñanza, no es inútil el libro, que se hace preciso aun cuando no sea más que para excitar el juicio personal. Respondiendo á ese criterio ha sido escrito este modesto ensayo, más para sugerir reflexiones que para imponer doctrinas. Sólo deseamos que tenga la misma acogida que nuestra *Historia de la Pedagogia*, con la que está en íntima relación.

PRIMERA PARTE

PEDAGOGÍA TEÓRICA

CURSO DE PEDAGOGÍA

TEÓRICA Y PRÁCTICA

LECCIÓN PRIMERA

LA EDUCACIÓN EN GENERAL.

Orígenes de la palabra educación. — La educación es propia del hombre. — ¿Existe una ciencia de la educación? — Educación y pedagogía. — La pedagogía y sus principios científicos. — Relación de la pedagogía y de la psicología. — ¿Existe una psicología del niño? — Relación de la pedagogía con las otras ciencias. — Diversas definiciones de la educación. — División de la educación en física, intelectual y moral. — Otra división fundada en el fin de la educación, ó sea en general y profesional. — La educación liberal. — El principio de la naturaleza. — ¿Qué se entiende por naturaleza? — Restricciones del principio de la naturaleza. — La educación por la libertad. — La educación por autoridad. — Poder de la educación y sus límites. — La educación y la escuela. — La educación en una república.

Orígenes de la palabra educación. — La palabra « educación » es relativamente nueva en la lengua francesa. Montaigne la emplea solamente una vez en esta frase citada con frecuencia : « Rechaze toda violencia en la educación de un alma tierna á la que se adiestra para el honor y la libertad (1) ». Ordinariamente emplea la expresión « instrucción de los

(1) Montaigne, *Essais*, t. II, c. VIII.

niños » de donde viene la palabra « instructor ». Los escritores del siglo diez y seis la llamaban *alimento*, pero desde el diez y siete la palabra educación ha entrado en el lenguaje corriente para designar el arte de perfeccionar á los hombres.

La educación es propia del hombre. — Al hombre, en efecto, conviene aplicar el hermoso nombre de educación. A los animales se los adiestra y á las plantas se las cultiva. Solamente el hombre es susceptible de educación, porque sólo él es apto para gobernarse á sí mismo y llegar á ser una persona moral. Un animal es por instinto todo lo que puede ser ó, al menos, todo lo que necesita ser, pero el hombre, para desarrollarse, no puede prescindir de la razón y de la reflexión, y como al nacer no posee en sí mismo esas cualidades, necesita que le eduque la razón de los demás hombres.

¿Existe una ciencia de la educación? — Nadie pone en duda actualmente la posibilidad de una ciencia de la educación. La educación en sí misma es un arte, una *habilidad práctica* que supone ciertamente algo más que el conocimiento de unas cuantas reglas aprendidas en los libros; que exige experiencia, cualidades morales, cierta bondad de corazón y una verdadera inspiración de la inteligencia. Así como la poesía no existe sin un poeta, la educación no existe sin un educador, es decir, una persona que con sus cualidades propias de vida y aplicación á las leyes abstractas y muertas de los tratados pedagógicos. Pero del mismo modo que la elocuencia tiene sus reglas condensadas en la retórica y la poesía las suyas en la poética; así como la medicina, que es un arte, está basada sin embargo en las teorías de las ciencias médicas, la educación, antes de ser un arte en poder de los maestros que le ejercen, le fecundan por su iniciativa y por su abnegación y ponen en él el sello de su talento y de su corazón, es una ciencia que el filósofo deduce de las leyes generales de la naturaleza humana y que el

profesor induce de los resultados de su experiencia.

Existe, pues, una ciencia de la educación, ciencia práctica, de aplicación, que tiene sus principios y sus leyes, que prueba su vitalidad por gran número de publicaciones, tanto en Francia como en el extranjero, y que tiene su nombre, aunque haya todavía quien duda en dársele : la *Pedagogía* (1).

Pedagogía y educación. — Con gran error confunden todavía muchos escritores la pedagogía y la educación, siendo así que estos dos términos están separados por algo más que por un ligero matiz. La pedagogía es, por decirlo así, la teoría de la educación y la educación la práctica de la pedagogía. Así como se puede ser retórico sin ser orador, se puede ser pedagogo, es decir, conocer á fondo las reglas de la educación, sin ser educador ó sea sin poseer la habilidad de educar prácticamente á los niños.

« Formar un hombre, dice elocuentemente Mr. Marion, es asunto de habilidad y cosa peligrosa. No hay que esperar en esta tarea la infalibilidad de una geometría bien pensada ni la tranquilidad suprema de las demostraciones bien dirigidas. En tal empresa habrá lucha, se presentará lo imprevisto, existirán las violencias, los caprichos, los desfallecimientos, las animaciones, las inercias, los milagros de la naturaleza activa y libre. Habrá todo el vaivén tumultuoso, que estalla en armonías ó degenera en caos, que existe en el hombre como en el mar (2). »

Pero de esas dificultades prácticas no se deduce que no existan las reglas de la educación ni que sea inútil conocerlas. También en medicina, ¡cuántos fenómenos imprevistos, cuántos caprichos de la naturaleza que engañan los temores y defraudan las esperanzas! Y, sin embargo, lo que ante todo se pide al médico es

(1) En los últimos años se han abierto diferentes cursos de educación general en las Facultades de Letras de Francia : el de Mr. Marion en la Sorbonne, el de Mr. Dauriac en Montpellier, el de Mr. Egger en Nancy, el de Mr. Thamin en Lyon y el de Mr. Espinas en Bordeaux. Este último es el único que no ha retrocedido ante el nombre propio y ha llamado á sus lecciones : *Curso de Pedagogía*.

(2) Curso de Mr. Marion sobre la *Ciencia de la Educación*, Manual general de Instrucción primaria, p. 13.

que conozca á fondo los principios y las reglas de su arte.

No se debe pues pretender que para educar á los hombres no son necesarias ni la precisión del análisis, ni la ciencia; lo que sucede es que esas condiciones son insuficientes, porque la naturaleza humana, con sus alteraciones repentinas, con sus decaimientos inesperados, con su movilidad y con su diversidad, puede echar por tierra los cálculos mejor formados. Hay que reconocer, no obstante, que existen reglas y principios que son, si no infalibles, de una frecuente eficacia, y que esas reglas son cada vez más exactas á medida que el progreso de la ciencia hace la aproximación más y más grande.

Cuanto más avanza el tiempo más se conoce la infancia, se profundizan más las leyes de la naturaleza humana y más se perfeccionan y se aproximan á la verdad los métodos pedagógicos. Se dice que la experiencia lo es todo y la ciencia nada, pero ¿qué es la ciencia en sí misma más que la experiencia de todos los que nos han precedido? No lleguemos á pensar, con Diesterweg, que el estudio de la pedagogía es superfluo y que se nace educador como se nace poeta (1). No incurramos en el prejuicio de creer que un profesor, que un maestro, no tiene necesidad de conocer las leyes teóricas de la educación y de la enseñanza, así como para digerir bien no necesitamos aprender en un libro de fisiología las funciones de la digestión. En lo que á la educación se refiere lo mejor es la inspiración esclarecida y reglada por la ciencia.

La pedagogía y sus principios científicos. — ¿Quiere esto decir que la pedagogía esté ya constituida y que los recientes progresos la hayan librado de sus intentonas y de las incertidumbres que toda ciencia atraviesa en sus comienzos? No llevamos tan lejos nuestras pretensiones. A pesar de los grandes esfuerzos

(1) Obras escogidas de Diesterweg, p. 272.

realizados, hay que repetir hoy todavía lo que decía Diesterweg en 1830. La coordinación científica de los preceptos y de las experiencias de la pedagogía es aún una aspiración, una esperanza, más bien que un resultado cumplido.

« Dios quisiera, escribía, que hubiésemos hecho bastantes progresos para que, si no todos los hombres, las personas educadas estuviesen de acuerdo acerca del mejor método de educación, y no sólo pudiésemos determinar con exactitud lo que es bueno y lo que es malo, y lo que resulta de tal ó cual sistema, sino también dar el porqué (1). »

Pero si estamos aún en el caso de buscar ciertas soluciones, sabemos al menos dónde pueden encontrarse y á qué fuentes hay que recurrir para afirmar más y más la exactitud de las nociones pedagógicas. La pedagogía, como todas las ciencias prácticas, descansa sobre un conjunto de datos teóricos y, por decirlo así, en una base científica.

Relación de la pedagogía y de la psicología.

— Así como el médico debe conocer los órganos y las funciones del cuerpo que cuida, el agricultor la naturaleza del suelo que labra y el escultor las propiedades del mármol que cincela y de la arcilla á que da forma, así el pedagogo no puede prescindir del conocimiento de las leyes de la organización mental, es decir, del estudio de la psicología.

Á decir verdad, las reglas pedagógicas no son más que la aplicación de las leyes de la psicología, transformadas en máximas prácticas comprobadas por la experiencia.

La psicología es el principio de todas las ciencias prácticas que se refieren á las facultades morales del hombre, pero las demás ciencias procedentes de la psicología no tratan más que una parte del alma humana; la lógica, de la inteligencia; la estética, del sentimiento de lo bello; la moral, de la voluntad. Sola-

(1) Diesterweg, obra citada, p. 54.

mente la pedagogía abraza todas las partes del alma y tiene que recurrir á la psicología entera.

¿Existe una psicología del niño? — No es sólo la psicología general, la psicología del hombre formado, la que debe inspirar á la pedagogía. Digase lo que se quiera, hay una psicología del niño, porque el alma tiene su infancia. Los idealistas como Malebranche han pretendido que el espíritu humano no tiene edad y que es desde el nacimiento todo lo que puede ser y capaz de comprender las abstracciones más elevadas. Para un observador imparcial es evidente que el espíritu se desarrolla y se forma según ciertas leyes de crecimiento que constituyen precisamente la psicología del niño. La psicología, en una palabra, no es una geometría invariable que establece inmutables teoremas, sino una historia que, en lo que se refiere á los primeros años de la vida, cuenta la evolución gradual de las diversas facultades.

Se ha dicho con razón : Es preciso conocer la psicología del hombre si se quiere formar un hombre ; pero nosotros añadiremos : Hay que estudiar la psicología del niño si se quiere educar un niño.

Relación de la pedagogía con otras ciencias.

— Puesto que la pedagogía abraza al ser humano entero, no basta, naturalmente, que se inspire en la psicología. Para tratar con competencia de la educación física y hasta de ciertas partes de la educación intelectual y moral, la biología en general y más particularmente la anatomía y la fisiología del hombre están llamadas á prestar grandes servicios.

También sería fácil probar que la pedagogía no puede prescindir del concurso de la moral ni del de la lógica. La educación, en efecto, tiende á conducir al hombre á su fin, y la moral es la que determina el verdadero fin de las acciones humanas, la naturaleza íntima de todo lo que llamamos bueno y deseable. Por otra parte la educación es la cultura de la inteligencia y del razonamiento, y la lógica da á conocer los

mejores métodos para examinar los conocimientos y para descubrir la verdad.

La pedagogía, ó ciencia de la educación, tiene pues su método, que consiste en observar todos los hechos de la vida física y de la vida moral del hombre, ó, más bien, en aprovechar las leyes generales que la reflexión inductiva ha establecido sobre esos hechos. Definamos ahora con más precisión su objeto y los principios que deben guiarla.

Diversas definiciones de la educación. — Hay muy pocos pedagogos que, como Locke, hayan escrito un hermoso libro sobre la educación, sin definirla, sin reunir en una fórmula única los elementos de su sistema (1). Generalmente cada pedagogo tiene su definición personal, diversidad debida á que la mayor parte han incurrido en el error de hacer entrar en sus definiciones la indicación de los métodos particulares y de los diferentes medios de que se vale la educación.

No dejará de ser interesante recordar aquí las principales definiciones dignas de atención por los nombres de sus autores ó por la relativa exactitud de su contenido.

Una de las más antiguas y una también de las mejores, es la de Platón :

« La educación tiene por fin dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles. »

La perfección de la naturaleza humana, tal es, en efecto, el ideal de la educación.

En el mismo sentido, Kant, madame Necker de Saussure y Stuart Mill, han dado las definiciones siguientes :

« La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección que lleva consigo su naturaleza. »

« Educar un niño es ponerle en estado de cumplir lo mejor posible el destino de su vida. »

(1) Véase el principio de « *Pensées sur l'éducation.* »

« La educación comprende todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros para acercarnos á la perfección de nuestra naturaleza. »

Hasta aquí se hace referencia al fin general de la educación. Pero la palabra perfección es algo vaga y exige algunas explicaciones. La definición de M. Herbert Spencer responde en parte á esa necesidad :

« La educación es la preparación para la vida completa. »

Mas la vida completa, ¿ en qué consiste ? Las definiciones de los pedagogos alemanes nos dan la respuesta :

« La educación es el arte y al mismo tiempo la ciencia de guiar á la juventud y de ponerla en estado, por medio de la instrucción, por el poder de la emulación y por el de los buenos ejemplos, de llenar el triple fin que asigna al hombre su destino religioso, social y nacional. » (Niemeyer.)

« La educación es la evolución armónica é igual de las facultades humanas. Es un método, fundado en la naturaleza del espíritu, para desarrollar todas las facultades del alma y despertar y alimentar todos los principios de vida, evitando todo cultivo parcial y teniendo en cuenta los sentimientos que constituyen la fuerza y la valía de los hombres. » (Mayor Stein.)

« La educación es el desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales. » (Denzel.)

Estas definiciones tienen el defecto común de no poner suficientemente de relieve el carácter esencial de la educación propiamente dicha, que es la acción premeditada, intencional, que la voluntad de un hombre ejerce sobre el niño para instruirle y formarle. Podrían también aplicarse al desarrollo natural, instintivo y fatal de las facultades humanas. Desde ese punto de vista preferimos las siguientes fórmulas :

« La educación es la operación por la cual un espíritu forma otro espíritu y un corazón otro corazón. » (Jules Simon.)

« La educación es un conjunto de acciones voluntarias por las que el hombre trata de elevar á su semejante hasta la perfección. » (M. Marion.)

« La educación es un conjunto de esfuerzos que tiene por fin dar al hombre la posesión completa y el uso acertado de sus diversas facultades. » (M. Joly.)

Kant pedía con razón que la educación se propusiese educar á los niños, no con relación á sus éxitos en el estado presente de la sociedad humana, sino de un estado mejor, posible en el porvenir, y según un concepto ideal de la humanidad. Conviene, seguramente, adherirse á esas altas y nobles pretensiones, sin olvidar, sin embargo, el fin práctico de los esfuerzos de la educación. En este sentido escribía Juan Mill :

« La educación tiene por fin hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para los demás. »

Definición incompleta sin duda, pero que tiene el mérito de conducirnos de nuevo á las realidades prácticas y á las verdaderas condiciones de la existencia. La palabra *dicha* es como la traducción utilitaria de la palabra *perfección*. Es necesario que un idealismo desdeñoso no nos haga olvidar que el ser humano aspira á ser dichoso y que la dicha forma también parte de su destino. Además, sin desconocer que la educación es sobre todo el desarrollo desinteresado del individuo, de la persona, bueno es que la definición de la educación nos recuerde que no vivimos solamente para nosotros mismos, buscando un perfeccionamiento solitario y egoísta, sino que existimos también para los demás y que nuestra existencia está subordinada á la del prójimo.

¿ Qué deducir de esta revista de tantas definiciones diferentes ? Desde luego que sus autores las han complicado frecuentemente con la introducción en ellas de distintos elementos extraños á la palabra educación, y que acaso fuera mejor contentarse con decir, como Rousseau, á fin de ponerse sencillamente de acuerdo sobre el sentido de la palabra : « La educación es el arte de perfeccionar los niños y de formar los hombres ». Si por otra parte queremos comprender en la definición de la educación la determinación del sujeto sobre el que obra y del objeto que persigue

encontraremos los elementos para ello dispersos en las diferentes fórmulas que hemos citado. Bastará reunirlos y decir :

« La educación es el conjunto de actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda á la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, (1) intelectuales y morales del hombre, para procurar su perfección, su dicha y la realización de su destino social. »

División de la educación. — La educación comprende diversas partes que corresponden á la división misma de las facultades de la naturaleza humana.

Cualquiera opinión que se profese sobre la naturaleza del alma, ya considerándola como una sustancia distinta é independiente, ya unida al cuerpo como el efecto á la causa, siempre subsiste el dualismo de la parte física y de la parte moral. De aquí se deduce la primera distinción que hay que hacer entre la educación del cuerpo y la del espíritu.

El espíritu, á su vez, se divide en un cierto número de facultades, y por eso existe la costumbre hace mucho tiempo de diferenciar la educación intelectual y la educación moral, una que cultiva las diversas facultades intelectuales y comunica conocimientos y otra que desarrolla el corazón y la voluntad y forma los sentimientos, las costumbres, la conciencia y la energía moral.

Verdaderamente, sería preferible, una vez emprendido ese camino, seguir hasta el fin la división psicológica de las facultades y distinguir la educación de la

(1) En una definición de la educación no debe en modo alguno omitirse el desarrollo de las funciones físicas. Muchos pedagogos, sin embargo, las pasan en silencio, lo que se comprende en los teólogos que, como Dupanloup, definen la educación : « El arte de preparar la vida eterna levantando el nivel de la vida presente. » Se explica menos que M. Bain diga : « La educación física, cualquiera que sea su importancia, puede dejarse á un lado. » (*Ciencia de la educación*). Asimismo otro pedagogo inglés, M. James Sully, define en un sentido muy estrecho la educación cuando dice « que es la ciencia práctica que tiende á cultivar el espíritu en el triple concepto de los conocimientos, de los sentimientos y de la voluntad. » (*Outlines of psychology*, London, 1884, p. 6).

inteligencia, la educación de los sentimientos y la educación de la voluntad.

Horacio Mann, el pedagogo americano, diferencia las tres partes esenciales de la educación en esta elocuente página :

« Entiendo por educación mucho más que la facultad de leer, escribir y contar. Comprendo bajo ese noble título los ejercicios físicos que tienen por objeto adiestrar al cuerpo, aumentar su vigor y su energía, garantizarle contra las enfermedades, ponerle en estado de ejercer una acción en cierto modo creadora sobre las sustancias vírgenes de la naturaleza, de transformar un desierto en campos cultivados, los bosques en navios y las canteras en ciudades. Entiendo igualmente por educación el cultivo de la inteligencia, gracias á la cual nos es posible descubrir las leyes augustas y permanentes que rigen el universo creado, ya en el orden material, ya en el moral. La educación, en fin, consiste en el desarrollo de los sentimientos morales y religiosos, los cuales, con la ayuda de la naturaleza y de la Providencia, nos llevan á someter nuestros apetitos, nuestras inclinaciones y nuestros deseos á la voluntad suprema (1). »

Otra división de la educación. — La división que precede está fundada en el estudio del *sueto*, es decir, de las facultades del hombre ; pero si se considera el *objeto*, el fin de la educación, se imponen otras divisiones.

En efecto, una cosa es la educación general, esencial, que conviene á todos, y otra la profesional ó técnica, que prepara solamente para una profesión determinada. En la escuela normal, por ejemplo, no se trata sólo de educar hombres, sino de formar profesores. A la educación general se añade entonces una especial, que es la educación pedagógica.

« Estos dos géneros de educación, dice Dupanloup, la general y esencial y la especial y profesional, tienen la misma importancia para el hombre. No son por otra parte opuestas, sino que, por el contrario, se fortalecen, se perfeccionan y se completan mutuamente. Descuidar la una en beneficio de la otra sería debilitarlas y con frecuencia arruinar las dos á la vez (2). »

(1) Horacio Mann, *De la importancia de la educación en una República*, p. 16.

(2) Dupanloup, *De la Educación*, t. I, p. 312.

Educación liberal. — El nombre que verdaderamente convendría á la educación general y esencial, es el de *educación liberal*, aunque hasta hoy esta denominación se haya reservado con preferencia para los estudios preparatorios de las profesiones liberales.

Si todos los hombres son libres moralmente para determinar sus acciones, y políticamente por su participación en el gobierno de la sociedad de que forman parte, es evidente que todos tienen derecho, cualquiera que sea su condición, á una educación liberal que esclarezca y liberte su espíritu y su voluntad. Las humanidades clásicas y las lenguas muertas pasaban en otro tiempo por ser el único instrumento de la educación liberal, pero hoy los estudios históricos y científicos, aun reducidos á sus elementos más sencillos, son considerados como verdaderamente libertadores y constituyen lo que se podría llamar las humanidades primarias. Hasta los ejercicios físicos, que dan agilidad al cuerpo y le preparan á ser más tarde el dócil instrumento de la educación profesional, forman parte en cierto sentido de la educación liberal.

« Un hombre ha recibido una educación liberal, dice M. Huxley, cuando ha sido educado de tal manera que su cuerpo sea para él un servidor siempre pronto á cumplir su voluntad y á ejecutar fácilmente el trabajo de que es capaz; cuando la inteligencia de ese hombre sea un instrumento de lógica lúcida y fría, cuyas partes estén en buen orden y tengan fuerza igual, semejante, en una palabra, á una máquina de vapor aplicable á toda especie de trabajo (1). »

No es, pues, necesario, para recibir una educación liberal aspirar á una alta instrucción intelectual. Basta que la elemental haya sido dirigida de modo tal que prepare el libre desarrollo de la razón. Se puede decir, en cierto modo, que la antigua educación de los jesuitas no era una educación liberal, porque no tenía suficientemente á libertar las voluntades y

los espíritus. Por el contrario, un pobre obrero da á sus hijos una educación liberal si procura abrir su inteligencia y fortificar su energía moral, aunque sus medios no le permitan darle más que los elementos de las ciencias.

El principio de la naturaleza. — Desde Rousseau sobre todo, los pedagogos repiten á porrta que el gran principio de la educación es su conformidad con las leyes de la naturaleza. No hemos de contradecirles nosotros. Cuanto más nos aproximemos á las necesidades naturales del niño y más tengamos en cuenta sus aptitudes, más adaptaremos los objetos y los métodos de la instrucción al desarrollo progresivo de sus facultades y más convertiremos la educación en una obra útil y verdaderamente eficaz, sobre todo si tenemos en cuenta, no sólo la naturaleza general del hombre, sino la particular de cada niño.

« El hombre, decía Diesterweg, debe llegar á ser aquello á que la naturaleza le destina, y este destino se conoce en sus aptitudes. En vano se pretenderá formarle para cosas para las cuales no es propio; jamás se hará de él un ángel, porque no ha nacido para eso. No puede ni debe ser más que un hombre. Cada individuo, á su vez, llega á ser lo que reclaman y llevan consigo sus aptitudes. Trátese, si no, de hacer un Mozart de un sordo mudo ó de un individuo que no tenga buen oído. »

No se trata, pues, hoy, como en otro tiempo, de luchar contra la naturaleza, de tratarla como una enemiga, ni de combatirla como á una influencia envenenada. Es preciso, por el contrario, tener confianza en ella, sin abandonarla, sin embargo, todo el trabajo, como se hace con un amigo al que se escucha y se sigue, pero al cual es á veces necesario negar ciertas concesiones.

¿Qué se entiende por naturaleza? — Si el principio de la naturaleza es excelente, no hay que disimular, sin embargo, que es vago y que se presta a errores. En el fondo lo que se llama naturaleza es aún un ideal que cada pedagogo concibe á su manera.

(1) Huxley, *Sermons latines*, p. 49.

« ¿En qué consiste, dice Diesterweg, la conformidad con la naturaleza? ¿Dónde la encontramos? ¿Cómo reconocerla? ¿Qué hombres le han permanecido fieles? ¿Habrá que buscarlos en las selvas vírgenes de América, en las tribus del mar del sur ó en las naciones civilizadas de Europa? ¿Dónde están los seres privilegiados, bastante dichosos para no separarse jamás de las leyes de la naturaleza? »

Para encontrar las respuestas á estas preguntas no hay otro medio que observar con imparcialidad al niño en la edad en que las convenciones, la moda, los artificios de la sociedad, no han alterado todavía su sencillez nativa. « Estudiemos al hombre en el niño, » como decía Rousseau.

Restricciones del principio de la naturaleza.

— Por muy buena opinión, por otra parte, que se tenga de la naturaleza humana, no se debe pensar en complacerla en todo. M. Bain admite que hay instintos malos, como la cólera, el odio, la antipatía, la envidia, el menosprecio. La educación, pues, debe reprimirlos y corregirlos, lejos de fomentarlos y extenderlos.

No olvidemos, además, que la naturaleza, abandonada á sí misma, no forma más que salvajes. Solamente la educación nos hace pasar del estado de animal al de hombre: ella es la que nos despoja de nuestro salvajismo natural, como decía Kant.

« El hombre no llega á serlo más que por la educación; no es más que lo que la educación le hace ser. El que no está disciplinado es un salvaje. »

En otros términos; la educación puede querer inspirarse en la naturaleza y conformarse con ella, pero no por eso deja de ser un arte, es decir, un conjunto de máximas fundadas en las experiencias sucesivas de las generaciones humanas; una sucesión de procedimientos conformes con los elementos nuevos que los progresos y la civilización han introducido poco á poco en la naturaleza primitiva del hombre. No es al hombre en general al que se trata de educar; es al

hombre del siglo diez y nueve, al hombre de un país determinado.

La naturaleza entra en la pedagogía como el sufragio universal en la política. Es preciso, sin duda alguna, obedecer á la mayoría, á la ley del número, en los asuntos sociales, como es preciso en la educación seguir á la naturaleza. Pero así como la mayoría debe inspirarse en la razón y en la justicia, la educación natural, por su parte, no debe ser más que el desarrollo de la razón del hombre.

La educación obra de libertad. — La educación del hombre no es, pues, la de un ser inerte y pasivo, sino la de uno activo y libre, cuya instrucción se provoca y cuya espontaneidad se excita.

Se ha comparado con frecuencia la educación con la escultura y se ha dicho que el fin de aquélla era esculpir, por decirlo así, las almas humanas, según un modelo ya formado. El error de esta comparación consiste en olvidar que el espíritu no es una materia inerte que se deja formar á voluntad y obedece pasivamente á todo lo que se hace en ella, como el mármol ó la madera al cincel del artista. Lejos de esto, el espíritu del niño reacciona sin cesar y mezcla su acción propia á la del educador. La educación es una colaboración del discípulo y del maestro. A veces el colaborador se resiste por capricho ó por una especie de hostilidad declarada; más frecuentemente no se asocia al trabajo del maestro y le desconcierta por su inercia. Pero en una educación bien realizada el discípulo debe ser el aliado del maestro, conspirar por su parte al fin á que se le conduce y tomar parte por sus esfuerzos personales en la educación que recibe.

« Maestro, decía elocuentemente Pestalozzi (1), está persuadido de la excelencia de la libertad; no te dejes llevar por vanidad á hacer producir á tus cuidados frutos prematuros; que tu niño sea todo lo libre que pueda ser; procura preciosamente

(1) *Histoire de Pestalozzi*, por R. de Guimps. p. 37.

todo lo que te permita dejarle libertad, tranquilidad é igualdad de carácter. No le enseñes por palabras nada, absolutamente nada, que puedas enseñarle por los efectos de la naturaleza misma de las cosas. Déjale ver, oír, encontrar, caer, levantarse y engañarse por sí mismo. Nada de palabras cuando la acción, cuando el hecho mismo es posible. Que él haga cuanto pueda hacer por sí mismo. Que esté siempre ocupado, siempre activo, y que el tiempo durante el cual no le molestes sea, con mucho, la mayor parte de su infancia. Tú observarás que la naturaleza le instruye mejor que los hombres.»

La educación obra de autoridad. — Con razón decía Kant que uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar la libertad del niño con la necesidad de la represión.

De la misma preocupación estaba poseído Pestalozzi cuando escribía :

« Me encuentro á veces contrariado por haber suprimido en la educación de mis hijos el tono de autoridad del maestro. ¿Dónde encontraré el límite entre la libertad y la obediencia?

« Hay casos urgentes en los cuales la libertad del niño sería su perdición, y hasta en las circunstancias más favorables es necesario, á veces, contrariar su voluntad. »

La educación no abandona la naturaleza á sí misma, sino que la vigila, le dicta sus reglas y, en caso de necesidad, la reprime. De un modo general, es obra de autoridad lo mismo que de libertad, pues la autoridad adquirida por el maestro que sepa hacerse estimar y obedecer, le permitirá recurrir al convencimiento con más frecuencia que á la represión. Cuanto más autoridad tenga, menos necesitará usarla.

Uno de los maestros de la pedagogía contemporánea, M. Buisson, ha analizado delicadamente las condiciones de esta autoridad :

« La razón de ser de la autoridad especial que se concede al maestro en la educación es que esa autoridad es el único medio de asegurar el desarrollo del discípulo. Para conseguir el resultado es preciso que, por una parte, el maestro pueda contribuir eficazmente á ese desarrollo y por otra parte que *quiera*.

« Ante todo que pueda, y para ello es necesario que sepa

aquello que debe transmitir y que tenga sobre el discípulo la ventaja de la experiencia y de una plena y serena posesión de los conocimientos cuyos elementos ha de comunicarle.

« Pero eso no basta: lo que él sabe á fondo es preciso que aprenda á enseñarlo. Dar una enseñanza, realizar una educación es un arte que tiene sus reglas y sus secretos. Son necesarias para ello condiciones de ingenio, es decir, aptitudes y costumbre, que permiten al maestro, por ejemplo, si se trata de enseñanza, exponer con orden y al mismo tiempo con variedad, trazarse un plan y seguirle sin exceso de rigor dogmático, saber infundir la luz en el espíritu de los niños, insistir acerca de lo importante y sacrificar ó aplazar lo accesorio, etc.; y si se trata de educación, vigilar delicadamente y corregir aún con más delicadeza los defectos del espíritu ó del carácter, persuadir y mandar alternativamente, animar con oportunidad y sólo lo bastante para no enorgullecer, gobernar, en fin, según principios muy fijos y al mismo tiempo con matices muy sutiles ese pequeño pueblo, tanto más difícil de manejar, cuanto que es más débil y más impotente para dirigirse á sí mismo. Son precisas también condiciones de carácter, cuya ausencia bastaría para hacer fracasar la obra, tener el don de la paciencia, un aspecto que no es completamente el de la vida ordinaria, una cierta mezcla de gravedad y de jovialidad en el tono que gane inmediatamente á los niños, precauciones extremas para evitar cosas que en el mundo y en el comercio de la vida son aceptadas y aun buscadas, evitar la ironía, las contradicciones, las paradojas y todo lo que haga brillar al maestro á expensas del discípulo, mucha indulgencia y ninguna traza de debilidad, nada nervioso, nada brusco, una firmeza inflexible y una dulzura paternal, un gran fondo de sencillez en todo y, en fin, un esfuerzo en cierto modo constante y que debe llegar con el tiempo á ser habitual, para acercarse á la naturaleza del niño, vivir su misma vida, someterse á su tono, comprenderle, sufrirle y amarle.

« Esta última palabra nos hace pasar al segundo orden de condiciones; es preciso que el maestro *quiera* trabajar para el desenvolvimiento del niño. No se trata, en efecto, tanto de saber como de querer. Si tiene una firme decisión de enriquecer el patrimonio de la joven alma que se le ha confiado, obtendrá éxito infaliblemente aun teniendo conocimientos limitados. Si ama á sus discípulos resolverá como por intuición una multitud de los problemas prácticos de que se compone su arte, pues nunca se repetirá bastante que la educación es un arte que procede más bien por experiencia que por fórmulas; observará una justa medida entre la autoridad y la libertad y respetará la iniciativa del niño sin exigirle demasiado ni abandonarla á sí misma. De este modo adquirirá sobre el tanto mayor ascen-

diente cuanto menos se ocupe de sí mismo y más de su discípulo, y se perfeccionará para perfeccionar al niño (1). »

Poder y límites de la educación. — Fontenelle se engañaba seguramente cuando decía : « Ni la buena educación da el buen carácter, ni la mala le quita. » Creemos, por el contrario, que la educación desempeña un gran papel en la formación de las altas virtudes y de las cualidades superiores del espíritu y contribuye á formar y á empeorar los caracteres. Pero no llegamos á creer, con Locke y con Helvecio, que la educación es omnipotente. Se puede, sin duda sostener que, idealmente, es infinita (2). Pero en realidad está limitada en su acción, ya por las aptitudes y las cualidades naturales de los individuos sobre los cuales se ejerce, ya por el tiempo de que dispone.

No diremos, pues, con Helvecio, « que todos los hombres nacen iguales y con las mismas aptitudes y que la educación produce las diferencias ». Es preciso dar á las cualidades naturales lo que es suyo, así como á las cualidades adquiridas que la educación injerta en la naturaleza.

Un escritor contemporáneo se equivoca también cuando escribe : « La educación no influye más que sobre las naturalezas medianas (3) ». No es cierto que los grandes hombres no tengan más que el trabajo de nacer, y diríamos de buena gana, en sentido contrario, que la influencia de la educación llega á su máximo cuando la naturaleza misma somete á su acción bienhechora su más rico contingente de fuerzas y de facultades. La educación no puede nada si no encuentra gérmenes que desarrollar, y en las almas en que esos gérmenes son más numerosos y más nutridos de savia natural es donde adquiere toda su perfección.

Si se estuviera dispuesto á exagrar el poder de la

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, artículo Éducation.

(2) M. Marion, *Cours sur la Science de l'éducation*, ya citado.

(3) M. Ribot, *de l'Hérédité*, p. 486.

educación hasta creer que puede transformarlo todo, habría que recordar el ejemplo famoso de la educación del Delfín por Bossuet, la excelencia del maestro y la definitiva medianía del discípulo. Pero si, por otra parte, se tuviese la tentación de dudar de la eficacia de la educación, apelaríamos al testimonio de la educación del duque de Borgoña que, dirigida por Fenelón, desarrolló casi todas las virtudes en un alma en que la naturaleza parecía haber puesto el germen de todos los vicios.

Para negar el poder de la educación sería preciso empezar por negar la influencia de las costumbres, que desempeñan tan gran papel en la vida y que casi todas proceden del modo como hemos sido educados. Nuestro talento como nuestro carácter, depende en gran parte de la educación.

« La educación, dice Guizot, fortifica en la infancia las facultades débiles ó perezosas. Nadie ignora el poder que tienen el ejercicio y la costumbre para hacer más fácil la memoria y más sostenida la atención. Nuestras facultades, en lugar de gastarse, aumentan con el uso. Son innumerables los ejemplos de los éxitos de la voluntad aplicada al perfeccionamiento de una cualidad cualquiera (1). »

La educación y la escuela. — Para justificar el poder que atribuimos á la educación es preciso salirse de los límites de la escuela y comprender la educación en su sentido más amplio. No existe tan sólo, en efecto, la educación propiamente dicha ó sea la que proviene de la acción directa de los pedagogos; hay la educación de la familia y también la del medio social en que se vive. Existe lo que se ha llamado ingeniosamente los *colaboradores ocultos* de la educación, el clima, la raza, las costumbres, las instituciones políticas, las creencias religiosas. Existe también la educación personal, la que cada uno se da á sí mismo y que dura toda la vida.

(1) Guizot, *Conseils d'un père sur l'éducation*, en las *Méditations et Études morales*.

Pero la influencia de la escuela no es por eso menos grande, ni menos formidable la responsabilidad del maestro. La educación personal no es más que la continuación de las buenas costumbres adquiridas en la escuela. En cuanto á las influencias externas, no son más que auxiliares, que nada pueden sin la acción esencial de una educación regular, ó enemigos contra los cuales es preciso obrar por medio de una buena cultura escolar. Cada vez es más cierta la afirmación de Leibnitz según la cual « los encargados de la educación tienen en sus manos el porvenir del mundo. »

La educación en una república. — Bajo un régimen republicano, en una gran democracia, la educación adquiere nueva importancia, porque en este caso hay que pedir á las virtudes, al saber, á la libertad de cada ciudadano el orden y la paz que en otro tiempo imponía el despotismo á la ignorancia y á la obediencia pasiva.

« Las instituciones republicanas, dice Horacio Mann, ofrecen facilidades tan grandes á los malos de todos los géneros, como la que el fósforo y las cerillas fosfóricas ofrecen á los incendiarios (1). »

Pero esos peligros no desaniman al gran filántropo americano, porque ante todo es imposible retroceder: « Se haría retroceder al sol mejor que monopolizar de nuevo entre las manos de un reducido número una pequeña parte del poder que ha sido entregado á las masas. Pero también en nombre de la dignidad humana y de sus derechos conviene reclamar el libre desarrollo de las energías naturales y protestar contra todo sistema que tienda á anularlas.

« Bajo el despotismo, el alma, creada para admirar, gracias á la inteligencia, los esplendores del universo, para recorrer con ayuda de la ciencia el espacio y el tiempo, para identificarse por simpatía con todos los dolores y todas las alegrías, para conocer á su autor y su destino inmortal, es rechazada

(1) Horacio Mann, obra citada, p. 53.

en todas sus expansiones; todas las salidas se le cierran, es encadenada al suelo vasallo en que ha visto el día, y la tierra misma, como sus habitantes, es desecada por la maldición de una servidumbre común. En los despotismos orientales y africanos el alma de millones de seres crece como podrían crecer los árboles de una selva en las profundidades de una caverna, sin fuerza, sin belleza, lejos de los alientos perfumados, en la sombra de la impureza, alimentadas por las emanaciones pestilentes de los pantanos, sin poder crecer ni extenderse, contenidas por sólidas barreras, forzadas á replegarse sobre sí mismas y tomar formas extraordinarias y fantásticas. Las facultades del espíritu humano aprisionadas en las cavernas del despotismo se mueren en medio de una noche intelectual más profunda que la oscuridad de un subterráneo. Las más puras y santas emociones son ahogadas; las frescas y nobles emociones del corazón se truecan en odio hacia el bien y en idolatría hacia el mal por falta de luz y de aire, de libertad y de instrucción. El daño más grande que la sociedad puede experimentar es el daño moral que resulta de las tentativas de la fuerza para destruir las energías del alma en vez de reglamentarlas (1). »

Conclusión. — La educación, pues, debe ser á la vez una excitación y una regla. No temamos libertar y emancipar los espíritus si sabemos al mismo tiempo descubrir el secreto de moderarlos, de contenerlos ni si por una cultura suficiente les hacemos encontrar en sí mismos el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos.

Por esto el fin supremo de la educación es la cultura del carácter. Obramos, en efecto, según nuestro carácter y vale más obrar bien que pensar bien. Es cierto que nuestro carácter depende sobre todo de nuestros sentimientos y de nuestros pensamientos, ó en otros términos, que la educación moral proviene en parte de la intelectual, pero no por eso deja de ser la educación moral el fin último de nuestros esfuerzos.

Para alcanzarle, no basta evidentemente poseer instrucción; es preciso tener también las virtudes del corazón y de la voluntad. Se ha dicho que la educa-

(1) Horacio Mann, obra citada, p. 54.

ción tendía á formar hombres, y para esto conviene que los maestros empiecen por ser hombres ellos mismos.

« El que emprende una educación debe empezar por acabar la suya. Emilio Souvestre ha puesto en acción esta verdad. Un padre joven que espera el nacimiento de un hijo, se rodea de tratados de educación, pero la lectura de tales obras no hace más que aumentar sus dudas. Por fin se pone á reflexionar y considerando la inmensa acción del padre y de la madre, en el cuaderno que tenía preparado para tomar notas, debajo del epígrafe: *Preceptos de educación*, escribe solamente estas dos palabras: *Hacerse mejor* (1). »

(1) Chauvet, *l'Éducation*, p. 72.

LECCION II

LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Un espíritu sano en un cuerpo sano. — La educación física para el bien del cuerpo. — La educación física para el bien del espíritu. — La educación física como preparación para la vida profesional. — Principios de la educación física. — Fisiología del niño. — Importancia de las nociones fisiológicas. — Educación negativa y positiva del cuerpo: higiene y gimnástica. — Higiene escolar. — Principio del endurecimiento físico. — La limpieza. — Los vestidos y la alimentación. — Otras prescripciones de la higiene. — La gimnástica en general. — Otros resultados de la gimnástica. — La gimnástica militar. — La gimnástica de las niñas. — Programas escolares. — Los juegos y la gimnástica. — Necesidad de los juegos. — Los ejercicios físicos en Inglaterra. — Conclusión.

Un espíritu sano en un cuerpo sano. — « Tal es, dice Locke, la breve pero completa definición de la felicidad en este mundo ». Tal debe ser también el fin de la educación. La educación física no puede separarse de la intelectual ni de la moral por dos razones; primera porque la salud y la fuerza del cuerpo son deseables y buenas en sí mismas, pues forman parte de la vida completa y perfecta que es la aspiración de la naturaleza y el sueño de la educación. Y segunda, porque el desarrollo del cuerpo es una de las condiciones para el desarrollo del alma, puesto que la vida superior del espíritu no es posible si no tiene como soporte una vida física robusta y sana.

La educación física para bien del cuerpo. — En ciertas épocas se ha podido creer que el ideal consistía en desdeñar el cuerpo y hasta en humillarlo

pretendiendo que esta parte inferior de nuestro ser no tenía derecho á ninguna atención, á ningún cuidado, y que la perfección humana estaba en razón directa de la disminución y del decaimiento de las fuerzas materiales. El misticismo daba como único fin á la vida las perfecciones espirituales, y el ascetismo, aplicación práctica de las teorías del misticismo, se encarnizaba con el cuerpo para reducirle por el ayuno, las maceraciones y las privaciones de toda especie y aniquilarle, si era posible, como fuente de todo pecado y de todo mal.

Hoy estamos curados de tales quimeras. El hombre nos aparece como un todo al que no es permitido mutilar en ninguna de sus partes. Porque sean inferiores en dignidad á las fuerzas del alma, las energías del organismo físico no deben dejar de ser respetadas y desarrolladas.

« Como hace observar un pensador, la primera condición del éxito en este mundo, dice Herbert Spencer, es ser un *buen animal*, y la primera condición de prosperidad nacional es que la nación esté formada de *buenos animales*. No sólo sucede con frecuencia que el resultado de una guerra es debido á la fuerza y á la valentía de los soldados, sino que en la lucha industrial la victoria depende del vigor físico de los productores (1). »

Por otra parte, no se trata solamente de una cuestión de interés positivo y práctico; la conservación de la salud forma parte de nuestros deberes. Toda infracción consciente de las leyes de la higiene es un acto culpable y, como dice ingeniosamente H. Herbert Spencer, todo perjuicio causado voluntariamente á la salud es un *pecado físico*.

La educación física para bien del espíritu. — Está completamente averiguado que los intereses del espíritu y los del cuerpo son solidarios. Lo físico y lo

(1) *De l'éducation*, etc. p. 233. « Se empieza á observar que la primera ventaja que el hombre puede obtener en la vida es que en él la bestia sea sólida. El cerebro mejor organizado no le servirá de nada si no posee una fuerza vital suficiente para ponerle en actividad. »

moral son, por decirlo así, el revés y el derecho de una misma tela y sería locura creer que se puede alterar impunemente el revés sin comprometer el derecho del mismo cuerpo.

Los griegos lo comprendieron al asociar el cuerpo y el espíritu en una educación armónica para hacer al hombre á la vez « bello y bueno ». En ellos se inspiró Montaigne cuando escribió su admirable capítulo acerca de la educación de los niños :

« No basta enderezar el alma del niño ; es también preciso fortalecerle los músculos ; el alma está demasiado recargada si no se la secunda y tiene mucho que hacer si ha de realizar sola dos oficios. Yo sé cuánto se fatiga la mía acompañada por un cuerpo tan tierno y tan sensible y que tanto pesa sobre ella. Y observo con frecuencia en mi lección que mis maestros hacen valer en sus escritos como ejemplos de magnanimidad y de valor hechos que más bien dependen del espesor de la piel y de la dureza de los huesos. »

Y más adelante :

« No es un alma, no es un cuerpo lo que se educa, sino un hombre, y es preciso no hacerlo en dos veces. Como dice Platón, no hay que educar la una sin el otro, sino conducirlos igualmente como un tronco enganchado al mismo tiro. »

Las facultades morales no se desarrollan cómodamente más que en un cuerpo vigoroso, y una vez formadas, no se ejercen libremente si no disponen de miembros sólidos y ágiles. La buena constitución del cuerpo « hace las operaciones del espíritu fáciles y seguras » ; y al mismo tiempo que contribuye á formarle, es una condición precisa para que pueda manifestarse al exterior y no esté condenado á replegarse en sí mismo y á perderse en impotentes contemplaciones.

Bien sé que se encuentran a veces inteligencias de primer orden y voluntades fuertes y valerosas en cuerpos débiles y enfermizos. Puede haber un hombre cuya vida física no sea más que un perpetuo sufrir.

miento y que se distinga por la energía de su espíritu y la elevación de su corazón. El ejemplo de Pascal, enfermo y hombre de genio, acude á la mente de todo el mundo. Puede, en efecto, ocurrir que en ciertos casos, por una reacción misteriosa, los sufrimientos del organismo afinen y exciten las facultades morales: el dolor es entonces el principal agente del progreso inesperado del espíritu. Pero estas excepciones no prueban nada contra la ley general. Pascal, en buena salud, hubiera vivido más tiempo y probablemente nada hubiera perdido con eso su genio. Según su misma expresión, no conviene desdeñar *la bestia*; porque se venga tarde ó temprano. De él se vengó matándole.

« La perfección física sirve para asegurar la perfección moral. No hay nada más tiránico que un organismo débil. Nada paraliza más el libre movimiento de la razón, el ímpetu de la imaginación y el ejercicio de la reflexión; nada seca tan pronto las fuentes del pensamiento como un cuerpo enfermo cuyas funciones languidecen y para el cual todo esfuerzo es un sufrimiento. No tengáis, pues, ningún escrúpulo y si queréis hacer un alma que se expande anchamente, un hombre de voluntad generosa é intrépida, un obrero de grandes tareas y de duros trabajos, haced ante todo un organismo vigoroso, de sólida resistencia y músculos de acero (1). »

La educación física como preparación de la educación profesional. — La educación física, como la educación intelectual y moral, no consiste solamente en una cultura desinteresada de las fuerzas naturales; tiende además á un fin práctico, pues debe ser una preparación para la vida y, en razón de su carácter propio, una preparación para la educación profesional ó al menos para la habilidad corporal.

No es posible que entre en la educación de todos los hombres lo que era la aspiración de Locke y de

(1) M. Marion, *Cours sur la science de l'éducation, Manuel général de l'instruction primaire*, 1884, p. 136.

Rousseau, el aprendizaje de un oficio manual. Pero en todas las condiciones sociales, sin embargo, es bueno saber servirse de las manos y de los miembros :

« Uno de los mayores elogios que se puede hacer de un hombre, decía Saint-Marc Girardin, es decir que sabe salir de apuros, no ya por un discurso hábil ó por una conversación espiritual, sino también por la destreza de sus manos si es preciso, no solamente salir de apuros en las grandes cosas, sino también en las pequeñas; que no tiene necesidad jamás de servirse de los brazos ajenos ni está embarazado con su persona ni con sus efectos; que tiene el espíritu expeditivo y lleno de actividad; que no es ni torpe ni blando y que sabe, en fin, vivir de otro modo que con una campanilla en la mano y un criado al otro extremo de la campanilla (1). »

En la escuela elemental, sobre todo, es donde la educación física debe seguir una dirección práctica, según el destino especial de los que la frecuentan, preparando al muchacho para los futuros trabajos del obrero y del soldado y á las niñas para los cuidados de la casa y para las labores de su sexo.

El programa oficial de la enseñanza primaria en Francia se expresa así sobre este punto :

« La educación física no tiene solamente por fin fortificar el cuerpo y afirmar el temperamento del niño colocándole en las condiciones higiénicas más favorables... Debe también darle desde muy temprano condiciones de destreza y agilidad, habilidad en la mano, esa prontitud y esa seguridad de movimientos preciosas para todos y más particularmente necesarias á los alumnos de las escuelas primarias, destinados en su mayoría á profesiones manuales (2). »

Principios de la educación física. — En la educación del cuerpo parece que tiene más razón de ser el prejuicio de que se debe dejar obrar á la naturaleza y confiarla exclusivamente el cuidado de desarrollar los órganos y arreglar las funciones, grave error que

(1) Saint-Marc Girardin. *J.-J. Rousseau*, t. II, p. 412.

(2) Programas adjuntos al decreto de 27 de Julio de 1882.

entregaría la salud y la vida del niño á todos los accidentes y á todos los azares. En esto, como en todo, hay que ayudar á la naturaleza, y para ayudarla hay que conocerla.

Una educación física completamente racional debe tener por principio el conocimiento profundo de las diversas ciencias que tratan del cuerpo humano. La higiene inspira sus prescripciones prácticas en las teorías de la fisiología. La gimnástica se funda en los principios elementales de la anatomía. Y de una manera general la educación física aplica las grandes leyes de la ciencia del cuerpo, como la educación intelectual y moral aplica las grandes leyes de la ciencia del alma.

Fisiología del niño. — Añadiremos que para el cuerpo como para el alma hay una infancia, es decir, un estado particular de crecimiento que precede á la madurez. No es, pues, la fisiología y la anatomía general del hombre lo que debe solamente consultar el educador; para estar en condiciones de llenar su misión convendría que hubiese constituido él mismo por medio de la observación y como regla de conducta, una verdadera fisiología del niño.

Como la psicología, la fisiología del niño es una historia que sigue poco á poco la evolución del cuerpo, la formación sucesiva de los órganos y la organización de las diversas partes del sistema nervioso. No olvidemos que el niño no es un ser formado por completo ni un producto acabado, sino una criatura débil y frágil que no se desarrolla sino poco á poco, gracias á un crecimiento lento é incesante.

Importancia de las nociones fisiológicas. — Á los padres es, sin duda, á quienes incumbe sobre todo la obligación de conocer bastante las leyes de la vida para no abandonar la educación de sus hijos al empirismo de las nodrizas y á prácticas ciegas é irreflexivas. M. H. Spencer les recuerda sus deberes sobre este punto en una página elocuente:

« Los miles de seres humanos que mueren, los cientos de miles que sobreviven para arrastrar una salud debilitada, y los millones que crecen con una constitución menos fuerte de lo que debiera, nos dan idea del mal que causan los padres que ignoran las leyes de la vida. Pensad que el régimen al que se somete á los niños tiene una influencia, ya buena, ya mala, sobre su porvenir entero, y que hay veinte maneras de engañarse y una sola de acertar, y mediréis la extensión de las miserias que introduce en el mundo nuestro sistema de educación arriesgado é irreflexivo. Se decide que un niño se ponga una chaqueta corta y ligera para ir á jugar al aire libre, con los miembros enrojecidos por el frío, y esta decisión ejercerá una influencia sobre toda su vida, ya por la enfermedad, ya por la debilidad del cuerpo. Al menos será más débil en su madurez de lo que hubiera debido ser y esta circunstancia será un impedimento para sus éxitos y para su dicha. Si los niños son sometidos á un régimen alimenticio no variado ó poco nutritivo, se resentirán de ello hasta su último momento y su actividad como hombres ó como mujeres resultará más ó menos disminuida. Si se les prohíben los juegos violentos ó se les impide salir en tiempo frío (á causa de su traje ligero), están seguros de quedarse muy por bajo de la medida de fuerza y de salud á que la naturaleza los había destinado (1). »

Aunque la responsabilidad en este asunto corresponde sobre todo á los padres, también los maestros pueden ejercer una influencia fatal en la salud y en la fuerza de los niños, si han descuidado el instruirse en las leyes del desarrollo vital ó si las han contrariado por órdenes torpes ó prohibiciones intempestivas. Que tomen, pues, su papel en serio; que estudien con cuidado la anatomía y la fisiología que se les enseña en la escuela normal; que unan á esos conocimientos sus observaciones personales sobre los niños de su escuela; que se den cuenta de sus aptitudes físicas, de la diferencia de sus temperamentos y de la debilidad ó del vigor natural de su constitución. Así preparados, en sus lecciones de gimnástica, en sus precauciones y en sus consejos de higiene, no serán sólo unos observadores rutinarios del programa y ejecutarán mejor

(1) De l'Éducation, p. 42.

unas prescripciones cuyo sentido y cuyo alcance comprenderán perfectamente. De este modo interpretarán con libertad la letra muerta del reglamento y se vivificarán con su experiencia personal y con su solicitud esclarecida por el temperamento particular de cada niño.

Educación negativa y positiva del cuerpo. — Por mucho que se conceda al poder natural de la constitución del niño y de su desarrollo espontáneo siempre queda un ancho campo abierto á la previsión del educador.

Por una parte habrá que separar de la vida del niño todo lo que pueda ser causa de alteración ó de debilidad y todo lo que pueda dañar su salud, por ejemplo, un trabajo cerebral excesivo. En esto consiste, propiamente hablando, la educación negativa del cuerpo, la que tiende á conservar y proteger las fuerzas naturales y se resume casi por completo en las prohibiciones que dicta la higiene.

Por otra parte se trata de secundar y estimular la obra de la naturaleza, de desarrollar y fortalecer las energías físicas, y esta preocupación se hace más y más legítima á medida que se abusa más de la cultura intensiva del espíritu, de los estudios exagerados, de los programas recargados. Tal es el objeto de una educación positiva del cuerpo, que comprende todos los ejercicios, todos los juegos de la infancia, todas las prácticas recomendadas por la higiene, todas las movilizaciones que constituyen la gimnástica.

Higiene y gimnástica son dos partes de la educación física, tan necesarias una como otra. La una que es en cierto modo un buen método de conducta, una especie de moral para el cuerpo; y la otra que es á la actividad física lo que el estudio á la actividad intelectual, un ejercicio saludable y fortificante. Las dos contribuyen á dar al cuerpo la fuerza y la salud, pero la higiene es sobre todo el cuidado de la salud y la gimnástica el de la fuerza.

Higiene escolar. — Se han escrito muchos volúmenes sobre higiene y no entra en nuestro plan recordar lo más esencial que pudiera decirse acerca de esto, desde el punto de vista de la higiene de la escuela ó desde el de la higiene de los hijos y de los alumnos. Nos remitimos en este asunto á las obras especiales (1).

La higiene, según Rousseau, « es menos una ciencia que una virtud », puesto que consiste sobre todo en abstenerse de todo lo que es malo, en evitar todos los excesos y en ser temperante en todas las cosas. La temperancia es la mitad de la higiene. El niño cuya alimentación es sobria, cuya vida es sencilla, al que se evitan con cuidado todas las ocasiones de abusar de sus fuerzas é ignora lo que son las indigestiones, los placeres violentos y las fatigas excesivas, tiene mucho adelantado para estar bueno.

La higiene lleva, pues, consigo cierto número de preceptos positivos que se refieren á la limpieza general del cuerpo, á la alimentación y á los vestidos. El principio común de todos estos preceptos debe ser el no complacer á la naturaleza y no violentarla tampoco demasiado.

Principio del endurecimiento físico. — No es esta la opinión de cierto número de pedagogos que, como Locke, llevan más lejos el principio del endurecimiento físico, y con el pretexto de no adular á la naturaleza por un exceso de dulzura y de complacencia, llegan á rehusarle las satisfacciones más legítimas. Bueno es, sin duda, ser duro con los niños no ablandarlos y tratarlos como los campesinos. Conviene, sin embargo, tener en cuenta la diversidad de temperamentos.

(1) Véanse, sobre todo, las *Leçons élémentaires d'hygiène* del doctor George, *L'Hygiène et l'éducation dans les internats* de M. Raunt, *L'instruction* de 1.º de Julio de 1882; el artículo *Hygiène* del doctor E. Picaut, en el *Dictionnaire de pédagogie*, y en fin los *informes* de la comisión de higiene de las escuelas, París, Imprenta nacional, 1884.

« Si vuestro hijo es muy fuerte, decía Madame de Sévigné, la educación brusca será buena; pero si es delicado creo que al querer hacerle robusto le mataréis. »

Los mismos temperamentos muy robustos no pueden ser sometidos a todas las pruebas. Locke se engaña cuando prohíbe los vestidos de abrigo en invierno. M. Herbert Spencer, mejor inspirado en este punto, quiere que en los vestidos se tengan en cuenta las sensaciones naturales de calor y de frío.

« La idea de que se debe endurecer el cuerpo, dice, es una ilusión funesta. Muchos niños resultan tan endurecidos, que se van de este mundo. »

Es una quimera creer que por medio de las costumbres adquiridas desde muy temprano se puede obtener todo de la flexibilidad de los órganos físicos. Hay cosas contrarias a nuestra constitución y a las cuales el organismo no puede acostumbrarse. Esto es lo que Goldsmith trataba de hacer comprender al contar esta anécdota :

« Pedro el Grande pensó un día que convendría que todos los marinos se acostumbrasen a beber agua salada, y promulgó un edicto ordenando que los aprendices de marinos no bebiesen en adelante más que agua del mar. Los jóvenes murieron todos y así terminó el experimento. »

Sepamos, pues, dar lo que es suyo a las exigencias de la naturaleza y no caigamos en las antiguas tendencias ascéticas que conducían a privaciones y durezas peligrosas. Pero no cedamos tampoco al optimismo imprudente de los que pretenden, como M. Herbert Spencer, que es preciso acatar en todo el orden sagrado de la naturaleza y satisfacer todos los gustos del niño, como, por ejemplo, su apetito por los dulces.

La limpieza. — La limpieza es una virtud, según Volney; una semivirtud, según otros. Lo cierto es que lo contrario de la limpieza es un gran defecto que

compromete la dignidad de la persona humana por el mal aspecto del cuerpo. « Hay más relación de lo que se supone, decía Mme Pape-Carpantier, entre la limpieza física y la pureza moral. »

Pero la limpieza es apreciable en sí misma, como regla higiénica, como elemento de salud, como preservativo de los contagios que engendran las enfermedades, graves ó leves.

De aquí la importancia de los cuidados de limpieza que corresponden en primer lugar a la familia. Pero el maestro, con sus consejos, con su ejemplo y por el interés que él mismo ponga en el asunto, puede infundir en el niño el amor a la limpieza.

En una instrucción reciente y oficial, M. Jacoulet resume así los preceptos de la limpieza escolar :

« Pasar todos los días revista a los alumnos, uno por uno.

« Como buen padre de familia, asegurarse de que tienen convenientemente lavados la cara, las orejas, los dientes, las manos y los pies.

« Cuidar de que tengan la cabeza limpia y el cabello peinado y lavado.

« Hacer de manera que los vestidos estén limpios y secos.

« Exigir, excepto en caso de indisposición, que los alumnos tengan todos el cuello y la cabeza descubiertos durante la clase (1). »

Alimentación y vestido. — Sin decir con Feuerbach : « El hombre es lo que come ; » sin aceptar la afirmación absoluta de Herbert Spencer : « Las razas más enérgicas y que han dominado a las demás, han sido las mejor alimentadas, » toda la importancia que se dé a la calidad y a la cantidad de la alimentación será poca.

« Hay demasiada reglamentación en el cuarto de la nodriza, dice M. Spencer, como hay demasiados reglamentos en el Estado ; y uno de los inconvenientes más funestos que de ello resultan es aminorar demasiado el alimento de los niños.

« La alimentación de los niños debe ser altamente nutritiva, variar en cada comida y ser en todas abundante. »

(1) Informes citados, p. 209.

Es, pues, preciso que el niño coma lo que tenga gana. Comer con exceso es más bien un vicio de los adultos que de los niños. Las indigestiones son casi siempre provocadas en los niños por una reacción contra las privaciones, contra una cuaresma prolongada.

Anotemos, de pasada, algunas de las observaciones que contiene, á propósito de la alimentación, la *Instrucción* de M. Jacoulet.

« Los niños deben tomar alimentos calientes en todas las comidas.

« Los maestros se asegurarán de que el vino, la sidra ó la cerveza han sido convenientemente mezclados con agua.

« En verano cuidarán de que los niños no beban agua fría, sobre todo cuando estén acalorados por el juego.

« El maestro impedirá que los alumnos coman frutas verdes, verduras crudas, etc., etc. »

En cuanto á los vestidos, deben desde luego ser cómodos y anchos, de modo que el cuerpo se encuentre á gusto y que nada estorbe las funciones del organismo. Los higienistas condenan el uso precoz del corsé en las niñas (1).

Locke, siempre rígido, pedía que el niño jugase con la cabeza descubierta y que no llevase nunca vestidos de abrigo. Hasta le parecía bien la idea de hacerle llevar la misma ropa en invierno que en verano. Spencer, por el contrario, opina « que es una locura vestir á los niños ligeramente ». En Francia se imita la moda inglesa en la ligereza del traje y se deja á los niños con las piernas desnudas, y en Inglaterra se toman de Francia las locuras inventadas por el *Petit Courrier des dames*, que recomienda vestidos incómodos é insuficientes. M. Spencer afirma que si el vestido no debe jamás ser tan pesado que produzca un calor abrumador, « debe ser de bastante abrigo para evitar toda sensación de frío. »

Otras prescripciones de la higiene. — Además de los preceptos enumerados, la higiene debe en reserva otros sobre el sueño, sobre el trabajo, sobre las recreos y sobre los castigos y recomendar especialmente la actividad física como medio de compensar el trabajo cerebral y el cansancio de la inteligencia. La actividad es una de las condiciones de la salud. « Se está alimentado, no por lo que se come, sino por lo que se digiere, » decía un médico. Y Trousseau añadió : « Se digiere con las piernas tanto como con el estómago. »

Pero en esto la higiene se confunde casi con la gimnástica, de la que nos falta hablar.

La gimnástica. — Generalmente descuidada, pero muy en boga desde hace mucho tiempo en Suiza y Alemania, la gimnástica empieza á entrar en las costumbres escolares. La ley la impone (1) : y varios manuales oficiales han codificado sus reglas (2). Esa enseñanza se organiza poco á poco, y si no cuenta siempre con la competencia de los maestros, responde en todas partes al gusto de los discípulos.

Tengamos solamente cuidado de que el gusto no degenera en vicio. Cuando el pedagogo ha hecho un esfuerzo para introducir en la educación un ejercicio nuevo y ha conseguido su objeto, su papel cambia y tiene con frecuencia que reprimir excesos de celo y que mantener en sus justos límites la enseñanza misma que le ha costado gran trabajo hacer aceptar. Todas las ciencias y todas las artes, sean las que quiera, son

(1) En Francia, la ley del 15 de Marzo de 1859, incluía la gimnástica en el número de las materias facultativas de la enseñanza primaria. El reglamento de 24 de Marzo de 1851 la contaba entre las materias obligatorias de las escuelas normales. El reglamento de 13 de Marzo de 1854 la introdujo en los liceos. Un decreto de 1869 (3 de Febrero) la organizó en los liceos y colegios y en las escuelas normales y primarias. Numerosas circulares han dado instrucciones precisas y útiles. En fin, la ley de 27 de Enero de 1889 hace obligatoria la enseñanza de la gimnástica en todos los establecimientos de instrucción pública de niños, y el decreto de 27 de Julio de 1881 dice : « La gimnástica ocupará todos los días ó, al menos, cada dos, una sesión de la tarde. »

(2) Véase el manual del capitán Vergues.

(1) Véase M. Fonssagrives. *Education physique des garçons*, p. 57.

por su naturaleza invasoras cuando se les ha abierto las puertas de la escuela: no son sino medios, y tratan de hacerse pasar como fines. En los colegios, el estudio del latín, que no hubiera debido ser más que un medio de cultivar el espíritu por la práctica de una lengua extranjera, se ha hecho el fin supremo de la educación y no se ha pensado en otra cosa que en hacer latinistas. Que no suceda lo mismo con la gimnástica, cuyo fin no es hacer gimnastas prodigiosos de fuerza y de agilidad, sino, sencillamente, fortificar y flexibilizar los músculos, regularizar y facilitar los movimientos del cuerpo, dar á los trabajadores órganos vigorosos, preparar á todos los hombres los elementos de una salud robusta y de una larga vida y desarrollar, en fin, las energías físicas como el estudio desarrolla las energías morales.

La gimnástica tiene, sin duda, necesidad de aparatos y esta es una de las dificultades que retardan, por el momento, su organización en las escuelas rurales; pero debe pasarse sin ellos en lo posible, ó por lo menos no abusar. Nada de máquinas demasiado complicadas; nada de artificios demasiado sabios. El informe de la comisión especial creada en 1868, tenía la prudencia de condenar « los ejercicios que exigiesen gran exceso de fuerza y que pudiesen ocasionar accidentes. » Proscribamos de igual modo todas las invenciones, todos los refinamientos que tiendan á transformar la lección de gimnasia en escuela de titiriteros ó de presentadores de prodigios, así como todos los ejercicios que no se propongan como único fin dar al niño un cuerpo dispuesto para la acción y resistente á la fatiga.

Otros resultados de la gimnástica. — La gimnástica, por otra parte, no se propone solamente el desarrollo físico.

Una observadora penetrante de la infancia, Mademoiselle Chalamet, hace notar que la gimnástica tiene también por objeto, « 1º disciplinar al niño; 2º descan-

sarle del trabajo intelectual y hacer que por eso mismo vuelva á él con más desahogo y más provecho (1). »

La gimnástica, en efecto, al regularizar los movimientos del cuerpo imponiéndole evoluciones regulares y rítmicas y actos ejecutados con precisión y prontitud, infunde hábitos de orden y de decisión, cuyo efecto permanece después de los ejercicios que los engendraron y hasta se transmiten del cuerpo al alma por una especie de contagio interior. Este resultado se obtendrá sobre todo cuando las evoluciones de los alumnos van acompañadas de cánticos, como lo recomendaba Amorós, el iniciador de la gimnástica en Francia (2).

Por otra parte, la gimnástica no trabaja solamente para el porvenir, ensanchando y fortificando el pecho, dando agilidad á los miembros y contribuyendo á la salud del niño; ejercita también su acción inmediatamente en el cuerpo, renovando sus fuerzas, y en el sistema nervioso, atemperándole, y produce felices efectos en los estudios porque restablece el equilibrio del organismo y da al mismo tiempo al espíritu más vigor y más elasticidad. La gimnástica, como el juego, coge al niño cansado y excitado por el estudio y por el esfuerzo cerebral, y le devuelve al trabajo intelectual restablecido y dispuesto. Una condición es, sin embargo, indispensable; que la gimnástica no se exceda jamás hasta el límite de la fatiga. Un ejercicio excesivo del cuerpo embota el espíritu, así como un ejercicio moderado le reanima y le refresca. En nuestro tiempo, sobre todo, en que los programas recargados obligan al niño á grandes esfuerzos intelectuales, y en « que un sistema de educación á alta presión, » como dice M. Spencer, exige un gran exceso

(1) Mademoiselle Chalamet, *l'École maternelle*, p. 275.

(2) En el informe del doctor Javal sobre la *higiene de las escuelas primarias*, encontramos la prescripción siguiente: « Evitese hacer cantar á los niños durante los ejercicios gimnásticos violentos y durante la carrera. » Pero esta prohibición no se aplica evidentemente á los ejercicios elementales, evoluciones, etc.

de aplicación, la mezcla de los ejercicios del cuerpo y de los del espíritu es más que nunca necesaria, para restablecer y renovar sin cesar las fuerzas que el abuso del trabajo mental no tarda en agotar.

La gimnástica militar. — No solamente en nuestros días, como pudiera creerse, se ha pensado en ejercitar á los niños en el manejo de las armas.

« He visto ayer, escribía Madame de Sévigné, un niño que me pareció bonito; tiene siete años y su padre le ha enseñado á hacer el ejercicio del mosquete y de la pica, lo que resulta la más bella cosa del mundo. Amaríais á este niño: ese ejercicio le da agilidad y es reflexivo, diestro, resuelto. Prefiero esto á un maestro de baile. »

Es inútil insistir en la utilidad de la gimnástica militar, que es una preparación para cumplir los deberes de ciudadano y un aprendizaje de los hábitos de soldado, al mismo tiempo que presenta la mayor parte de las ventajas que se pueden esperar de la gimnástica. Basta recordar qué lugar ocupan desde hace mucho tiempo los ejercicios militares en las escuelas de Alemania.

La gimnástica para las niñas. — Porque la ley de 1880, en Francia, se ha contentado con imponer la obligación de la gimnástica en las escuelas de niños, no debe creerse que esta enseñanza no conviene á las niñas.

« Las mujeres, decía con razón M. Laisné, tienen necesidad de la gimnástica más aún que los hombres, pues para ellas los obstáculos que la vida civilizada opone al desarrollo corporal son más numerosos y todavía más funestos (1). »

M. Herbert Spencer combate con vivacidad la pre-ocupación que prohíbe á las niñas los ejercicios físicos y sueña para ellas con una educación tan activa como la de sus hermanos. Las invita hasta á los juegos vio-

(1) Laisné, *Gymnastique pratique*, Prefacio, p. 13.

lentos, á los largos paseos, y á todo lo que puede producir en ellas un robusto desarrollo físico, y hasta desea que crezcan entre golpes y brincos. No hay que temer, añade, que se resientan después la delicadeza ni la conveniencia de sus maneras.

« Por rudos que hayan sido sus caprichos en la sala de recreo de la escuela, no se divierten, de jóvenes, en dar saltos en las calles ni volteretas en los salones. »

No se trata, sin duda, de someter los dos sexos al mismo régimen. Solamente Platón y algunos utopistas de la Revolución francesa han podido soñar, en su locura igualitaria, una educación enteramente común, en la que las niñas se vistieran como los muchachos y, como ellos, montaran á caballo y esgrimieran las armas. No; la naturaleza quiere que se tengan en cuenta las diferencias que ella ha establecido en la constitución física como en el destino social. Debe haber programas especiales y distintos manuales de gimnasia para los dos sexos. No se impondrán á la mujer las carreras prolongadas, los saltos violentos, los ejercicios de fuerza, ni, en una palabra, ninguno de los esfuerzos que no convienen más que á la fuerte musculatura del hombre. Hay que recordar siempre que se trata de un ser delicado y frágil.

Pero, hechas estas reservas, conviene decir que, en las ciudades al menos, las niñas necesitan ser sometidas al régimen de la gimnástica.

« Un muchacho encuentra siempre medio de escapar un poco á la influencia de un mal alojamiento y de una vida malsana pues sale, corre las calles y vive mucho al aire libre. Una niña, por el contrario, es sedentaria, permanece en casa y no se sustrae á ninguna privación. Resulta de esto en seguida para ella una mayor debilidad que no se puede reparar más que por medio de cuidados más energéticos y más asiduos. ¿Qué médico de los barrios de obreros en las grandes ciudades no ha sentido dolorosamente llamada su atención por esa debilidad muscular, esa fragilidad nerviosa, esa pobreza de sangre que caracteriza á las hijas de las clases inferiores y que las

hacen víctimas, después, de las grandes neurosis, ó mujeres, al menos, incapaces de sufrir impunemente las fatigas de la maternidad? (1) »

Programas oficiales. — No ha sido bastante recomendar y hasta imponer por una ley los ejercicios gimnásticos, sino que en nuestros días se ha formado el programa de esta nueva enseñanza. Ya, en 1872, la gimnástica fué organizada con arreglo á un plan regular en las escuelas de París :

« Las lecciones, fundadas en los principios elementales de la anatomía general, comprenden ejercicios de marcha, de los movimientos simples, de los movimientos combinados con el *xilófono* (2), el manejo de las pesas de hierro, el salto, y para los alumnos de más edad, las paralelas y la escala. Todas las maniobras están acompañadas de un cántico fácil y lento que contribuye á fortificar los músculos de los órganos respiratorios (3).

He aquí el texto del programa oficial establecido en Francia en 1882 :

Clase infantil. — Juegos, corros, evoluciones, movimientos rítmicos, juegos de Mine Pape-Carpantier. Ejercicios graduados.

Curso elemental. — Ejercicios preparatorios. Movimientos y flexiones de los brazos y de la piernas. — Ejercicios de pesas y de barra. — Carrera cadenciosa. — Evoluciones.

Curso intermedio. — Continuación de los ejercicios de flexión de los brazos y de las piernas. — Ejercicios de pesas. — Ejercicios de barra, anillas, escala, cuerda de nudos, barras suspendidas, barras paralelas fijas, viga horizontal, perchas y trapezio. — Evoluciones.

Curso superior. — Continuación de los mismos ejercicios. — Ejercicios de equilibrio sobre un pie. — Movimientos de los brazos combinados con la marcha. — Ejercicios entre dos con la barra. — Carreras. — Saltos. — Ejercicio del bastón (para los varones).

El juego y la gimnástica. — Como se ha dicho muy exactamente, la gimnástica, entendida como

(1) *Revue pédagogique*, 25 nov. 1882. Artículo de M. E. Pecaut.

(2) Instrumento aconsejado por el doctor Tissot en 1870, y compuesto por Laisné en 1873, que tiene por objeto abrir y desarrollar el pecho de los niños.

(3) M. Gréard, *l'Enseignement primaire à Paris*, p. 113.

una ciencia de los movimientos, como un arte sistemático y regular de los ejercicios físicos; la gimnástica, cuando se la introduce en la escuela, no es en ella otra cosa « que una lección más. »

Y como de la actividad física debe decirse sobre todo que para conseguir su objeto debe ser agradable, gustar al niño y adaptarse á sus aficiones, si no entra en ella el placer, no tendrá el efecto saludable que se espera. Desde este punto de vista los movimientos monótonos, artificiales y ficticios de la gimnástica no valen seguramente lo que el esfuerzo libre y alegre de la actividad en el juego.

« De aquí, dice M. Herbert Spencer, la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnástica. La verdad es que la dicha es el tónico más poderoso. Al acelerar el movimiento del pulso facilita el cumplimiento de todas las funciones y tiende así á aumentar la salud cuando se tiene, ó á restablecerla cuando se ha perdido. »

Continuando su crítica en regla contra la gimnástica, que sería « radicalmente defectuosa sin el estímulo de la diversión » el pedagogo inglés hace observar que tiene aún otro defecto, que es que los movimientos que impone, necesariamente menos espontáneos que los que resultan de los ejercicios libres, no desarrollan más que una parte del sistema muscular, no ejercitan más que determinados órganos y no llevan consigo, en consecuencia, un reparto igual de actividad entre todas las partes del cuerpo.

La legítima preferencia que M. Spencer concede al juego, á la actividad espontánea del niño, le lleva á la conclusión exagerada y falsa de que la gimnástica es cosa mala, que no puede ser aceptada sino como un expediente, « siendo así que unos movimientos cualesquiera valen más que la ausencia de todo movimiento. »

Estamos lejos de participar de esta opinión y creemos que Laisné era más equitativo en su apreciación cuando escribía :

« Los juegos ordinarios, con sus inconvenientes, sus desórdenes y su falta de correlación, no pueden reemplazar a la gimnástica; pero, recíprocamente, la gimnástica, regular y disciplinada, no debe hacer abandonar los juegos, en los que los niños se entregan a todas las expansiones de su edad. »

Necesidad de los juegos. — No es este el sitio de agotar la cuestión de los juegos, que no interesan solamente a la educación física, pues tienen estrechas relaciones con la cultura de la imaginación y con la educación estética, y tendremos ocasión de hablar de ellos.

Pero bueno es decir desde luego cuánto importa que el niño juegue, desde el punto de vista de su salud, y cuán doloroso sería que la costumbre de jugar desapareciese de las escuelas, como tiende a desaparecer de la vida social.

« El juego al aire libre, que invita a saltar, a correr sin descanso y a gritar a plenos pulmones; que hace circular vivamente la sangre y enrojecerse las mejillas; he aquí el agente por excelencia para el desarrollo físico. Los ingleses y los americanos lo saben bien puesto que han hecho del juego una institución nacional. »

Los franceses, por el contrario, juegan cada vez menos, por culpa de costumbres adquiridas en el colegio. También debe atribuirse este mal a los pedagogos que, en general, han desdeñado demasiado los juegos, « esas insignificancias que son el todo en la vida de los niños. » Fräbel es casi el único que ha concedido a este asunto la atención que merece.

« No se debe considerar el juego, dice, como una cosa frívola, sino, por el contrario, como cosa de profunda significación... Por el juego el niño se expande en alegría, como se expande la flor al salir del capullo, porque la alegría es el alma de todas las acciones en esa edad. »

Los ejercicios del cuerpo en Inglaterra. — La educación física cuenta aún tantos detractores, que no es inútil invocar el ejemplo de diversas naciones.

Nadie pone en duda que la raza anglosajona ocupa la primera fila entre las razas humanas y que su superioridad es debida en parte a su afición a los ejercicios físicos.

Citaremos en este punto el testimonio de un observador penetrante, M. Taine (1) :

« Hay, dice, en Inglaterra, nobles cuya ambición y cuyo régimen son los de un atleta griego. Se imponen un alimento particular; se abstienen de todo exceso de comida y de bebida, se forman los músculos y se someten a un sabio sistema de desarrollo físico... »

« Los juegos son lo primero, decía un maestro de Eton, los libros lo segundo. El niño cifra su gloria en ser buen atleta y pasa tres, cuatro, cinco horas al día en ejercicios ruidosos y violentos. En la carrera, en la marcha durante horas y horas por campos labrados y prados fangosos, pierden los zapatos, caen en el barro y se levantan como pueden... La Universidad es continuación de la escuela. Reina en ella un gusto vivo, popular, casi universal por los ejercicios del cuerpo. Remar, conducir un barco de vela, tener perros para lanzarlos contra una bandada de ratas, pescar, cazar, montar a caballo, guiar grandes tiros, nadar, luchar, tirar las armas, y a cierto tiempo ejercitarse como soldado voluntario; tales son las ocupaciones más interesantes para los jóvenes... Sin duda, la cultura muscular así entendida lleva consigo cierta rudeza de costumbres. Pero en desquite, la vida gimnástica y atlética tiene la doble ventaja de que embota los sentidos y pacifica la imaginación. Además, cuando la vida moral y mental se desarrolla, el alma encuentra un cuerpo sano y sólido. »

No nos disimulamos más que Mr. Taine los defectos que puede engendrar esta preocupación excesiva de la vida física, esta manía del músculo. Hace dos mil años Platón hizo ya un retrato muy poco halagüeño del hombre que sólo ejercita el cuerpo y « que vive en la grosería, sin gracia ni política. » La educación inglesa debe producir con frecuencia hombres groseros pero en compensación endurece el cuerpo y temple el carácter.

Conclusión. — Hace aún muy poco tiempo que la

(1) M. Taine, *Notes sur l'Angleterre*, capítulo IV, *l'Education*.

teoría y la práctica de la pedagogía han puesto los ejercicios físicos en el lugar que les corresponde, y hay ya ciertos espíritus que se alarman por los inciertos progresos de la gimnástica. Se teme, á lo que parece, que las generaciones nuevas « se acostumbren á la obediencia pasiva por el aumento de los ejercicios corporales. » Se llega hasta decir que la educación así comprendida aproxima el hombre á la bestia; pero es seguramente alarmarse sin motivo lanzar un anatema contra la cosa más inocente y más legítima del mundo, como es el desarrollo de la fuerza física. Si fuera necesario escoger entre la inteligencia y la gimnástica, gritaríamos de buena gana: « ¡Viva la inteligencia! ¡Abajo la gimnástica! » Pero no hay semejante cosa; la inteligencia no puede menos de salir beneficiada por un ejercicio moderado del cuerpo. En cuanto á pretender que este gusto nuevo por los ejercicios del cuerpo dará por resultado la costumbre de la obediencia pasiva, sería preciso olvidar, para creerlo, la verdad vulgar de que un hombre es tanto más libre y más independiente cuanto más fuerza tiene á su disposición. No hemos visto nunca que en las órdenes religiosas donde más se ha recomendado la obediencia y practicado la máxima *perinde ac culaver*, se haya pensado en fortificar el cuerpo. El ascetismo y no la gimnástica era lo que en ellas reinaba.

LECCIÓN III

LA EDUCACIÓN INTELLECTUAL. — PRINCIPIOS GENERALES.

¿Hay una educación intelectual? — Relaciones de la educación intelectual con la educación física y moral. — Definición de la educación intelectual. — La instrucción y la educación del espíritu. — Métodos de cultura y métodos de instrucción. — Orden del desarrollo de las facultades. — La inteligencia en el niño. — Educación progresiva. — Armonía y equilibrio de las facultades. — Concurso mutuo de las facultades. — Caracteres generales de la evolución intelectual. — El espíritu es un hogar que hay que calentar, no un recipiente que hay que llenar. — Respeto á la libertad y á la iniciativa del niño. — Conviene saber perder el tiempo. — Trabajo atractivo. — Necesidad del esfuerzo. — Desarrollo interior del espíritu. — Medios que hay que emplear. — Desigualdades intelectuales. — Aptitudes especiales. — La misma educación intelectual debe tener un fin práctico.

¿Hay una educación intelectual? — El uso general consiste aún en reservar la palabra *educación* para designar la formación de las costumbres y del carácter. El objeto de la educación *propriamente dicha*, como distinta de la instrucción, es precisamente la cultura de la voluntad y del corazón por oposición á la de la inteligencia (1). Hay, sin embargo, una educación intelectual distinta de la instrucción, aunque la comprende y depende en gran parte de ella.

« El espíritu, decía Locke, es la parte principal de la naturaleza humana y la educación debe referirse sobre todo al interior del hombre. » No se puede du-

(1) M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 42.

dar, en efecto que la inteligencia y las facultades internas son, más que las físicas, materia de educación, á causa de la dignidad del pensamiento « por medio del cual debemos elevarnos », y porque la naturaleza y el instinto hacen el mismo papel en el desarrollo del espíritu y es en ellos más necesaria la intervención del educador.

Relaciones de la educación intelectual con la educación física y moral. — La educación intelectual no es, por otra parte, una obra aislada y separada de todo; es, al contrario, un fragmento de la educación general del hombre y tiene relaciones muy estrechas con la educación física y con la educación moral.

Cuando la ciencia haya acabado de poner en claro la cuestión, todavía oscura, de las relaciones de lo físico y de lo moral, del cerebro y del pensamiento, la influencia de la educación del cuerpo sobre la del espíritu brillará ante todos los ojos. Pero, ahora mismo, hasta haber observado á los niños para estar convencido de que su evolución intelectual corresponde á su estado de salud, á la índole de su temperamento, á su fuerza ó á su debilidad física.

Además, pese á las afirmaciones célebres de M. Herbert Spencer sobre la impotencia de la instrucción y sobre su esterilidad moral, es evidente que la educación del espíritu prepara la del corazón y del carácter, y que hay algo de verdad en la antigua máxima de Sócrates: « Ciencia y virtud son la misma cosa. »

Definición de la educación intelectual. — Todo lo que contribuye á ejercitar el espíritu, á desarrollarlo, á fortificarlo, á formarlo, y también á esclarecerlo y á adornarlo, forma parte de la educación intelectual. Pero hay que hacer una distinción importante: una cosa es edificar una casa y otra amueblarla. Así, cuando se trata de la inteligencia es una cosa cultivarla en sí misma, desarrollando sus facultades, y otra

instruirla de los conocimientos que constituyen un saber elemental ó la alta ciencia.

No confundamos, pues, la educación propiamente dicha ó sea el estudio de todo lo que conviene aprender y saber, y la cultura general de la inteligencia, el esfuerzo educador gracias al cual el niño sale de la escuela no sólo instruido sino capaz de instruirse más, « instruable », dotado de facultades fuertes, de una memoria ágil y segura, de un juicio recto y de un razonamiento exacto.

« La educación, dice Dupanloup, consiste esencialmente en el desarrollo de las facultades humanas.

« Si los cuidados del maestro y los esfuerzos del discípulo no logran extender, educar y afirmar las facultades; si se limitan, por ejemplo, á proveer al espíritu de ciertos conocimientos y, si puedo decirlo así, á almacenarlos, sin añadir algo á su extensión, á su fuerza y á su actividad natural, la educación no estará realizada y no habrá más que instrucción. En este caso no reconoceré esa grande y hermosa obra creadora que se llama *educación*, *educare*. El niño podrá en todo caso estar instruido, pero no *educado*. Hasta faltará la educación misma del espíritu.

No habría allí sino, todo lo más, una instrucción vulgar y en cierto modo pasiva, tal como puede recibirla un ser débil é incompleto (1).

En otros términos; la educación no tiende sólo á ofrecer conocimientos á un espíritu ya formado, sino que tiene como principal deber el formar ese espíritu.

La instrucción y la educación del espíritu. — La educación intelectual es, pues, distinta de la instrucción, de la que es el fin, al que se llega por medio de aquella. Pero además de lo que la instrucción vale por sí misma, es el medio esencial, el instrumento más poderoso de la educación intelectual.

La instrucción, en efecto, proporciona al espíritu los alimentos que necesita para nutrirse y crecer.

Los pedagogos americanos comparan en este punto

(1) Dupanloup, de *l'Education*, libro I, capítulo II.

la inteligencia y el cuerpo é insisten en establecer que los conocimientos son los alimentos del espíritu.

« El apetito físico, dice M. Baldwin, exige alimento y en presencia de alimentos apropiados, el aparato digestivo entero se pone en acción. Estos alimentos se transforman en músculos; los músculos obran, y el resultado es un aumento de la fuerza física. Del mismo modo el alma aspira á conocer, y en presencia de conocimientos apropiados cada facultad del alma entra en movimiento; el niño conoce, siente, elige, obra, y el resultado es un aumento de la fuerza intelectual (1). »

Nadie duda que el espíritu se empobrecería y se debilitaría si no se le alimentase. Lo mismo sucede en la edad madura á la inteligencia si no renueva por el estudio su provisión de ideas, como el cuerpo se aniquila por la influencia de las privaciones y de un ayuno prolongado. Con tanto mayor razón, pues, en la edad del primer desarrollo la inteligencia no puede fortificarse si no se la alimenta; y la instrucción es el alimento del espíritu.

Hay que añadir que si los alimentos están bien escogidos; si los conocimientos son presentados con orden y con discernimiento; si los estudios son regulares y bien conducidos, no sólo se fortificará con ellos el espíritu, sino que se formará. El fruto natural de una instrucción sabiamente ordenada no es solamente el saber, sino las buenas costumbres del espíritu, la precisión en el uso de las facultades, la educación intelectual en una palabra.

En desquite, si la instrucción está mal dirigida podrá transmitir conocimientos, pero sin provecho para la cultura general del espíritu. Los estudios incompletos dejan en la inteligencia peligrosas lagunas: no desarrollan más que una ó dos facultades, á expensas de las demás. Los estudios demasiado apresurados fatigan el espíritu y pueden anularle para siempre; si

(1) Baldwin, *The Art of school management*, p. 313. Véanse las mismas ideas desenvueltas en los *Principles and Practice of teaching*, de James Johannot, p. 15.

van demasiado lejos, le estorban y le dañan; si son irregulares é incoherentes, le turban y le deforman.

Métodos de cultura y métodos de instrucción.

— La instrucción y la educación intelectual son pues, inseparables. Todos los defectos y todas las cualidades de la instrucción repercutirán en el desarrollo de las mismas facultades y contribuirán, para mal ó para bien, á la cultura del espíritu.

No hay otra manera de cultivar y de formar las facultades intelectuales que un ejercicio prudente y juicioso; y no hay más ejercicio intelectual que la instrucción bajo sus diversas formas.

¿Se sigue de aquí que el pedagogo deba abordar inmediatamente el examen de los diversos ramos de la enseñanza para estudiar sus métodos, y que no tiene otro camino que seguir para arreglar la educación intelectual y establecer sus leyes?

Ciertamente no. Existen dos puntos de partida en pedagogía: el sujeto pensador que se trata de educar, ó los objetos que se deben enseñar. En el primer caso se parte de la naturaleza del hombre, se consideran las leyes de la formación de las facultades y se proponen métodos generales de cultura conformes con esas leyes. En el segundo se parte de cada una de las diversas ramas de la enseñanza, se determina su naturaleza y sus caracteres y se establecen métodos de instrucción en conformidad con esos caracteres.

Hay, en otros términos, *métodos de cultura*, deducidos de las leyes de la psicología, y *métodos de instrucción* que, sin dejar de estar de acuerdo con la psicología, se inspiran sobre todo en la naturaleza de los conocimientos que se han de enseñar.

Los métodos de cultura son los que hay que estudiar los primeros, examinando una tras otra las diversas facultades. Pero antes de entrar en este examen detallado, es necesario examinar algunas cuestiones generales que se refieren al asunto entero y recordar

ciertos principios que se aplican indistintamente á todas las partes de la educación intelectual. Conviene, por otra parte, no abusar de estas consideraciones que, precisamente por ser muy generales, ofrecen poco interés práctico. Un pedagogo americano enumera nada más que catorce principios generales de la educación intelectual (1). No lo seguiremos en este camino, pues sería preciso decidirse á copiar aquí todos los resultados de las observaciones psicológicas. Damos como conocidos esos resultados y nos limitamos á algunas observaciones sobre el orden del desarrollo de las facultades, sobre su armonía necesaria, sobre los caracteres esenciales de la educación intelectual y sobre las consecuencias pedagógicas que de todo esto resultan.

Orden del desarrollo de las facultades. — ¿Es cierto que todas las facultades intelectuales brotan á la vez, como al caer la noche se encienden las estrellas en el cielo? ¿O se desarrollan sucesivamente, por el contrario, como las flores surgen una tras otra en el tallo común que las sostiene? Los pedagogos han contestado con diversidad á estas preguntas. Si se cree á Rousseau el espíritu está formado, por decirlo así, de capas sucesivas. Hay en él distintos pisos y grados

(1) He aquí, en resumen, los catorce principios establecidos por Wickersham: — 1.ª. Las facultades intelectuales no pueden ser cultivadas más que por un ejercicio continuo. — 2.ª. El espíritu comprende varias facultades distintas, cada una de las cuales reclama una cultura especial. — 3.ª. Los gustos y los talentos difieren según los individuos y los destinan á empleos diferentes en la vida. — 4.ª. Las facultades de percepción son más activas en el niño. — 5.ª. Así como sucede la memoria en sus diversas formas, la imaginación, el entendimiento y la razón. — 6.ª. El espíritu posee dos fuentes de conocimiento, los sentidos y la razón. — 7.ª. El espíritu distingue sucesivamente en los objetos la especie, la cantidad y, por fin, las relaciones. — 8.ª. El razonamiento procede por inducción ó por deducción, por análisis ó por síntesis. — 9.ª. Las facultades intelectuales obran según ciertas leyes de sugestión. — 10.ª. Las facultades intelectuales de reproducción obran según las leyes de la asociación. — 11.ª. Las facultades intelectuales de invención ponen el espíritu en estado de hacer descubrimientos. — 12.ª. La inteligencia humana no se desarrolla más que en virtud de sus energías propias. — 13.ª. Las acciones humanas no forman de la inteligencia su carácter moral. — 14.ª. La inteligencia humana tiene los límites, que no puede hacerle franquear ninguna extensión de la educación.

diversos en la educación intelectual. Á las facultades sensibles que se manifiestan en los primeros años, suceden mucho más tarde las facultades de abstracción y de razonamiento.

Otros escritores que se aproximan más á la verdad, se inclinan hacia la exageración contraria, y al principio de la sucesión sustituyen el de la simultaneidad.

« Quisiéramos, dice M. Joly, reunir todas las facultades ante la vista del educador para que las considerase á la vez en un principio útil y práctico. Este principio le formulamos así: La inteligencia es un conjunto de facultades que se desarrollan simultáneamente y se prestan un concurso mutuo (2). »

La verdad es que todas las facultades del espíritu, consideradas en sus gérmenes, aparecen á la vez en el niño, pero no adquieren toda su fuerza ni llegan á la madurez más que unas después de otras en un orden invariable determinado por el progreso de la edad.

M. Herbert Spencer, en las conocidas páginas *Essais sur l'éducation*, ha determinado las leyes de la evolución intelectual. En ellas establece que el espíritu va de lo simple á lo complejo, de lo concreto á lo abstracto, de lo particular á lo general, de lo indefinido á lo definido, de lo empírico á lo racional (3). De esto deduce que no se deben someter al principio á los niños más que asuntos de estudio simples, de los objetos sensibles, de las cosas particulares, á fin de encaminarlos poco á poco á las verdades complejas, á las generalidades abstractas, á las concepciones de la razón. Deduce además que no se pueden exigir de la inteligencia infantil sino nociones incompletas y vagas que después aclarará y terminará gradualmente el trabajo.

La inteligencia en el niño. — Si se examina de

(1) E. Joly, *Notions de pédagogie*, p. 32.

(2) Véase la crítica que hace M. Joly de las leyes consignadas por M. Spencer. *Notions de pédagogie*, pag. 46 y siguientes.

cerca al niño se encontrará que sus facultades se parecen más de lo que se cree generalmente á las del hombre hecho.

« El niño de cinco años, dice Mme Necker de Saussure, está en posesión de todas las facultades intelectuales concedidas á la humanidad. Algunas de estas facultades, débiles y poco ejercitadas, y con frecuencia puestas en acción por los más fútiles motivos, no se manifiestan aún sino por actos insignificantes, pero que se perciben, sin embargo (1). »

En el sencillo hecho de retirar la mano del fuego porque se ha quemado en él una vez, el niño muestra memoria, juicio y raciocinio inductivo. No es por eso, no obstante, menos cierto que, en general, siente más que razona y que cuando razona lo hace á su manera.

« Las facultades de percepción, dice M. Wickersham, son más activas en el niño que las demás facultades intelectuales (2). »

Y el pedagogo americano añade :

« El niño no es más que un animalillo hasta el día en que se despierta en él la conciencia personal. Desde ese momento, no veo que haya un solo día en que todas sus facultades no estén en actividad en cierta medida. Pero las potencias perceptivas son las que obran con más fuerza durante toda la infancia y aun la juventud. »

« En la naturaleza, dice Mme Necker de Saussure, no se ve en parte alguna el acto de comenzar; no se la sorprende creando, y parece que siempre desarrolla sus energías. »

En otros términos, si el niño es ya, desde el punto de vista intelectual, un hombre en miniatura; si se encuentra en él el germen y casi el equivalente de todas las facultades de la edad madura, esas facultades no tienen en él el mismo alcance, ni se presentan todas en el mismo grado de potencia y de precisión.

(1) *L'Éducation progressive*, t. I. Prefacio.

(2) M. Wickersham, *Methods of instruction*.

Así como todos los alimentos no convienen al estómago del recién nacido, que no digiere aún más que leche, así todas las razones no son propias para el raciocinio del niño. Siente ya necesidad de explicarse las cosas y de buscar su causa y su fin, pero se contenta, como explicaciones, con razones fútiles y pueriles. El progreso que se realiza en el hombre desde sus primeros años hasta la madurez no introduce en su espíritu potencias verdaderamente nuevas, pero modifica su carácter, aumenta su vigor y extiende su alcance. Todas las facultades nacen á un tiempo en la inteligencia humana, como en un hipódromo todos los corredores parten juntos; pero no todos avanzan con la misma velocidad y unos van delante, mientras otros se quedan rezagados y llegan después de aquellos á la meta.

Educación progresiva. — La educación intelectual debe acomodarse á ese desarrollo sucesivo de las facultades. Será, pues, progresiva, y no olvidará que el espíritu, en su lenta evolución, no es jamás idéntico á sí mismo, que hay edades para la inteligencia como para el cuerpo, que las disposiciones primitivas se renuevan y se transforman poco á poco y que el ser moral se crea insensiblemente. En su consecuencia, á ayuda que la educación preste al niño, ya para excitar, ya para moderar sus facultades, será proporcionada exactamente á las condiciones de la naturaleza y á los cambios que se realizan en el alma con el transcurso del tiempo; acompañará al espíritu en todos sus progresos y se plegará á todos sus movimientos, siendo, como dice Spencer, « La correspondencia objetiva del desarrollo subjetivo del espíritu. »

Equilibrio y armonía de las facultades. — Por haber reconocido las diferencias que la naturaleza establece, en cuanto al desarrollo, entre las facultades del niño, no hemos de olvidar la unidad del alma humana. La educación debe ser progresiva y no sucesiva, como quería Rousseau. El autor del *Emilio* cor-

taba, por decirlo así, la existencia de su discípulo en trozos diferentes: la edad de las percepciones sensibles, la edad del juicio. No, el espíritu del niño es ya un todo organizado y completo, que contiene en germen todas las facultades, y si no es posible ponerlas todas al mismo paso y hacerlas marchar de frente, ni hay un solo instante de la vida en que no sea preciso pensar en cultivarlas, y en desarrollarlas todas aunque en grados diferentes.

La cultura aislada de cada facultad no debe hacer perder de vista el último fin, que es la armonía y el equilibrio de todas ellas.

« El equilibrio de las facultades es en la inteligencia lo mismo que en el mundo físico el equilibrio de las fuerzas: para tener el orden sin estorbar el movimiento. Toda facultad bastante poderosa para suspender ó encaenar la acción de las demás, es un despota, y para estar sano, el espíritu tiene necesidad de ser libre (1). »

Descontemos, pues de los espíritus en que dominan exclusivamente ciertas disposiciones intelectuales que ahogan á las demás. Cuando ciertas facultades rompen el equilibrio surge algunas veces el genio, pero lo que resulta con más frecuencia de esta educación desigual es la incoherencia, el desorden y la impotencia.

El ideal de una buena educación intelectual es formar un espíritu en que todas las facultades ocupen un lugar proporcionado á su valor y á su importancia, como el ideal de una educación física es un cuerpo completo en el que todos los órganos estén armoníamente desarrollados y en que todas las funciones concurren regularmente á la vida.

« La regla principal, dice Kant, es no cultivar aisladamente ninguna facultad para ella misma, sino cada una para las demás, como, por ejemplo, la imaginación en provecho de la inteligencia. »

(1) Guizot, *Conseils d'un père sur l'éducation*.

Así como en el conjunto del alma la sensibilidad y la voluntad no deben ser ni sacrificadas ni preferidas á la inteligencia, así en la inteligencia misma no debe ser descuidada ninguna aptitud ni hacer objeto á ninguna de una cultura privilegiada.

Que las facultades se presten un concurso mutuo. — La armonía de las facultades está tan conforme con la tendencia de la naturaleza y por consecuencia con el fin de la educación, que en realidad todas esas facultades se ayudan mutuamente y es casi imposible desarrollar una sin preparar por ese mismo hecho el desarrollo de las demás. Nicole lo hacía ya notar :

« La instrucción, decía, no da memoria, ni imaginación ni inteligencia, pero cultiva todas esas partes fortificándolas una con otra. Se ayuda al juicio por la memoria y se alivia la memoria por la imaginación y el juicio (1). »

Solamente en los espíritus mal equilibrados las diferentes facultades se combaten y manifiestan por decirlo así tendencias anárquicas. Un espíritu sano es un verdadero organismo en el que todo se corresponde y conspira al mismo fin.

Caracteres generales de la evolución intelectual. — Resulta de todo lo que precede que el punto de partida de la educación intelectual es el progreso con rapidez desigual, la evolución progresiva de las diversas facultades, y que el fin es el desarrollo, si no igual, normal y proporcionado, de esas mismas facultades. Se ve, pues, ahora á dónde hay que llegar y de dónde se ha partido.

Pero, ¿qué caminos habrá que seguir?

¿... qué principios generales deberá ajustar su acción el educador? No basta decir que la educación, en su conjunto, se conformará con la marcha de la naturaleza, palabra vaga á la cual los pedagogos, como los

(1) *De l'Éducation d'un prince*, p. 35.

moralistas, hacen significar todo lo que les place, y bajo cuyo escudo hacen pasar los conceptos más diversos y á veces los más extraños. Sin entrar en el detalle de los métodos, lo que será objeto de los capítulos de que se compone el resto de esta obra, conviene, pues, determinar desde ahora algunas de las leyes de la evolución intelectual y las consecuencias pedagógicas que de ellas resultan.

El espíritu es un hogar que hay que calentar; no un recipiente que hay que llenar. — El espíritu no es una tabla lisa, una página en blanco en la que no hay que hacer sino escribir, un recipiente que llenar: es un conjunto de gérmenes que aspiran á desarrollarse.

¡Cuántas veces han desconocido los pedagogos esta ley psicológica! ¿No se la viola todos los días cuando se amontonan y acumulan en el espíritu del niño una multitud de conocimientos, á riesgo de ahogar la inteligencia que convendría solamente despertar y excitar? La aglomeración de los programas modernos aumenta todos los días con gran perjuicio de la libertad del espíritu. Aun suponiendo que el espíritu fuese desde el nacimiento un receptáculo ya formado, sería todavía un problema insoluble el de hacer contenerse en una cavidad que tiene siempre la misma capacidad, diez, veinte y cien veces más materia. Además el fin de la educación no es producir prodigios de memoria ni eruditos capaces de disertar *de omni re scibili*.

« El fin de los estudios, dice M. Gréard, es ante todo crear el instrumento del trabajo intelectual, afirmar el juicio, y por esto se trata de aprender no todo lo que es posible saber, sino lo que no es permitido ignorar (1). »

Hay, pues, que renunciar á las pretensiones de los que quieren que la inteligencia humana sea el resu-

(1) *Mémoire sobre la cuestión de los programas en la segunda enseñanza*, 1884.

men de la ciencia universal. Hay que cesar de admirarnos por hechos como los que cita Dupanloup:

« Un alumno ha recitado el *Telmaco* entero. Otro ha hecho un análisis gramatical que contenía más de sesenta mil palabras griegas y francesas. »

Volvamos á la antigua máxima: *Non multa, sed multum*. Más vale saber á fondo un pequeño número de cosas, que saberlas todas superficialmente.

Respeto á la libertad y á la iniciativa del niño. — Los pedagogos que siguen creyendo que el espíritu es una capacidad inerte, pasiva, no tienen para nada en cuenta la libertad del niño. No hay para qué respetar fuerzas cuya existencia no se admite. Los que piensan que la naturaleza ha dispuesto en la inteligencia principios vitales que no esperan más que una ocasión favorable y una excitación apropiada para revelarse, sienten, por el contrario, la necesidad de no molestar ni contrariar la evolución natural del espíritu.

Dejemos la mayor libertad posible al niño que empieza á pensar. No adaptemos su inteligencia á formas artificiales. No le obliguemos á sufrir á la fuerza demasiadas lecciones didácticas. No le imponemos un alimento que no está apto para digerir.

« Cuando los hombres, dice M. Spencer, recibían su *Credo* hecho, con interpretaciones y todo, de boca de una autoridad infalible que se dignaba darles explicaciones, era natural que la enseñanza de los niños fuese enteramente dogmática. Cuando la máxima de la Iglesia era: *Cred y no preguntéis*, convenía que esa fuese también la máxima de la escuela. Hoy, por el contrario, que el protestantismo (*M. Spencer debería añadir: y la filosofía*) ha conquistado para los hombres el derecho al libre examen y ha hecho prevalecer la costumbre de apelar á la razón, es lógico que la instrucción dada á la juventud tome la forma de una exposición presentada á su inteligencia (1). »

Conviene saber no apresurarse. — La regla

(1) *De l'Éducation*, p. 89.

más útil de toda educación, decía Rousseau, no es ganar tiempo, sino saber perderle. Bajo la forma de una paradoja quiso decir con esto que conviene no apresurarse y que es preciso actuar con una lentitud imitada de la naturaleza sobre la débil y delicada inteligencia del niño.

« Hay que evitar, dice en el mismo sentido Mme Pape-Carpantier, ese celo irreflexivo y esa culpable vanidad que quieren obtener del niño todo lo que su inteligencia elástica puede producir, á riesgo de agotarla y de matar el fruto en flor. »

Trabajo atractivo. — Es una verdad generalmente admitida en nuestro tiempo que no hay más estudios verdaderamente provechosos que los que responden á las necesidades de la inteligencia y provocan, por tanto, en ella una excitación agradable. M. Herbert Spencer recomienda con insistencia que se tengan en cuenta los gustos del niño. « No siendo el trabajo, dice M. Gréard, más que el desarrollo de la actividad natural, el ejercicio de esta actividad debe ante todo hacer feliz al niño. »

El placer que experimenta el niño es, en efecto, la señal de que su espíritu se desarrolla con comodidad y de que se asimila los conocimientos que se le transmiten. Por otra parte, sus repugnancias, su indolencia, su inercia, dan testimonio de que la enseñanza le ha sido presentada muy pronto ó en mala forma.

El placer no es, pues, de desdeñar en la educación, pues da á las facultades una animación inusitada. Para que el niño estudie alegremente no es necesario alegrar la instrucción con diversiones que alteren su carácter: basta seguir un orden conveniente apropiado á las fuerzas del niño. La actividad del espíritu es agradable por ella misma.

« Cuando se da debidamente la enseñanza á los niños, no se sienten menos dichosos durante las horas de clase que en las de juego. El ejercicio bien dirigido de las energías mentales

está con frecuencia acompañado de tanto goce como el de las energías físicas y más algunas veces (1). »

Necesidad del esfuerzo. — La legítima preocupación de hacer el estudio agradable y de aliviar el trabajo del niño, no debe hacernos olvidar la necesidad del esfuerzo. No cedamos á la tentación de decir con Fenelón: « Es preciso que el placer lo haga todo ». Según el amable autor de la *Educación de las niñas*, todo se aprende jugando, pero esto no es ni posible ni deseable. Evitemos todo lo repulsivo, pero no lleguemos hasta proscribir todo lo laborioso.

« La escuela es una cultura forzosa, dice Kant. Se debe acostumbrar al niño á trabajar... Acostumbrarle á mirarlo todo como juego es hacerle un mal servicio ». — « Lo que se hace para convertir la educación en agradable, dice Rousseau, impide á los niños aprovecharla. » — Y lo mismo Mme de Staël: « La educación hecha divirtiéndose disipa el pensamiento. El esfuerzo de todo género es uno de los más grandes secretos de la naturaleza y el espíritu del niño debe acostumbrarse á los esfuerzos del estudio como el alma al sufrimiento. »

« El ascetismo, ha dicho brillantemente Spencer, está á punto de desaparecer en la educación como en la vida. » Es cierto, pero conviene no sustituir el ascetismo de otros tiempos por una especie de epicurismo pedagógico que se manifestaría por una instrucción divertida tanto como por una disciplina relajada.

El dolor no debe ser excluido deliberadamente de la educación, pues despierta en el alma ideas nuevas y lleva al espíritu á profundidades apenas sospechadas antes del sufrimiento. Ninguna excitación es preferible á la del dolor para librar la personalidad humana de los velos que la envuelven :

« El hombre es un aprendiz: el dolor es su maestro. »

Desarrollo interior del espíritu. — La idea de

(1) El profesor Pillans citado por Spencer, p. 161.

un desarrollo interior y espontáneo del espíritu no es nueva en pedagogía.

« No es precisamente el maestro ni las instrucciones extrañas lo que hace comprender las cosas : esas instrucciones no hacen más que exponerlas á la luz interior del espíritu, por la cual pueden sólo ser comprendidas ; de modo que cuando no se encuentra esa luz, las instrucciones son tan inútiles como querer enseñar cuadros durante la noche. »

En efecto, en una educación bien realizada se trata menos de asegurar la instrucción superficial, la cultura y el adorno exterior del espíritu, que de preparar su desarrollo íntimo y profundo : « Instruir un niño, decía enérgicamente Mme Necker de Saussure, es construirle por dentro. »

Repudiamos, pues, todos los métodos de instrucción que, como el de los jesuitas, dejan inactivas las fuerzas íntimas del alma. Encontrar para el espíritu ocupaciones que le absorban, que le mezcan como un sueño sin despertarle por completo ; llamar su atención sobre los giros de la lengua, sobre los hechos pequeños de la historia, á fin de reducir otro tanto el sitio de los pensamientos ; provocar cierta actividad intelectual prudentemente contenida allí donde á una memoria nutrida sucede una razón reflexiva ; en una palabra, agitar el espíritu al exterior lo bastante para que salga de su ignorancia natural, pero muy poco para que obre verdaderamente por sí mismo gracias á un ejercicio viril de todas sus facultades ; tal era el método de los jesuitas, bueno para formar niños grandes, pero no hombres.

Medios que hay que emplear. — No vamos á entrar aquí en los detalles de los métodos, asunto que trataremos en la *segunda parte*. Indicaremos sólo con algunas citas cuánto se han preocupado los pedagogos contemporáneos y especialmente los americanos, de la actividad interior del espíritu :

« Que el maestro no haga jamás lo que el alumno pueda hacer por sí mismo. Lo que fortifica las facultades del niño y

ensancha su espíritu es la acción. Evitad decir mucho y ayudad demasiado al discípulo ; un sencillo aviso, una pregunta sugestiva valen más con frecuencia que una asistencia directa, pues suscitan el desarrollo personal y despiertan la facultad de investigación original (1). »

Otro pedagogo americano, M. Wickersham, dice en el mismo sentido :

« Nada de estado pasivo para el discípulo ; ante todo el esfuerzo personal. Que un ensayo de las fuerzas provoque otros ; que una dificultad vencida excite la ambición de otro nuevo triunfo. Que el maestro cree interés en el estudio, que solicite la curiosidad, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire confianza, que sugiera analogías, que excite, en fin, á los alumnos á que prueben sus fuerzas y prueben su habilidad (2). »

M. Wickersham cita, después, como ejemplo al pájaro que enseña á volar á sus crías :

« Una de las mejores lecciones de pedagogía que he recibido me la dió un jilguero. Pasaba esto en mi jardín y la madre estaba enseñando á volar á sus pequeñuelos. Uno de ellos se quedaba en el nido y parecía tener miedo de moverse. La madre se puso á su lado, le dió un ligero picotazo, le obligó á levantarse y en seguida saltó á una rama próxima como para invitarle á que la siguiera. Una y otra vez repitió sus caricias y se colocó en la misma rama, hasta que el pajarillo se atrevió y, con gran júbilo de la madre, abrió sus débiles alas, se lanzó y se colocó á su lado.

« Entonces la madre escogió otra rama un poco más lejana y un nuevo esfuerzo llevó hasta ella al jilguerillo. Se repitió varias veces el ejercicio y pronto el nuevo pájaro estuvo bastante seguro de sí mismo para recorrer alguna distancia con su madre y lanzarse, por fin, á los bosques, los campos y las praderas. »

Lo que es, en forma agradable, una paráfrasis de este pensamiento de Fröbel : « Que los maestros no pierdan de vista esta verdad ; es preciso que siempre den y tomen al mismo tiempo ; que adelanten al discípulo y que le sigan : que obren y dejen obrar. »

(1) Edgard Brooks, *Normal Methods of teaching*, p. 20.

(2) Wickersham, *obra citada*, p. 74.

Desigualdades intelectuales. — Á despecho de la paradoja de Jacotot: « Todas las inteligencias son iguales », es lo cierto que existen diferencias profundas que separan los espíritus en su constitución nativa, así como es verdad que las desigualdades intelectuales no provienen todas de que no tengamos los mismos gustos ni la misma voluntad. El pedagogo debe saber tener en cuenta esta diversidad de facultades y recordar la máxima de Locke: « Acaso no hay dos niños que puedan ser educados por métodos absolutamente iguales. »

No llevemos muy lejos, sin embargo, el alcance de estas observaciones ni diversifiquemos hasta el infinito la educación intelectual. Sin dejar de preocuparnos de las desigualdades naturales para remediarlas y de las aptitudes particulares para favorecerlas, no olvidemos que es preciso proponer á todos los alumnos el mismo fin y que generalmente es posible conducirlos á él. Como decía Mme Guizot: « Salvo algunas disposiciones especiales y raras, todos estamos hechos para todo... No conviene dedicar de tal modo nuestras facultades á un género especial de acción, que nos hagamos impropios para todos los demás (1) ».

Aptitudes particulares. — No conviene, pues, seguir con una complacencia absoluta la corriente de la naturaleza ni ceder á las disposiciones particulares del niño aplicándole con preferencia á las cosas para las cuales tiene una aptitud más marcada. Nos parece que Nicole carece, en este punto de prudencia:

« Hay niños, dice, á quienes no hay, casi, que ejercitar más que en lo que se refiere á la memoria, porque tienen esa facultad corta y el juicio débil; y hay otros á quienes hay que aplicar desde luego á las cosas del juicio, porque le tienen más despierto que la memoria (2). »

No es esto exacto. Sin pretender que la educación

(1) *Lettres de famille sur l'éducation*, p. 77.

(2) Nicole, *De l'éducation d'un prince*, p. 33.

debe someter todos los espíritus al mismo molde ni que sea preciso reducir todas las inteligencias á un nivel uniforme, no renunciemos á hacerlas perseguir un ideal común. Para garantizar la personalidad de cada alumno; para asegurar á sus disposiciones particulares una libertad suficiente, basta con haber sustituido á los antiguos métodos, tiránicos y opresores, los nuevos sistemas, que tienen en cuenta la espontaneidad y la iniciativa del niño.

La misma educación intelectual debe tener un fin práctico. — Se olvida con mucha frecuencia en nuestro tiempo el antiguo proverbio latino: *Vite, non scholæ discitur*; nos instruimos para la vida, no para la escuela. La preparación para la vida, tal es la verdadera definición de la enseñanza, y sobre todo de la enseñanza primaria. No se trata, dice Montaigne, de formar un gramático ni un maestro de lógica, sino un hombre. No pidamos á la enseñanza intelectual que desarrolle las facultades brillantes destinadas al adorno del espíritu; las facultades de lujo que sólo convienen á la gente ociosa y que no se acomodan con la humilde y laboriosa condición de los hijos del pueblo. Lo que conviene es el viril aprendizaje de las facultades útiles, de las que puede decirse que son las armas para el combate de la vida. La escuela primaria no es técnica ni profesional, sino práctica. « El fin de la educación, dice con razón un autor americano, no es enseñar á los discípulos á conocer los libros y á servirse de ellos, sino á conocerse á sí mismos y á emplear bien sus facultades (1). »

(1) Baldwin, *obra citada*, p. 313.

LECCIÓN IV

LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS.

Comienzos de la inteligencia. — Sensaciones y percepciones. — Importancia de las nociones sensibles. — Cultura general de los sentidos. — Opinión de Rousseau. — Métodos de Pestalozzi y de Froebel. — Educación especial de cada sentido. — El gusto y el olfato. — Educación del oído. — Educación del tacto. — Potencia de la vista en el niño. — Desarrollo natural del sentido de la vista. — Importancia de las percepciones visuales. — Educación del sentido de la vista. — Instrucción del sentido de la vista. — Ejercicio reflexivo de las percepciones. — Instrumentos pedagógicos. — Percepción y observación. — La observación en el niño. — Paradoja de M. H. Spencer. — Peligros de la educación de los sentidos. — Consecuencias de una buena educación de los sentidos.

Comienzos de la inteligencia. — El que quiera conocer en su conjunto la naturaleza de la inteligencia, debe estudiar al niño en la cuna.

El niño no es al principio más que una masa inerte que no se despierta más que para suspenderse del seno de la nodriza ó para llorar. Y, sin embargo, en aquel cuerpo aún tan débil, duermen los gérmenes de una persona moral. Todos esos gérmenes van á tomar vida al contacto del mundo exterior; toda esa vida latente va á despertarse y todo ese ser en potencia va á pasar al acto. Parece que una mano invisible vierte como gota á gota el alma y la inteligencia en aquel vaso delicado y frágil.

A los pocos días vendrá la sonrisa á animar los labios del recién nacido. Unos movimientos cada vez más caracterizados atestiguarán su vitalidad y expre-

sarán sus instintos ó sencillamente su necesidad general de acción. Por fin, al cabo de algunos meses, una especie de susurro, unos pequeños gritos repetidos indefinidamente testifican que aquel débil niño tiene ya algunos resplandores de pensamiento y que quiere comunicarlos.

Se ha hablado con frecuencia de la lentitud de la naturaleza para organizar las facultades del niño, pero confieso que lo que me llama la atención es precisamente lo contrario. Cuando se piensa en los orígenes del niño, cuando se recuerda que hace apenas algunos meses no existía, ¿cómo no asombrarse ante ese prodigio que se repite todos los días, y que hace surgir en tan poco tiempo un nuevo ser semejante en todo, excepto en el tamaño, á los que le han dado la existencia? « La edad en que el niño no tiene maestro, dice M. Egger, es acaso en la que aprende más y más rápidamente. Quese compare el número de ideas adquiridas entre el nacimiento y la edad de cinco ó seis años con las que se adquieren en los años siguientes y no habrá quien no se asombre por esa profunda precocidad (1) ».

Sensaciones y percepciones. — Suponemos conocido todo lo que la psicología y la fisiología enseñan sobre los órganos y las funciones de los cinco sentidos, la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, y nos limitamos á recordar lo que es indispensable que el pedagogo tenga en cuenta si quiere proceder de un modo útil á la educación de los sentidos.

Las sensaciones propias de los cinco sentidos no son solamente percepciones *afectivas*, ó sea fuentes de placer ó de pena, sino percepciones *representativas*, es decir fuentes de imágenes, de ideas y de conocimientos (2). Mientras que las sensaciones internas, que acompañan el ejercicio de las funciones orgánicas,

(1) M. Egger, *Observations sur le développement de l'intelligence*, etc., 1879.

(2) Rousseau se ha equivocado al decir: « Las primeras sensaciones de los niños son puramente afectivas; no perciben más que el placer y el dolor. »

no nos enseñan nada acerca de la naturaleza de los órganos en que se desarrollan, las sensaciones externas nos hacen conocer las cualidades de los objetos que los producen y los objetos mismos.

Desde los primeros años de la vida, la percepción se desprende de la sensación, y la percepción es ya un conocimiento, pues consiste esencialmente en distinguir la diferencia de los objetos :

« El espíritu, dice M. Bain, tiene por punto de partida el discernimiento. La conciencia de las diferencias es el principio de todo ejercicio de la inteligencia. »

Y al mismo tiempo que el espíritu diferencia los objetos unos de otros por las percepciones sucesivas, llega á distinguirse á sí mismo de esos objetos. La conciencia del yo, el sentido íntimo, es inseparable del desarrollo de los sentidos externos.

Importancia de las nociones sensibles. — Las nociones proporcionadas por los sentidos son uno de los elementos esenciales de la inteligencia humana. Sería un error creer que los sentidos no nos dan ideas. « Antes de la edad de la razón, decía con gran error Rousseau, el niño no recibe ideas, sino imágenes. » Por ser sensibles, las representaciones de la vista, del oído, etc., no dejan de ser ideas.

Sin duda la conciencia, aplicada á las modificaciones interiores del yo, es una fuente fecunda de conocimiento. Pero ; cuánto más rico, cuánto más vasto es el dominio de la percepción exterior ! Nuestras ideas abstractas y nuestras mismas ideas generales no provienen más que de un trabajo del espíritu que compara, que separa ó que aproxima los datos concretos de los sentidos.

No se trata ya sin duda de hacer de los sentidos el principio único del espíritu, como querían Locke, Condillac y también Comenio (1). El espíritu tiene su

(1) « Es cierto, dice Comenio en el prefacio de *l'Orbis pictus*, que no hay nada en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos. »

constitución propia, sus leyes esenciales ; natural ó adquirida, innata ó hereditaria, la razón preexiste á los sentidos y gobierna su ejercicio, como, por ejemplo, cuando nos obliga á admitir una realidad externa, causa y principio de las representaciones sensibles.

Pero los sentidos no dejan por eso de ser el origen de la mayor parte de nuestros conocimientos, pues enriquecen el espíritu con una multitud de nociones. Para juzgar su importancia basta ver el miserable estado á que se reduce la inteligencia de los desgraciados que están privados de varios ó de uno solo de los sentidos. El espíritu no es, como creen ciertos filósofos, una fuerza que se basta á sí misma ; tiene necesidad de alimentarse fuera por una incesante comunicación con la naturaleza, y no es más que el eco consciente del mundo exterior.

Cultura general de los sentidos. — Los sentidos están en gran parte organizados y formados por la naturaleza. Una evolución natural encamina á cada uno de ellos á su perfección normal. Hay, sin embargo, para las facultades de percepción sensible, como para las demás, una educación propiamente dicha, una verdadera cultura, que es la única que puede procurar á los sentidos toda la precisión y toda la finura de que son susceptibles.

El punto de partida de esta educación de los sentidos está en la fisiología y en la higiene.

Hay que garantir la integridad y la salud de los órganos. En la educación de la vista, por ejemplo, el primer papel es el del oculista. Los sentidos son instrumentos, herramientas materiales, que se deben tener limpias, sólidas y en un estado normal. Por otra parte, la naturaleza presenta en muchos individuos imperfecciones graves que deben ser corregidas en lo posible, por medios físicos, en su principio. Hay vistas cortas ó incompletas, que no perciben ciertos colores, y oídos flojos y perezosos, para los cuales tienen remedios, ó al menos paliativos, la medicina y la higiene.

Algunas veces la imperfección de los sentidos tiene por causa, no un defecto de conformación especial de los órganos, sino la debilidad general del temperamento. Fortificando el cuerpo entero y la salud general, se asegura la salud y el vigor de los órganos de la percepción sensible. La educación, en fin, desde este punto de vista, debe evitar con cuidado todas las causas materiales de debilidad de los sentidos, como, por ejemplo, las malas condiciones de alumbrado, que pueden alterar la sensibilidad natural y normal de la vista.

Pero no es todo el asegurar por la higiene la salud de los órganos de los sentidos, así como no es suficiente disponer de buenas herramientas si no se sabe usarlas. Los sentidos, como todas las facultades, son perfectibles. Hay una distancia considerable entre lo que son naturalmente y lo que pueden llegar á ser por medio de un cultivo metódico y regular, cuyo gran secreto es el ejercicio. Por el ejercicio, el pintor y el músico, el artesano y el artista, aprenden á ver y á oír con un grado de exactitud y de fuerza al que no llega el vulgo. Es sabido á qué maravillosa potencia llegan el oído de los salvajes, el tacto de los ciegos y la vista de los marinos. Laura Bridgmann, la joven americana sorda, muda y ciega, llegó á distinguir, sólo con el tacto, los colores de los diversos ovillos de lana ó de seda que empleaba en sus trabajos de costura y de bordado.

Por último, los sentidos, conviene no olvidarlo, se completan unos con otros. El tacto corrige las ilusiones de la vista y aumenta su alcance. La vista aclara y guía las percepciones del oído.

Además de sus percepciones propias y especiales, percepciones naturales, como dicen los psicólogos, cada sentido tiene sus *percepciones adquiridas*, que debe en parte al concurso de los demás, lo que da al educador una nueva ocasión de intervenir á fin de ayudar á los sentidos á intervenir y á ayudarse y á

rectificarse mutuamente y á llegar á ser en su conjunto el admirable é infalible instrumento del conocimiento del mundo material.

Opinión de Rousseau — Rousseau fué el primero que comprendió la importancia de la educación de los sentidos :

« Un niño, dice, es menor que un hombre ; no tiene ni su fuerza ni su razón, pero ve y oye tan bien como él, poco más ó menos... Las primeras facultades que se forman y se perfeccionan en nosotros son los sentidos, y siendo las primeras que se debieran cultivar, son las únicas que se olvidan ó que se descuidan.

« Ejercitar los sentidos no es solamente usarlos, sino aprender á juzgar bien por medio de ellos, pues no sabemos ni tocar ni ver ni oír más que como hemos aprendido. »

Lo que más nos agrada en el pensamiento de Rousseau, es que no considera solamente los sentidos como instrumentos de perfección para el espíritu. Los estudia en sí mismos y busca los medios de formarlos. Lo que le preocupa no es sólo la educación del espíritu por los sentidos, sino la educación propia de los sentidos mismos.

Métodos de Pestalozzi y de Fröbel. — Á Rousseau pertenece el mérito de haber recomendado teóricamente la educación de los sentidos, y á Pestalozzi y á Fröbel el honor de haberla practicado y de haberla hecho entrar en el dominio de los ejercicios escolares.

Según Pestalozzi, el punto de partida de toda educación intelectual está en las sensaciones. Quería desarrollar la inteligencia de sus discípulos por las cosas mismas y no se limitaba á enseñar los objetos, sino que hacía que el niño los tocara y los volviese en todos sentidos hasta quedar completamente enterado de su forma y de sus cualidades. Iba más lejos aún Pestalozzi y obligaba al niño á pesar, medir y analizar las cosas materiales que ponía en sus manos, y al mismo tiempo le ejercitaba en nombrar y designar

con la palabra propia las cualidades, las proporciones, y los tamaños que su mirada ó su mano había distinguido en los objetos. « Ver y nombrar » tal era el principio de su método elemental de instrucción.

Dentro del mismo principio, Fröbel desenvolvía sucesivamente ante los ojos del niño las maravillas de sus seis regalos, exponía desde luego ante su vista objetos concretos, como pelotas de lana teñidas ó cuerpos geométricos, cuyo contenido, forma y materia le enseñaba á distinguir, « de modo, dice M. Greard, de enseñarle á ver, ó sea á hacerse cargo de los aspectos, las figuras, las semejanzas, las diferencias y las relaciones de las cosas. »

Educación especial de cada sentido. — Madame Necker de Saussure no está completamente en lo cierto cuando pide que el niño realice al mismo tiempo el aprendizaje de los cinco sentidos. Estos son, en efecto, los unos más precoces y los otros más tardíos en su desarrollo. Por una parte tienen una importancia desigual y como no prestan los mismos servicios no merecen igual atención; y por otra, cada uno de ellos tiene sus condiciones y sus leyes propias. De aquí se deduce la necesidad que tiene el educador de estudiarlos y cultivarlos separadamente, sin perder de vista por eso sus relaciones mutuas.

El olfato y el gusto. — El olfato es, acaso, el que más tarde se desarrolla de todos los sentidos. Rousseau hace constar con razón que los niños permanecen mucho tiempo insensibles á los buenos y á los malos olores. No se comprende, por otra parte, por qué llama al olfato « el sentido de la imaginación », bajo el pretexto de que los olores y los perfumes despertan algunas veces recuerdos dormidos hace mucho tiempo.

El gusto, por el contrario, se manifiesta desde muy temprano, precisamente porque responde á la necesidad esencial de la vida infantil. Las sensaciones del gusto serían las primeras si no hubieran sido precedi-

das por algunas vagas sensaciones del tacto. El niño advierte en seguida el sabor azucarado de la leche de la nodriza, y si se le presenta un biberón lleno de agua ó de leche poco azucarada, le rechaza. Todo lo relaciona con el sentido del gusto y se lleva todos los objetos á la boca.

El olfato y el gusto son sentidos inferiores que no tienen relación alguna con la vida intelectual. No proporcionan sensaciones sino percepciones; son los agentes de la vida física y de las funciones digestivas; nos ponen en guardia contra ciertos peligros; nos informan acerca de los alimentos y de las bebidas, y son fuentes de placer ó de daño, más que de conocimientos y de ideas. Pueden contribuir por su desarreglo ó por su excitación enfermiza á desarrollar y á entretener pasiones malas como la glotonería y la embriaguez; pero no desempeñan más que un papel mediano, si no nulo, en la vida del espíritu.

Estos sentidos pertenecen á la esfera de la educación moral, que debe ocuparse de moderarlos, de poner coto á sus excesos, de reprimir sus fantasías, sus delicadezas y sus preferencias caprichosas y violentas.

« El alimento del niño, dice Rousseau, debe ser común y sencillo para que su paladar no se familiarice más que con sabores poco pronunciados y no se le forme un gusto exclusivo. » — « El abuso de los olores y de los perfumes, dice á su vez M. Pérez, enerva el cuerpo y debilita la voluntad. No querría ver nunca un ramo en la habitación de un niño; nada de perfumes en sus baños, en sus cabellos ni en sus vestidos. En cambio quisiera verle muy sensible á los suaves olores de las flores (1). »

El gusto y el olfato pueden, sin embargo, hacer algunos servicios á la inteligencia. El químico reconoce un cuerpo por su olor característico y distingue las sustancias sápidas é insípidas. El catador conoce la

(1) M. Pérez, *l'Éducation dès le berceau*, p. 49.

clase y la edad de los vinos por la impresión que le producen en el paladar. Hay, pues, algún interés, desde el punto de vista intelectual, en ejercitar también el olfato y el gusto, en volverlos más hábiles y en discernir los matices de las impresiones sensibles.

Educación del oído. — Las percepciones del oído tienen una importancia enteramente distinta. El oído nos hace conocer los sonidos y sus diversas cualidades, su agudez ó gravedad, su intensidad, su volumen, su timbre. Así el oído nos pone en comunicación con multitud de objetos; pero lo que conviene observar sobre todo es que el oído es el sentido social por excelencia, pues por él oímos la voz de nuestros semejantes y conocemos sus pensamientos. Es también un sentido artístico, puesto que hace posible la música, la más popular y la más sugestiva de las bellas artes.

El oído es con frecuencia defectuoso. « El número de los niños que oyen mal, dice M. Jacoulet, es mayor de lo que se cree. » Frecuentemente esta imperfección no tiene por causa más que la suciedad de las orejas y puede ser corregida fácilmente; pero en otros casos existe un vicio orgánico y natural y entonces el niño confunde ciertas sílabas y ciertas palabras con otras de asonancia análoga. El maestro debe tener para estos alumnos una particular indulgencia, aproximarlos á él todo lo posible en la clase é imponerse á sí mismo, como á todos los discípulos, la obligación de hablar siempre muy claramente.

La educación natural del oído es relativamente rápida. El niño oye desde el primer día de su vida. « A los treinta y seis días, dice M. Cuignet, el niño que estoy observando no conoce á nadie con la vista; poco le importa que le cojan ó que le paseen; pero reconoce á su madre en la voz (1). » El más pequeño ruido hace estremecerse al niño en la cuna.

Pero lo que es lento y delicado es la educación mu-

sical del oído. En los primeros tiempos todos los ruidos gustan al niño. Ama el ruido por el ruido y no es más difícil de contentar en materia de música que los animales, como los monos ó las abejas. Parece que su sentido acústico halla sólo placer en ser excitado, sea como quiera. Cuanto más atronado esté y más atruene á los demás, mayor parece su placer. La cultura del sentido musical es, pues, una necesidad, hoy que el canto ha llegado á ser una parte de la educación, y teniendo en cuenta que la falta de aptitud para la música es un resultado de falta de cultura del oído.

En general convendrá inspirarse, para la educación del oído, en las siguientes reglas:

« Para el oído, como para los demás sentidos, es de rigor la moderación si se quiere conservar su integridad y su sensibilidad. Es posible acostumbrarse al ruido, pero su efecto es pernicioso. Por otra parte, la falta completa de ruido da al oído una sensibilidad malsana, como la que contraen en la vista las personas privadas mucho tiempo de luz (1). »

Educación del tacto. — Las sensaciones generales del tacto son muy precoces en el niño, porque tienen por órgano al cuerpo entero. Desde muy temprano el recién nacido da muestras de que es sensible á los contactos duros y ásperos y á las presiones algo fuertes y que le hacen sufrir. Un contacto que sería indiferente para el adulto, le hace llorar y le obliga á hacer gestos, y del mismo modo el contacto de una mano templada y acariciadora le produce un placer muy vivo.

Conviene, por otra parte, distinguir la sensación primitiva, pasiva por completo, del tacto en general, y la sensación activa cuyo órgano esencial es la mano. El niño empieza por palpar con los labios y aprende muy lentamente á hacer uso de las manos. Durante muchos meses ve los objetos sin tener la idea de cogerlos.

(1) Mr. Cuignet, *Annales d'oculistique*, t. LXVI, p. 117.

(1) Dr. Saffrey, *Dictionnaire de pédagogie*, art. Oïte.

« Es fácil, dice Mme de Saussure, observar las tentativas de la experiencia en el modo que tiene el niño de aprender á servirse del tacto y cuán tardío es este sentido en obedecer las órdenes de la voluntad. Necesita, en cierto modo, recibir el estímulo del sentido de la vista, cuya educación perfecciona á su vez. »

Potencia de la vista en el niño. — Á la edad de tres ó cuatro años, el niño asombra ya por la admirable precisión de su vista, por la facilidad y por la ligereza de su mirada. Parece que no ha mirado nada y lo ha visto todo.

El hombre maduro y aun el joven, preocupados por el pensamiento ó por la pasión interior, no dirigen á veces hacia las cosas exteriores más que miradas distraídas, mientras que el niño, libre de preocupaciones, ávido y curioso, en toda la frescura y en toda la fuerza de sus nacientes facultades, no deja escapar nada de lo que le presentan los cambiantes cuadros de la realidad. Podría decirse que tiene toda su alma en los ojos. Un amable observador de la infancia, M. Legouvé, lo ha hecho así observar en forma humorística :

« El niño es todo ojos. Tiene una potencia de mirada incomparable; somos ciegos comparados con él. Entrad con vuestro hijo en una habitación, en un taller, en un palacio, y preguntadle al salir. Quedaréis estupefactos de lo que ha visto. De un solo golpe de vista habrá hecho el inventario de los muebles, de las paredes, de los objetos de arte ó de trabajo. Un hombre del oficio no lo hubiera hecho más pronto. Todos los niños nacen alguaciles de embargos (1). »

Desarrollo natural del sentido de la vista. — El niño no adquiere en seguida esta maravillosa perspicacia de la mirada. El sentido de la vista no se sus trae á la ley de educación natural y de desarrollo progresivo que rige la organización de todas nuestras facultades. Los ojos aprenden á ver, como la lengua á hablar y las piernas á andar.

Sería sin duda una exageración pretender que el

(1) *Nos filles et nos fils*, p. 171.

niño recién nacido es ciego ; pero la verdad es que si ve en seguida lo suficiente para que la luz le hiera, no ve bastante para percibir los objetos.

En los primeros días de la vida, el niño tiene miedo de la luz. Padece una especie de *fotofobia* (1) natural que se explica por la delicadeza y la imperfección de sus órganos visuales y que es análoga á esas fotofobias morbosas que producen las inflamaciones de los ojos y otras enfermedades. Si se aproxima una bujía á un niño que acaba de nacer, se verá que cierra los ojos ó, al menos, que pestañea fuertemente. El ojo se esquivo, en cierto modo, y se encierra en el ángulo oscuro de la órbita, á fin de evitar la luz. Pero esto cambia al poco tiempo y el niño manifiesta entonces un gusto marcado y una especie de apetito por la luz. Para calmar su llanto basta á veces colocar una luz al lado de la cuna. Bueno es observar, sin embargo, que para un niño de pocas semanas la luz no debe ser muy intensa, para que la soporte y no le deslumbre.

El niño, además, durante algún tiempo, goza de la luz más que la percibe, pues no sabe fijar en seguida los objetos. Cuando está por fin en estado de hacerlo, será un primer progreso que pueda seguir con la mirada el movimiento de los objetos por medio de un movimiento del globo del ojo. Otro progreso es que sepa volver la cabeza y prolongar así la mirada.

Pero al llegar á ese punto el niño no está todavía en plena posesión de la facultad de ver. La vista del adulto tiene cierta extensión en el sentido de la anchura, es decir que abarca cierto campo visual á derecha é izquierda. Además tiene cierto alcance de profundidad y percibe los objetos colocados delante de ella más ó menos lejos. Tratándose de niños pequeños es fácil observar que su vista no tiene la extensión ni el alcance normales, pues pierden en seguida de vista los objetos que se colocan delante de ellos, y si se

(1) Miedo de la luz.

transporta rápidamente el objeto de un lado á otro, dejan también de verlo.

En otros términos, la vista está para ellos muy limitada todavía así en profundidad como en extensión. La naturaleza, en esto como en todo, procede con un arte perfecto, por pequeños progresos, por desarrollos insensibles. No concede al pequeño ser que acaba de nacer más que percepciones limitadas en relación con su estado. No le abre de una vez el espectáculo del universo visible sino que se le descubre lentamente, con cuidado y discreción. No crea de repente los sentidos y las facultades; los organiza poco á poco.

Importancia de las percepciones de la vista.

— Las percepciones de la vista son aún más ricas y más importantes que las del oído y el tacto. La vista es el sentido científico por excelencia, puesto que nos enseña el color, la forma y la extensión de los objetos. ¿Qué puede haber más admirable que ese « tacto á distancia » que nos permite hacernos cargo de los contornos de las cosas que nos rodean y que hasta nos hace penetrar en la inmensidad del cielo estrellado? Por mucho que se quiera discutir sobre las miserias comparadas de la ceguera y de la sordera, es incontestable que el ciego es aún más desgraciado que el sordo, porque está privado del espectáculo de las innumerables bellezas del universo. Si el sordo resulta más triste, es porque está menos aislado que el ciego y se da cuenta mejor de su desdicha; siente más lo que ha perdido.

No olvidemos que la vista es también un sentido estético sin el cual no gozaríamos de la pintura, ni de la escultura, ni de la arquitectura. Hay colores bellos y formas bellas, como hay sonidos bellos; pero no hay olores bellos ni sabores bellos. La belleza, en una palabra, no se refiere más que á los sentidos de la vista y del oído.

Educación de la vista. — Un estudio pedagógico completo del sentido de la vista comprendería un

número considerable de reglas, relacionadas unas con lo que se puede llamar educación del sentido de la vista y otras con su instrucción.

La educación de la vista es todo lo que da agilidad y fuerza á la facultad de ver. Por eso conviene ahorrarla al principio.

« Durante los primeros meses, dice M. Pérez, el principal cuidado debe ser economizar la vista del niño, rodear de precauciones ese sentido frágil y delicado, alejar de él las impresiones demasiado intensas, la luz y los colores vivos; rodearle, en lo posible, de objetos de color apagado... Nada demasiado vistoso en el niño ni á su alrededor. »

No es menos necesario proteger la vista contra todas las circunstancias y todas las costumbres que puedan dañarla, á fin de conservarla ese poder de *adaptación* que permite á los ojos ver distintamente objetos colocados á distancias muy diferentes. Aquí vendrían bien todas las recomendaciones higiénicas sobre los defectos del alumbrado de las clases, sobre las viciosas disposiciones de los bancos y de las mesas de estudio; sobre los métodos de escritura incompatibles con una buena posición del que escribe; sobre la enseñanza prematura de la escritura y sobre el uso de libros de impresión demasiado menuda. « Se violenta la vista á placer, » dice M. Fonssagrives (1). Mr Hermann Kohn sienta que la miopía es cinco veces más frecuente en los niños de las ciudades que en los del campo, porque la vista de los primeros, reducida en habitaciones estrechas, no puede tomar la costumbre de ejercerse á lo lejos.

Una comisión de higiene escolar creada en Francia y cuyos informes fueron publicados en 1884, establece que la miopía en el niño debe ser considerada como consecuencia de la mala actitud (2). « ¡ Cuántas mio-

(1) *L'Éducation physique des garçons*, p. 183. Volveremos sobre estas cuestiones al tratar de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

(2) Véanse los informes ya citados.

pías, dice Mme Pape-Carpantier, no son más que el resultado de la costumbre de mirar mal adquirida en los primeros años de la vida y de la falta de toda indicación respecto de los colores!.. Para una enfermedad real, orgánica, hay acaso diez que se hubiesen podido evitar por el ejercicio normal del sentido. »

Instrucción de la vista. — Llamamos instrucción de la vista á darla condiciones de discernir todo lo que necesita para realizar su misión : los colores primero, luego las formas y después las distancias. Los pedagogos modernos atribuyen gran importancia, acaso exagerada, á la enseñanza escolar de la diferenciación de los colores. Pero lo verdaderamente útil es la percepción rápida y justa de la forma y de la distancia de los objetos, ó sea la exactitud del golpe de vista.

Para adquirir esta cualidad el niño debe estar habituado á mirar gran número de objetos y á verlos en situaciones diferentes. Una serie graduada de ciertos juegos, de ciertos experimentos y de determinadas excursiones dirigidas por el maestro y en las que la mirada del discípulo tenga que aplicarse á objetos lejanos á los que se le aproxime poco á poco; una comprobación incesante del sentido de la vista por el del tacto; poner en manos del niño, para que los toque y los mida, los objetos que se le habían hecho ver, á fin de que compare las apariencias con la realidad y las ilusiones de la vista con las verdades del tacto; tales son las precauciones principales que recomienda la práctica.

Ejercicio reflexivo de los sentidos. — La condición psicológica esencial del desarrollo normal de la percepción es la atención. Una cosa es ver, oír y tocar, y otra mirar, escuchar y palpar.

Se procurará que el niño no use distraídamente de los sentidos, para lo cual conviene no presentarle al mismo tiempo demasiado número de objetos y no ha-

cerlos desfilan ante su vista muy rápidamente. Es preciso hacer que se concentre su espíritu en un pequeño número de cosas para que las examine bajo todos sus aspectos y ejerza, en una palabra, sobre ellas su espíritu de observación.

Instrumentos pedagógicos. — Nadie ha hecho valer la importancia de la educación de los sentidos como Mme Pape-Carpantier (1).

« Es, dice, la más preciosa y la más atractiva de todas las tareas de la enseñanza, y un día ú otro ocupará su lugar en los programas oficiales. »

En su preocupación, va esta escritora hasta soñar con la invención de unos instrumentos artificiales que fueran para la educación de los sentidos lo que son los libros para la del espíritu. Para dar un ejemplo propone ciertos aparatos destinados á ayudar á los alumnos en sus percepciones sensibles, como el *portacolores movable ó lente espectral, el polifono*, etc.

Por nuestra parte creemos poco en la utilidad de tales instrumentos y maquinarias. Conviene no suplantár á la naturaleza ni sustituirse á ella con pretexto de servirla. Los verdaderos instrumentos para el desarrollo de los sentidos son su ejercicio cuidadoso y la observación.

La percepción y la observación. — La observación puede decirse que es una percepción metódica y prolongada que la atención dirige hacia un objeto determinado. Ver es la visión instintiva y natural; mirar es la visión atenta y reflexiva; observar es la visión reglamentada y seguida.

« Se ha escrito, dice el pedagogo escocés Blackie, una obra muy útil, con este título : *El arte de observar*. Estas dos palabras pueden ser nuestra regla en la primera educación... Todas las ciencias naturales son particularmente excelentes para enseñarnos el arte más útil, que es el de usar los ojos.

(1) *Notice sur l'éducation des sens*

Nada tan extraño como nuestra manera de andar con los ojos abiertos sin ver nada. La causa es que los ojos, como los demás órganos, tienen necesidad de ejercicio. Demasiado apegados á los libros, pierden su fuerza y su actividad y llegan por fin á no ser capaces de llenar su misión natural. Considérense como los verdaderos estudios *primarios* los que enseñan al niño á conocer lo que ve y á ver lo que de otro modo le pasaría inadvertido. Entre las ciencias más provechosas hay que contar la botánica, la zoología, la mineralogía, la geología, la química, la arquitectura, el dibujo y las bellas artes. ¡ Cuántas excursiones por las montañas y cuántos viajes por los continentes resultan estériles para los niños que conocen perfectamente los libros, pero no tienen conocimiento alguno de las ciencias de observación! (1)

No cabe duda de que las ciencias de observación, como indica su nombre, son la mejor escuela para aprender á observar; pero mucho antes de que se pueda iniciar al niño en una ciencia cualquiera, es ya posible cultivar su curiosidad natural acerca de todo lo que se presenta á sus miradas:

« El niño nace con el gusto de observar y de conocer. No estando todavía en él la vida interior, se entrega enteramente á los fenómenos del mundo que le rodea. Todos sus sentidos están abiertos; todos los objetos que encuentran su mirada ó su mano le atraen y le encantan (2).

La observación en el niño. — Antes de ser voluntaria, la observación en el niño es en cierto modo inconsciente, pues observa sin querer, sin reflexión é impulsado por una instintiva curiosidad.

« No es por capricho por lo que el niño tiende sin cesar la mano hacia los objetos fuera de su alcance y llora cuando no se satisfacen sus deseos. En la edad en que hay necesidad de almacenar un fondo de conocimientos, los ojos no bastan aún para darse cuenta de los ángulos ni de los contornos de esos objetos y el niño quiere tocarlos... La rotura de los juguetes depende del mismo sistema de observación. El niño está ávido de saber por medio de qué resortes misteriosos cierra los ojos

(1) Blackie, *l'Éducation de soi-même*, trad. Pécaut, p. 5.

(2) M. Gréard, obra citada, p. 77.

la muñeca, bala el carnero y relincha el caballo. Por eso, desde el principio de la humanidad, el niño ha roto los juguetes (1). »

Pero un maestro hábil puede ordenar sensiblemente esta curiosidad natural sobre todas las cosas y dirigirla á los objetos que él elija como más útiles, de modo que, sin dejar de ejercer sus facultades de percepción y de observación, el niño adquiera una multitud de conocimientos necesarios.

Paradoja de M. H. Spencer. — Con la temeridad habitual de todas sus afirmaciones, Spencer pretende que « el éxito depende en todas las cosas de la potencia de observación », é invoca el testimonio del naturalista, del médico, del ingeniero, del hombre de ciencia; lo que aun puede pasar. Pero continuando su intento de demostración, tiene ya que recurrir á las ambigüedades. « El filósofo, dice, *observa* las relaciones de las cosas », lo que no pasa de ser un juego de palabras, pues confunde la observación con el trabajo de reflexión y de razonamiento que es el que permite al filósofo hacerse cargo de las relaciones de los objetos y de las leyes de la naturaleza.

La observación es sin duda el punto de partida de gran número de descubrimientos científicos, pero á condición de que esté fecundada por el pensamiento interior. El espíritu hay que formarlo lo mismo del mundo interno que del externo.

Peligros del abuso en la educación de los sentidos. — Es preciso que la importancia de la educación de los sentidos no nos oculte los peligros que haría correr al espíritu una cultura excesiva de la percepción sensible.

« El espectáculo de los fenómenos científicos, dice M. Gréard, divierte á los niños, que les sacrifican de buen grado todo lo demás, cálculo, historia, gramática, lo que es una señal evidente del precioso concurso que se puede esperar de esas

(1) Champfleury, *les Enfants*, p. 227.

demostraciones para dar impulso á sus facultades naciescentes. Acaso hay que ver también en esto una advertencia. Si es incontestablemente útil que los niños se complazcan en estudiar las formas y las disposiciones exteriores de los cuerpos, en seguir su descomposición y recomposición, ó en observar en su manifestación natural ó en su representación pintoresca el funcionamiento de una gran ley, conviene también decir que al cabo de algún tiempo, cuando sus sentidos están rectificados, aguzados, divertidos y formados, esa clase de estudios es para ellos más una distracción que un trabajo, pues los ocupa y no los ejercita. Hemos desterrado para siempre el fastidio de la escuela; cuidemos de no haber eliminado exageradamente el esfuerzo. »

No olvidemos que el espíritu debe ser algo más que un espejo fiel de la realidad exterior.

Consecuencias de una buena educación de los sentidos. — Conviene no creer que la pedagogía, al consagrarse á la educación de los sentidos, no se ha propuesto más que formar un animal de vista penetrante y fino oído, capaz solamente, como Emilio á los doce años, de apreciar distancias, de mover cuerpos, de vivir en fin, en medio de los obstáculos del mundo material. No; la educación de los sentidos es el pre-facio necesario para la educación del espíritu. Á favor de las percepciones incompletas y defectuosas se desliza fácilmente el error en la inteligencia. Por el contrario las percepciones claras y distintas son bases sólidas para las facultades superiores de la inteligencia, y la claridad de las nociones sensibles, que son los materiales de todas las construcciones ulteriores de la inteligencia, irradia en el espíritu entero. Sin un conocimiento exacto y preciso de las propiedades visibles y tangibles de los objetos, nuestras concepciones podrían ser falsas, nuestras deducciones defectuosas y estéril todo nuestro trabajo mental. El cultivo de los sentidos no es, pues, como lo hacía observar Mme Pape-Carpantier, « un juego fútil ni una especie de intermedio en las lecciones serias, sino una lección seria también, cuyo resultado interesa á todas las facultades del espíritu.

LECCIÓN V

CULTIVO DE LA ATENCIÓN.

Sentido íntimo ó conciencia. — Diversos grados de la conciencia. — Educación de la conciencia. — La atención y la educación. — Definición de la atención. — Importancia general de la atención. — La atención en el niño. — Estados intermedios. — Comienzos de la atención. — Atención propuesta. — Otros caracteres de la atención en el niño. — Corta duración de la atención. — Ejercicio de la atención por los sentidos. — Signos exteriores de la atención. — Necesidad de movimiento. Estimulos de la atención. — La curiosidad. — Efectos de la novedad. — Efectos de la variedad. — Pocas cosas á un tiempo. — Condiciones externas de la atención. — No se deben tolerar las distracciones. — Casos en que la atención es rebelde. — Consecuencias morales de la falta de atención.

Sentido íntimo ó conciencia. — Se llama sentido íntimo ó conciencia el conocimiento que tiene el espíritu de sí mismo y de todo lo que pasa en él. La conciencia ilumina y acompaña, como una luz interior, á todos los estados psicológicos y á todas las operaciones mentales. No es, pues, tanto una facultad distinta como un carácter común á todas las facultades del espíritu, cuya condición propia es no poder funcionar sin saber que funciona. En el fondo no es más que la inteligencia que se conoce á sí misma y todo lo que se verifica en el ejercicio de las diversas facultades mentales.

Diversos grados de la conciencia. — La inteligencia ó la conciencia no alcanza de una sola vez toda su claridad en el niño, sino que atraviesa diferentes grados. Oscura y confusa en el recién nacido, le

informa muy vagamente de lo que pasa en su alrededor. Poco á poco se hace más clara y más distinta, refiere al yo los fenómenos interiores, y adquiere, por último, toda su potencia cuando, gobernada por la voluntad, se manifiesta en forma reflexiva.

Entonces toma el nombre de *reflexión* cuando se aplica al espíritu mismo, y de *atención*, cuando se refiere á lo que está fuera de nosotros. « El nombre de reflexión, dice M. Janet, expresa la vuelta del espíritu sobre sí mismo ó sobre su pensamiento; es la atención por dentro (1) ». Del mismo modo la atención es la reflexión por fuera.

Educación de la conciencia. — La educación de la conciencia se confunde con la de todas las facultades. Cuanto más se desarrollen las diversas potencias del alma, más se aseguran la claridad y la fuerza de las percepciones de la conciencia (2).

Bajo la primera forma la conciencia se sustrae casi por completo á la acción de la educación. El alma se esclarece, por decirlo así, ella misma, por el crecimiento natural de sus fuerzas, y llega á darse cuenta de sus actos. El educador no tiene para qué intervenir para apresurar ese progreso natural, debido al crecimiento y á la edad.

La conciencia no da tampoco ocasión á una cultura especial, una vez desarrollada. Su potencia estará siempre en proporción con el grado de fuerza de las diferentes facultades.

Sin embargo, en lo que se refiere á la parte de la conciencia que tiene por objeto inmediato el yo y que es el principio del sentimiento de la personalidad, la

(1) M. Janet. *Cours de morale*, p. 65.

(2) Sabido es el papel que desempeñan en el primer desarrollo del espíritu, lo que los filósofos contemporáneos llaman las impresiones inconscientes y Leibnitz llamaba las percepciones no percibidas. Es, pues, preciso velar por que el medio en que el niño crece sea sano y puro á fin de que no se deslice, por decirlo así, nada malo en su alma, sin saberlo nosotros. Aun antes del desarrollo de la conciencia, hay una educación negativa que consiste en alejar del niño todas las influencias nocivas.

educación tiene una acción que ejercer para fortificar la reflexión psicológica y para asegurar á la persona humana la plena posesión de sí misma.

Pero, en general, la conciencia se confunde con la inteligencia, y el primer cuidado del pedagogo debe ser asegurar los progresos de esta facultad someténdola á la dirección de la voluntad, ó en otros términos, haciéndola susceptible de atención.

La atención y la educación. — « Es importantísimo, decía Condillac, hacer comprender al niño lo que es la atención. » No, lo importante es enseñarle á estar atento, y el medio de lograrlo no es explicarle teóricamente las condiciones de la atención, sino que las conozca el mismo maestro, á fin de colocar prácticamente al niño en condiciones, presentándole objetos que estén á su alcance y que exciten su interés.

No hay que esperar nada de esos espíritus lánguidos ó demasiado movibles, que no se afician á ningún estudio y á quienes no cautiva ninguna lección. Todo debe esperarse, por el contrario de una inteligencia atenta, que sabe fijarse en los asuntos que estudia. Hasta el día en que el maestro ha fijado durante algunos minutos la atención de sus alumnos, no puede estar seguro del éxito ni ha empezado verdaderamente la instrucción. Si tiene que habérselas con un auditorio distraído, renovará el trabajo de las Danaides y verterá su ciencia en un tonel sin fondo.

Definición de la atención. — La atención perfecta en su forma definitiva, es el carácter de una inteligencia que se posee á sí misma, que se gobierna y que se aplica á lo que quiere; en una palabra, es la libertad del espíritu. La inteligencia atenta no está á la merced de las impresiones exteriores ó de las sugestiones caprichosas é involuntarias de la memoria y de la imaginación; se dedica á los objetos que ella misma ha escogido y se pertenece á sí misma.

La atención no es una facultad especial sino un modo general de efectuarse las operaciones intelectuales.

tuales. Se une á la memoria, á la imaginación, al juicio, y les asegura su máximo de fuerza. Todo el mundo sabe la diferencia entre *ver* y *mirar*, entre *oír* y *escuchar*, entre *tocar* y *palpar*. La conciencia atenta es la *reflexión*, que penetra con una mirada más profunda en los repliegues del mundo interior de los sentimientos y de los pensamientos. Los progresos de la memoria están unidos á los progresos de la atención misma, y el razonamiento no es verdaderamente sólido y fuerte más que cuando es reflexivo, es decir atento.

Importancia general de la atención. — Basta haber definido la atención para darse cuenta de su influencia y de sus efectos. La historia de los hermosos descubrimientos científicos y de las grandes obras humanas no es, en su mayor parte, más que el relato de los esfuerzos de la atención. Newton decía que había descubierto las leyes de la atracción universal « pensando siempre en ellas. » Buffon definía el genio diciendo que era « una larga paciencia. » En proporciones más modestas, todos los resultados del trabajo intelectual atestiguan directamente la importancia de la atención.

Pero hay, en cierto modo, una contraprueba de esta verdad, y es que las imperfecciones del espíritu corresponden á los desfallecimientos de la atención. El idiota y el imbecil son incapaces de fijar su espíritu en ningún objeto. El monomaniaco es como esclavo de una idea fija que le absorbe por completo. El loco, por el contrario, sigue en un instante mil pensamientos diversos, impotente para detener su espíritu en ninguno de ellos. La locura en todos sus grados no es más que la incapacidad de ser atento, de dirigir el espíritu. La inteligencia no pertenece al loco, que la tiene, como se dice, *enajenada*.

La atención es, pues, la nota característica del estado normal de la inteligencia y como la salud del espíritu. No es, pues, extraño que varios filósofos,

como Laromiguière, hayan considerado la atención como el principio de todas las facultades intelectuales.

La atención en el niño. — Puesto que la atención es la forma perfecta de la inteligencia y la operación consciente por excelencia, lo que implica la participación de la voluntad y de la personalidad entera, es evidente que no puede manifestarse euseguida en el niño á la edad en que las facultades están naciendo.

El niño es naturalmente distraído, y la distracción es lo contrario de la atención. Es en primer lugar juguete de las sensaciones que se van sucediendo y que arrastran su espíritu de una parte á otra. A una edad un poco más avanzada, el niño está siempre solicitado por sus imaginaciones, por sus recuerdos, por las ideas incoherentes que brotan no se sabe de dónde en su conciencia. Su inteligencia es tan movable como su cuerpo porque está atraída por diversas fuerzas y va como á remolque de las impresiones involuntarias que van sin cesar á interponerse en su trabajo y en sus estudios. El traerla á su objeto y el fijarla es un negocio arduo.

No pensemos, pues, en reclamar del niño la atención verdadera y absoluta, pues esto sería como imponer la inmovilidad á un pájaro. Y, sin embargo, hay que hacer que el niño se vuelva atento, puesto que así lo exige hasta la instrucción más elemental. Es preciso á toda costa obtener de él ese esfuerzo de atención que le es tan penoso y que parece tan contrario á su naturaleza, esa *concentración*, como dicen los psicólogos ingleses, tan poco conforme con la disipación natural de sus ideas y con la movilidad de su imaginación.

El problema parece desde luego insoluble, y no lo es, gracias á ciertos grados intermedios que la naturaleza ha dispuesto entre el estado de distracción ordinario, que es el punto de partida, y la costumbre de la atención, que es el fin á que se quiere llegar.

Estados intermedios. — Las potencias del espí-

ritu no son desde luego todo lo que serán un día. Algunas veces son enteramente diferentes en sus comienzos de lo que llegarán á ser, y presentan caracteres casi opuestos á los que manifestarán en su forma adulta y definitiva. En este caso está la atención, que se puede decir es la acción voluntaria de la inteligencia y que, sin embargo es, en su origen, involuntaria é irreflexiva.

Léase el capítulo que un observador ingenioso de la infancia, M. Pérez, ha dedicado á los primeros desarrollos de la atención, y se verá que la atención no es en el niño más que la sembra y el fantasma de la atención verdadera (1). Según los ejemplos que M. Pérez ha recogido, la atención se confunde alternativamente con una *necesidad imperiosa*, como la del niño de pecho, que mira fijamente el seno de la nodriza; con una *sensación viva*, como la del niño de un mes que es capaz de seguir durante tres ó cuatro minutos el reflejo de la luz en un cuadro puesto cerca de la ventana; y hasta con la *movilidad de las impresiones*, como en el caso de la niña de tres meses que se nos pinta « atenta á todo lo que sucede en su derredor, á los sonidos de toda especie, á un ruido de pasos en la habitación. » En estas diversas circunstancias en que el niño parece demostrar atención, « el sujeto atento, dice M. Pérez, no se pertenece á sí mismo, sino que está dominado por el objeto observado. » Esto es lo contrario de la atención. Lejos de ser una sensación exclusiva ó una condescendencia del espíritu con las múltiples impresiones de los sentidos, la atención consiste sobre todo en dominar las sensaciones para seguir voluntariamente un pensamiento que se prefiere á todos los demás. No es la repercusión ni el resultado de una excitación que viene de fuera, sino que emana de un esfuerzo interior. Esa costumbre de atención pronta, dispada caprichosamente é insufi-

(1) M. Pérez, *Les trois premières années de l'enfant*.

cientemente concedida á cualquiera cosa, es, en efecto, propia del niño, pero es la negación completa de la atención propiamente dicha.

Comienzos de la atención. — Sin embargo, por ahí es precisamente por donde empieza la atención. No hay otro medio de cultivarla en los primeros años que hacer tomar al niño la costumbre de las impresiones vivas, dominantes, que retengan y cautiven su espíritu y que son como simulacros de atención.

Cuando su mirada haya sido atraída un buen número de veces por los colores vivos y las formas brillantes que le fascinan; cuando haya prestado su oído á la voz fuerte que le domina y á los sonidos armoniosos que le encantan, estará insensiblemente dispuesto á dirigir por sí mismo la atención hacia esos objetos habituales de su contemplación. A la excitación acostumbrada del exterior, responderá poco á poco un movimiento voluntario del interior. Á la atención involuntaria sucederá la atención libre. No hay más secreto para conducir al espíritu hacia la libertad que impresionarle antes con sensaciones continuas y forzosas. Es maravilloso ver cómo por una evolución natural, por la fuerza misma del espíritu, se abre paso la energía interior, la voluntad se introduce por grados en el hábito de un trabajo impuesto y de un pensamiento mantenido por la violencia sobre un mismo punto.

La atención impuesta. — No hay, pues, más consejo que dar al educador, respecto de este primer cultivo de la atención, que el de imponer al niño la consideración prolongada del mismo objeto. De esta especie de atención simulada saldrá la verdadera. Lo mejor es colocar al niño de modo que nada provoque sus distracciones (1). Si se pone al niño con su silabario en un jardín, la diversidad de sensaciones

(1) « Haced reinar la calma al rededor del recién nacido, á fin de que las impresiones que recibe por los sentidos sean claras y distintas. » (Mme Necker de Saussure, t. II, p. 123).

que le rodean hará casi imposible fijar su atención. Una mariposa que pasa, un pájaro que vuela le distraerán de su tarea. Colocadle, por el contrario en una habitación casi desnuda y un poco sombría, donde las sollicitaciones sensibles sean raras; haced de manera que no vea más que el silabario, y conseguiréis que repita casi dócilmente su lección. No tenéis que habéroselas en este caso con un espíritu verdaderamente atento que se esfuerza por sí mismo en seguir una dirección dada, sino con un ser pasivo al que mantenéis á fuerza de arte bajo la dependencia de una sensación única, la de la sílaba que le hacéis deletrear, y que se ocupará en la primera ocasión para hacerse esclavo de una sensación nueva. Por esta especie de sujeción en que le retiene una sola y exclusiva sensación, el espíritu se fortalecerá poco á poco, perderá la costumbre de la disipación y de la movilidad, se prestará más y más, con creciente complacencia, á los objetos de estudio que le propongáis; y después de haber sido oprimido, llegará á consentir, prestará atención y acabará por aficionarse por sí mismo á las cosas hacia las cuales le impulsa su propia elección. Y hasta en la atención del hombre maduro quedará siempre algo involuntario y forzado, como el atractivo irresistible de un pensamiento favorito, de un estudio predilecto, de una afición dominante.

Otros caracteres de la atención en el niño.

— Cuando el niño haya crecido y llegado á la edad escolar, se podrá pedirle un poco de atención voluntaria y contar algo con su propio esfuerzo. Pero ¡cuántas precauciones habrá que usar aún para provocarla y retenerla! Para esto habrá que consultar la naturaleza del niño y tener en cuenta los caracteres particulares de su espíritu, á cada uno de los cuales corresponde una serie de reglas pedagógicas.

Desde luego, la atención del niño es corta y se agota prontamente. Además, no se aplica voluntariamente

más que á los objetos sensibles. No es absoluta y no siempre corresponde la inmovilidad del cuerpo á la firmeza del espíritu. Es por último, débil, generalmente, y hay que recurrir á toda especie de estímulos para despertarla y para mantenerla.

Escasa duración de la atención. — No diremos nada nuevo recordando que los niños no son capaces de contener largo tiempo su espíritu.

« Horacio Grant ha sentado que después de los cinco á diez minutos, en los niños pequeños, y de los treinta á cuarenta y cinco, en los mayores, la atención se cansa y falta el esfuerzo intelectual (1). »

El niño emplea, generalmente, toda su energía en el principio de la lección, pero pronto se agotan sus fuerzas y tiene necesidad de ocuparse en otra cosa ó en nada, y de descansar en el juego ó en el reposo absoluto. Quidemos, pues, de proceder por grados. Que las lecciones sean cortas al principio para prolongarse á medida que se desarrolle la capacidad de atención del discípulo. Se deben también variar los ejercicios: el cambio es un descanso (2). Interrumpamos en lo posible los trabajos escolares con recreos que, como indica su nombre, rehacen verdaderamente y *recrean* ó vuelven á crear las fuerzas agotadas.

Ejercicio de la atención por los sentidos. — Es también una verdad sabida la impotencia del niño para las ideas abstractas. Un medio seguro de hacerle distraído y de debilitar acaso para siempre su fuerza de atención es enseñarle demasiado pronto verdades generales y reglas y fórmulas que le repugnan porque no las comprende. Las ideas generales son nulas para los niños; solamente los hechos tienen realidad á sus ojos.

M. Egger cita un ejemplo elocuente de esta incapacidad del niño para comprender lo abstracto.

(1) M. Fousagrives, *L'Éducation physique des garçons*.

(2) El programa oficial en Francia dice claramente: « Cada sesión será interrumpida ya por el recreo reglamentario, ya por movimientos y cánticos.

« A los tres años y medio, Emilio, á quien se hace leer la cifra 3, número de una casa, se niega á ello, « porque no hay allí más que una cifra ». No se explica que un solo signo pueda indicar la pluralidad. »

Nunca se dirá bastante que el niño no se asimila al principio más que los conocimientos sensibles. Hablemos, pues, á los sentidos y ahorremos en lo posible las abstracciones á los principiantes. Una de las mejores razones de las *lecciones de cosas* es que se inspiran precisamente en el principio fundamental de que conviene ejercitar la atención en objetos concretos y sensibles antes de aplicarla á las cosas abstractas.

Signos externos de la atención. — Otro de los caracteres de la atención en el niño es que rara vez la acompañan los signos externos que son su indicación en el hombre. El pensador cuando reflexiona permanece inmóvil, con los ojos fijos y la cabeza inclinada. Ved, por el contrario, al niño que da la lección; no se está quieto un segundo; su vista se reparte á derecha é izquierda por el techo; las piernas, los brazos, todo está en movimiento. He conocido una niña que no podía aprender á leer si no estaba cosiendo al mismo tiempo. Daba gusto verla tirar maquinalmente de la aguja con sus deditos, mientras deletreaba la cartilla puesta en las rodillas de su madre. El niño, en resumen, tiene necesidad de movimiento hasta cuando estudia. La actividad intelectual no suspende en él la actividad física. La atención de que es capaz no le absorbe por completo.

Necesidad de movimiento. — Siendo esto así, conviene dar lo que es suyo á esa necesidad de movimiento y no exigir del niño una inmovilidad absoluta. No le pidamos que permanezca durante seis horas en clase, en la actitud de una estatua pensante, porque esto es imposible á su edad. No exijamos de él signos externos de atención con tal de que sea verdaderamente atento.

Busquemos los métodos que dando ocasión al movi-

miento físico de ejercitarse cuanto necesita, ayuden al trabajo del pensamiento. El niño aprende á escribir más fácilmente que á leer, porque el trabajo de escritura ejercita su mano y por esto le gusta más.

Los procedimientos *fonomímicos*, dígame lo que se quiera, tienen la ventaja de introducir en el estudio del alfabeto actitudes y movimientos y de alterar la inmovilidad, insoportable para los niños. Uno de los méritos del sistema Fröbel es que ejercita á la vez los sentidos y la facultad motriz.

Sería, sin embargo, peligroso conceder demasiado á las veleidades físicas del niño. El orden de la clase no resultaría muy favorecido con unos discípulos en continuo movimiento y cuyo ideal fuese aprender á leer dando saltos. Además, si no se vigila al niño en este sentido, podrá adquirir costumbres feas y vicios desagradables. Miss Edgeworth, que se preocupa, acaso con exceso, de este peligro, escribe no sin razón :

« Si un niño no puede leer sin mover la cabeza, como un péndulo, vale más interrumpir su lección de lectura que dejarle crecer con esa ridícula costumbre (1). »

Estímulos de la atención. — « El interés que inspira el asunto mismo del estudio, ha dicho un pedagogo, es un talismán único para provocar la atención. » La principal preocupación de los maestros debe ser, por lo tanto, crear ese interés.

La atención verdadera, como el afecto, no se deja obligar, sino que se da á los que saben ganarla. Nada más importante, por consecuencia, que la elección de las cosas que han de enseñarse y, sobre todo, de la manera de enseñarlas.

Hay que precaverse, sin duda, contra los errores de una educación demasiado complaciente y demasiado fácil, que abuse de la diversión y excluya el esfuerzo, pero no olvidemos, sin embargo, que el placer es el

(1) *L'Éducation pratique*, t. I, p. 51.

más poderoso estímulo del estudio. Desviemos los obstáculos todo lo posible del camino de esa atención aún vacilante, que no le recorrerá si no encuentra en él algo que le agrade.

No es indiferente nada de lo que pueda contribuir á dar atractivos á la enseñanza. El talento de los profesores será siempre la prenda más segura de la atención de los alumnos; pero á falta de talento, la sencillez y la claridad de la exposición tendrán una dichosa influencia en las disposiciones del auditorio. Hasta el tono de la voz y la actitud del maestro, que manifiesta el interés que tiene para él lo que enseña, contribuyen á excitar la atención en los que aprenden ó escuchan.

No se trata de hacerlo todo agradable y atractivo, pero conviene recordar, sin embargo, que lo que conmueve la sensibilidad, lo que se relaciona con el placer ó con el dolor, lo que es agradable ó doloroso despierta seguramente la atención; pero sólo lo agradable la retiene.

La curiosidad. — En esta investigación del atractivo el educador está ayudado por la naturaleza misma del niño, á menos que á su espíritu le repugne absolutamente la atención.

La curiosidad, ese gran móvil de la inteligencia que Fenelón ha definido admirablemente « una propensión de la naturaleza que precede á la instrucción; » la curiosidad, hábilmente provocada y oportunamente satisfecha, es la fuente natural de la atención.

Un obispo del siglo diez y nueve, menos liberal que Fenelón, no tiene más que palabras severas para la curiosidad del niño.

« El alma ligera, disipada, *curiosa*, abierta por todas partes, lo deja todo perder y no gana nada. Ninguna obra seria es posible con ella ni en ella (1). »

La curiosidad, que es, en efecto, el caracter de un

espíritu abierto por todas partes, impaciente por saber y ardiente en la investigación, es, por el contrario y diga lo que quiera Dupanloup, una disposición preciosa, una dichosa aptitud, de la que es preciso saber usar con habilidad y discreción. Es una especie de apetito intelectual, al que hay que proporcionar alimentos sanos.

¡ Dichosos los maestros que tienen que habérselas con inteligencias naturalmente curiosas! ¡ Dichosos, sobre todo, los que saben provocar y sostener la curiosidad! Para esto hay que recurrir hábilmente á los gustos del niño y favorecerlos, aunque sin aumentarlos. « La prisa por sacar partido de un gusto, dice Mme. Necker de Saussure, mata con frecuencia ese gusto mismo. »

« La manera que existe de instruir al niño, dice en el mismo sentido M. Lacumbe, tiene el inconveniente de que estorba la curiosidad, la impide nacer ó detiene en el acto sus movimientos. ¿ Qué se hace, en efecto? Se coge al niño, se le sienta en un banco y se le enseñan de corrido multitud de cosas cuya existencia ignoraba, que ni siquiera sospechaba y que, por consecuencia, no podía desear conocer. Se apaga su curiosidad antes de que haya podido despertarse. Se le enseñan de una vez y con más detalles de los que él pudiera desear las cosas que ha entrevisto y acaso han despertado en él un deseo curioso. Se aniquila su curiosidad apenas nacida. Son tantas las cosas que se enseñan por fuerza, que no le queda deseo alguno de saber nada más. »

Economicemos, pues, la curiosidad del niño y no la ahogemos bartándola muy pronto. Respondámos á sus preguntas, como exige Locke, pero dejémosle el cuidado de buscar él mismo, por una observación personal, la satisfacción que desea. La curiosidad no puede ser verdaderamente el germen de la atención sino estando en cierto modo entregada á sí misma, no satisfaciéndola demasiado pronto y dejándola tiempo de convertirse en un esfuerzo hacia la verdad.

Efectos de la novedad en la atención. — Uno de los mejores medios de excitar la curiosidad y por

(1) Dupanloup, de l'Éducation, t. III, p. 465.

consiguiente la atención, es presentar al niño objetos nuevos. El contraste despierta al espíritu á condición de que no sea muy violento, y de que el nuevo estudio no haga entrar al niño en un mundo absolutamente extraño á sus preocupaciones anteriores. « En los asuntos enteramente nuevos, dice miss Edgeworth, hacemos esfuerzos de atención excesivos y nos cansamos sin provecho. »

¿Quién no sabe por experiencia que el comienzo de una ciencia nueva, á pesar del atractivo de la novedad, es particularmente penoso? Hay que juntar y reunir en uno solo, para estar en lo cierto, los dos proverbios franceses según los cuales todo lo nuevo es bello y lo que más cuesta es el primer paso.

Efectos de la variedad. — No es tanto la novedad como la variedad lo que importa para educar la atención.

La alternativa de ocupaciones y de ejercicios es lo que anima una clase. Hay que saber pasar de la exposición á la interrogación y de un género de trabajo á otro, porque esos ejercicios diversos se refieren á diferentes facultades. Cuando una de éstas está cansada, es preciso concederle un poco de descanso y dirigirse á otra. El espíritu del niño está, por otra parte, ávido de cambio. A veces un sencillo cambio de tono del profesor basta para despertar una atención aletargada. Es muy difícil seguir con atención un discurso monótono y pronunciado sin inflexiones.

Pocas cosas á la vez. — Hay que evitar que el deseo de variar y diversificar la enseñanza nos haga caer en la confusión. La multiplicidad de los asuntos desvía la atención en lugar de servirla.

« Igual locura sería, dice M. James Sully, presentar al niño al mismo tiempo gran número de estudios diversos, que tratar de obligarle á tener su espíritu en tensión por tiempo indefinido sobre el mismo asunto (1). »

(1) M. Sully, *Éléments de psychologie*, p. 104.

No se conserva la atención ó, al menos, se la cansa hasta inutilizar su esfuerzo, cuando se le presentan demasiadas cosas á la vez. Desconfiemos de los profesores verbosos y de pensamiento superabundante, cuyas palabras se suceden con extrema volubilidad. No hay que esperar de sus lecciones un efecto duradero ni una impresión profunda. Tanto él como el discípulo llegan sin aliento al fin de esa carrera oratoria. El estado de espíritu que produce en el alumno la charla precipitada y la erudición de su maestro, recuerda el aturdimiento de unos esquimales cuya historia cuenta miss Edgeworth.

Recién llegados á Londres, visitaron en un día todos los monumentos de la capital, conducidos por un guía demasiado presuroso, y cuando se les interrogó, á la vuelta, sobre lo que habían visto, no sabían qué contestar. Apenas si uno de ellos, estrechado á preguntas, pudo salir de su marasmo para decir moviendo la cabeza: « Demasiado humo, demasiado ruido, demasiadas casas y demasiada gente... »

Condiciones externas de la atención. — « Es peligroso, dice miss Edgeworth, emplear estímulos extraños al objeto que se estudia. Seguramente conviene que, en lo posible, el interés resulte del estudio mismo y poner en movimiento los resortes internos de la atención: pero esto no quiere decir que deban desdenarse los recursos que vienen de fuera ni desconocer la importancia de las condiciones materiales en que puede ser colocado el niño.

He aquí, según M. Bréal, algunas de esas condiciones :

« El maestro debe permanecer todo lo posible en su sitio, con la clase delante de él y exigir que todas las miradas estén dirigidas á él. La enseñanza no empieza hasta que todos los niños han adoptado una actitud correcta y recogida. Un golpe en la mesa ó una palabra convencional indicarán que la clase ha empezado. Las preguntas deben dirigirse á la clase entera. El maestro hará la pregunta y dejará, después, pasar el tiempo

necesario para que cada cual encuentre la respuesta; sólo entonces nombrará al alumno que debe responder. Si este empieza por buscar la respuesta después que ha sido preguntado, esto probará su falta de atención. Si la respuesta dada por un alumno es correcta, se debe dirigir á otro la misma pregunta; si no lo es, debe ser corregida por él. Las frases importantes deben ser repetidas á coro por toda la clase. En cuanto se indique la falta de atención el maestro debe detenerse. Un medio de avivar la clase, pero del cual no se debe abusar, es hacer que todas se levanten y se sienten de nuevo á una voz de mando. Los discípulos deben responder siempre en voz muy alta; el maestro puede hablar bajo. El oído de los discípulos se acostumbra pronto á las voces, que no sirven ya para nada desde ese momento (1). »

Á esas precauciones hay que añadir otras sugeridas por la experiencia. La atención varía según las horas del día, los días de la semana y el intervalo entre el trabajo y las comidas. Es más poderosa por la tarde, y durante las primeras horas más que durante el resto del tiempo (2). Un educador circunspecto tendrá en cuenta todas estas diferencias para arreglar el orden de los estudios. Empezará por los ejercicios más difíciles y dejará para el fin de la clase los que requieran menos atención.

No se deben tolerar las distracciones. — No se asegura en realidad el vuelo de una cualidad intelectual, más que reprimiendo los defectos opuestos: así es preciso combatir á toda costa la distracción y, después de haber agotado los medios de corregirla suavemente, saber recurrir á los castigos para prohibirla.

« Las distracciones, dice Kant, no deben ser toleradas jamás al menos en la escuela, porque acaban por degenerar en costumbre. Los mejores talentos se pierden en los hombres sujetos á distracciones... Los niños distraídos no even sino á medias, responden al revés y no saben lo que teen. »

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, artículo *Attention*.

(2) El reglamento de 1882, en Francia, dice formalmente: « Los ejercicios que exijan mayor esfuerzo de atención, tales como la aritmética, la gramática, etc., se efectuarán con preferencia por la mañana. »

Casos en que es rebelde la atención — La falta de atención procede, ya de un modo accidental, de circunstancias pasajeras que es fácil modificar, ya de la torpeza general de un espíritu incapaz de fijarse.

En el primer caso los remedios que se deben emplear son la aplicación de los consejos que hemos dado y que tienden á colocar el espíritu en las circunstancias más favorables para el desarrollo de la atención. Esas reglas deben ser aplicadas con delicadeza y teniendo en cuenta las excepciones que exigen. Es una ley general que la atención es especialmente poderosa en el discípulo al empezar la clase, y, sin embargo, ¿quién no ha observado que al niño le cuesta algún trabajo ponerse en situación de estudiar? Generalmente vacila al empezar la lección y necesita unos minutos para volver en sí y reunir las fuerzas dispersas de su espíritu. Al principio está remiso como un caballo al que hay que fustigar para que se ponga en marcha.

La situación es más grave cuando hay que habérselas con naturalezas completamente ingratas y cuando la falta de atención es resultado de una indiferencia general del espíritu.

« Este descuido de carácter, dice Locke, es el peor defecto que puede presentarse en un niño y el más difícil de corregir, porque tiene su origen en el temperamento (1). »

Pero, á decir verdad, esta falta de atención incurable es muy rara. Lo mas frecuente es que el niño, hasta el más distraído en clase, recobra todo su ardor y toda su energía, ya en el juego, ya en una ocupación favorita. Es, pues, preciso observar con cuidado su carácter y si es indiferente en todas sus acciones habrá poco que esperar de él; pero si hay cosas, sean las que quieran, que conquistan su preferencia y que

(1) Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, p. 190.

hace con gusto, cuidemos de cultivar esa afición particular y aprovechémosla para ejercitar su actividad y obtener su atención. Una vez fijada y desarrollada sobre un punto, su atención podrá irradiarse sobre otros y extenderse poco á poco á los estudios que le habian repugnado al principio.

Consecuencias morales de la falta de atención. — La atención no aprovecha solamente al estudio y al trabajo intelectual. La conducta y el carácter tienen tanta necesidad de ella como las cualidades de la inteligencia. La falta de atención en la vida práctica es sinónima de ligereza y aturdimiento. El ser habitualmente atento no es sólo el mejor medio de instruirse y de progresar en las ciencias, ni la solicitud más eficaz que podemos dirigir á la verdad para que se nos entregue, sino que es también uno de los instrumentos más preciosos de la perfección moral, el modo más seguro de evitar los deslices y las faltas y uno de los elementos más necesarios para la virtud.

LECCIÓN VI

CULTIVO DE LA MEMORIA.

Importancia de la memoria. — La memoria en el niño. — Opinión de Rousseau y de Mme Campan. — Caracteres de la memoria infantil. — El cultivo de la memoria. — ¿Es necesario? — ¿Es posible? — Ejercicio de la memoria. — Diversas cualidades de la memoria. — 1º Prontitud en aprender. — 2º Persistencia del recuerdo. — 3º Prontitud para recordar. — Memoria y juicio. — Memoria y relato. — Opinión de M. Herbert Spencer. — Argumentos en pro y en contra. — Cuando es necesario el recitado literal. — Ejercicios de recitado. — Abusos del recitado. — Elección de los ejercicios. — Resumen de las condiciones para el desarrollo de la memoria. — Procedimientos mnemotécnicos. — Asociación de las ideas. — Diversas formas de la memoria.

Importancia de la memoria. — No hay para qué disertar largamente sobre la importancia de la memoria. Á causa del abuso que de ella se hacia en otro tiempo, cuando reinaba el error de sacrificar á la memoria las demás facultades del espíritu y confiarla exclusivamente la educación, los pedagogos han dado en desacreditarla, en tenerla como sospechosa y en tratarla casi como enemiga. Pero, ¿han pensado en lo que sería sin ella la educación? ¿Han considerado que no hay un solo momento en que la enseñanza pueda pasarse sin su ayuda? La memoria envuelve y acompaña á las demás facultades y á las materiales á todas.

« La memoria, dice Pascal, es necesaria para todas las operaciones del espíritu. » — « Sin la memoria, escribe Guizot, las más hermosas facultades serían

inútiles. » La vida moral misma, tanto como la vida intelectual, descansa en la memoria, y, como dice Chateaubriand : « El corazón más afectuoso perdería su ternura si no se acordara. »

No se trata ya, sin duda, de dejarla tomar sobre el espíritu un imperio que sólo pertenece al juicio y á la reflexión personal. Tanto para la memoria como para las demás facultades del alma es peligroso un cultivo excesivo. Pero sería tan absurdo renegar de la memoria porque se ha abusado del recitado como excluir el razonamiento porque se han hecho demasiados silogismos. Además de ser infinitamente útil para todos los usos de la vida práctica, la memoria es el más precioso instrumento pedagógico. No hay facultad de la que el educador pueda reclamar tantos servicios, y no hay otra que más deba procurar formar y desarrollar como preparación para la vida. La memoria es la fuente directa de gran número de conocimientos y la guardiana de todos. M. Bain no duda en afirmar que es « la facultad que desempeña el mejor papel en la educación ».

La memoria en el niño. — La memoria es naturalmente más fuerte en la edad en que hay que aprender todo. Todos los pedagogos están de acuerdo en afirmar que la infancia es la época privilegiada de la memoria. M. Bain cree que el período en que la « plasticidad del cerebro » y la potencia de adquisición del espíritu llegan á su maximum, comprende desde el sexto hasta el décimo año. Está el niño tan ricamente dotado de memoria que retiene palabras ó frases que no tienen sentido para él y, á veces, para nadie.

La memoria se encuentra en gran parte bajo la influencia de las fuerzas vitales y del sistema nervioso. En el niño, cuyo cerebro crece continuamente, cuyos nervios vibran con la energía que es sólo propia de las fuerzas jóvenes y todavía nacientes y cuya sensibilidad no ha perdido nada todavía de su frescura y de

su vivacidad primeras, la memoria debe necesariamente desarrollarse con maravillosa rapidez. Más tarde, en el adulto, en el hombre maduro, las potencias reflexivas del espíritu vienen en ayuda de la memoria, pero no llegan á igualar á esa memoria espontánea de los primeros años, abierta á todas las impresiones y producto natural de órganos jóvenes y todavía inactivos.

Además, la fuerza de la memoria en el niño se aprovecha de la inacción de las demás facultades. El espíritu está todavía vacío y por consecuencia se llena sin esfuerzo. Más tarde, las preocupaciones, los cuidados, las reflexiones personales obstruyen más ó menos el camino á las impresiones del exterior. Cuesta mucho trabajo á los recuerdos nuevos encontrar sitio en una inteligencia llena ya de recuerdos antiguos, y se borran y se confunden en el espíritu como los caracteres nuevos que se tratara de imprimir en un papel ya cubierto de impresión. La memoria del niño es una página en blanco en la que todo se graba cómodamente; un espejo en el que todo se refleja.

Opinión de Rousseau y de Mme Campan. — ¿Qué pensar entonces de la opinión de ciertos pedagogos, según los cuales el niño, y sobre todo el niño pequeño, no tiene verdadera memoria?

« Aunque la memoria y la razón son dos facultades diferentes, dice Rousseau, no se desarrollan verdaderamente la una sin la otra. No siendo los niños capaces de razonamiento, no tienen verdadera memoria (1). »

Por su parte Mme Campan declara que la memoria no se desarrolla hasta los tres años (2).

Basta estudiar un poco la opinión de Rousseau para convencernos de que nuestro desacuerdo con él no es más que aparente. La memoria que Rousseau niega al niño es la de las ideas abstractas, puesto que él es

(1) *Émile*, I, II.

(2) *De l'éducation*, I, III, capítulo 1.

el primero en conceder á la memoria del niño su aptitud para retener sonidos, figuras y, en general, todas las nociones sensibles.

La afirmación de Mme Campan se refiere al hecho de observación general de que el hombre maduro no recuerda los sucesos de los dos ó tres primeros años de la vida: Esos primeros años son para nosotros como si no hubieran existido y están en nuestra conciencia cubiertos por una negra oscuridad, apenas interrumpida por algunos fulgores, como el recuerdo de algún accidente grave ó de alguna catástrofe. Leibnitz cita un niño que se quedó ciego á los dos ó tres años y que no recordaba sus percepciones visuales (1).

Esto no quiere decir que aun durante los primeros años de la vida, en los que la conciencia está todavía oscura, la memoria del niño no obre ni adquiera. Para refutar á Mme Campan bastaría recordar que el niño sabe generalmente hablar á los tres años y que el conocimiento de las palabras de su lengua supone un empleo considerable de memoria. Las primeras adquisiciones del recuerdo son débiles y frágiles y necesitan ser fijadas y fortificadas por la renovación de las mismas impresiones, como pinturas delicadas, en las que se debe pasar el pincel varias veces para mantener los colores fugitivos y siempre prontos á borrarse.

Caracteres de la memoria infantil. — La memoria del niño tiene cualidades y defectos.

Entre las primeras aparece desde luego una rara potencia de adquisición, en los niños bien organizados. Mientras que la memoria del viejo se complace en evocar perezosamente las imágenes del tiempo pasado, la del niño está siempre en movimiento, siempre en busca de conocimientos nuevos, tan fácilmente adquiridos como avidamente procurados. El niño lo ve todo y lo oye todo. Nada escapa á sus vivos y jóvenes sentidos. Distingue los objetos y las per-

(1) Leibnitz, *Nouveaux Essais sur l'entendement*, libro I, capítulo III.

sonas. Tiene una maravillosa aptitud para retener las palabras y aprender las lenguas, de tal modo que aprende dos ó tres á la vez. El niño hace con comodidad y sin pensarlo, lo que el hombre maduro, cuya memoria recargada es rebelde á los conocimientos nuevos, no haría más que con mucho trabajo.

Otro de los caracteres de la memoria infantil es la precisión literal, la exactitud rigurosa del recuerdo. M. Legouvé compara justamente al niño con un alguacil de embargos, que todo lo observa y no omite ningún detalle. El niño recuerda todas las particularidades de las cosas con una puntualidad digna de ser citada como modelo al historiador. Cuando le contéis una fábula ó una historia que él conozca, cuidad de no cambiar ni una coma, ni una palabra, porque en seguida protestará diciendo : « Eso no es así ».

En desquite, la memoria del niño tiene debilidades que solamente puede corregir la edad. Peca sobre todo de ser poco apta para localizar exactamente en el tiempo los recuerdos adquiridos. La memoria completa supone una apreciación de la duración, de que es incapaz el niño, porque exige que los recuerdos sean coordinados. ¿ Quién no ha oído á los niños de dos ó tres años contar como de ayer un suceso de que han sido testigos varios meses antes? Con frecuencia los recuerdos flotan en el espíritu del niño como estampas sueltas y separadas de su cuadro.

Cultivo de la memoria. — Montaigne hacía observar con razón que se trata con frecuencia de amueblar la memoria y no se trata de formarla. Lo esencial, en efecto, no es sólo que el niño salga de la escuela con el espíritu lleno de recuerdos y de conocimientos; importa también que tenga á su disposición una memoria ágil y fuerte, en estado de enriquecerse aún, de apropiarse ideas nuevas y de adaptarse á los usos de la vida.

Hay, pues, dos partes distintas en el cultivo de la memoria. En primer lugar hay que hacerla adquirir

todos los conocimientos posibles, que es el objeto de la enseñanza entera; y en segundo fortificada y aumentarla como facultad del espíritu, lo que resulta sin duda de la enseñanza misma, pero exige algunas precauciones cuyo conjunto constituye lo que se puede llamar educación propia de la memoria.

¿Es necesaria? — ¿Lo es ese cultivo especial de la memoria? Y, demostrado que es necesaria, ¿es posible?

No dudamos en responder afirmativamente á pesar de la opinión contraria de Locke, que se funda precisamente en el empleo constante que hacemos de la memoria en el mundo y en la vida, para negar la utilidad de ejercitarla en la escuela.

« La memoria, dice, es tan necesaria en todos los actos de la vida y hay tan pocas cosas en las que podamos pasarnos sin ella, que no habría que temer que se debilitase por falta de ejercicio si el ejercicio fuese verdaderamente la razón de su fuerza (1). »

Sin duda la vida es una buena escuela para la memoria, pero á condición de que ésta haya sido ejercitada y preparada para el trabajo por los estudios de la juventud, y de que el hombre la reciba del niño como un instrumento ya formado. No hay un maestro de escuela que no pueda desmentir la opinión de Locke, pues todos saben prácticamente que las memorias más felices necesitan grandes esfuerzos para alcanzar su maximum de fuerza, que las medianas se embotarian muy pronto si no se las ejercitase constantemente, y, en fin, que las malas é ingratas permanecerían siempre estériles si no se las cultivase desde muy temprano.

¿Es posible? — Pero Locke va más lejos aún. El fondo de su pensamiento no es que el cultivo de la memoria es inútil, sino que es imposible. Ejercitando

(1) *Pensées sur l'éducation*, p. 281.

la memoria en un objeto determinado « no se la dispone, dice, á retener otra cosa, como grabando una máxima en una placa de metal no se hace á este metal más capaz de retener sólidamente otras impresiones (1). » El pedagogo inglés sigue estando en esto en contradicción con los hechos. Cualquiera que sea la idea que se forme teóricamente sobre la memoria, ya se la atribuya enteramente á las condiciones orgánicas, como Lays y Ribot, ya se la considere como una potencia espiritual independiente, con todas las filosofías espiritualistas, es prácticamente cierto que la memoria progresa merced á cuidados hábiles y á un ejercicio inteligente, y que no es cierto que dependa tan sólo de una « dichosa constitución. »

Otra paradoja es sostener, con Jacotot, por una exageración contraria, que la educación lo puede todo, que las memorias son iguales en todos los niños al nacer y que las desigualdades provienen sólo de la negligencia y de la falta de cuidados, de atención y de cultivo. Sin hablar de las memorias extraordinarias y excepcionales que vencen todas las dificultades, como la de Villemain, que repetía un discurso en cuanto lo oía, la de Mozart que escribió el *Miserere* de la capilla Sixtina con dos audiciones solamente, ó las de Horacio Vernet y Gustavo Doré, que pintaban retratos de memoria; sin invocar el testimonio de esas memorias prodigiosas que prueban por su brillo el poder de la naturaleza, no hay escuela por humilde que sea cuyo maestro no perciba entre sus discípulos notables diferencias en la aptitud natural para aprender y recordar.

« Es un hecho comprobado, dice M. Bain, la desigualdad de los diferentes espíritus en cuanto á la asimilación de las lecciones, en circunstancias idénticas, y este es uno de los obstáculos que presenta la enseñanza dada simultáneamente á cierto número de discípulos » — repudados en la misma clase (2). »

(1) Véase nuestra *Historia de la pedagogía*. París, Viuda de Ch. Bouret, editor.

(2) *Science de l'éducation*, p. 10.

Ejercicio de la memoria. — Tenemos, pues, por sentado que es necesario y que es posible cultivar la memoria, y no hay otro medio de cultivarla que ejercitarla.

Para ejercitarla útilmente y llegar á dar reglas verdaderamente prácticas, no basta considerar la memoria en general y en su conjunto, sino que es preciso analizar sus elementos.

Diversas cualidades de la memoria. — « Una memoria feliz, dice Rollin, debe tener dos cualidades, dos virtudes: la primera recibir prontamente y sin trabajo lo que se le confía; la segunda guardarlo fielmente ». Hay que añadir una tercera, la facilidad de volver á encontrar con prontitud lo que se ha aprendido y retenido con facilidad. Una memoria es mala si no permite disponer con comodidad y presteza de todo lo que se sabe; si, según la frase de Montaigne, « nos sirve á su capricho y no al nuestro. »

Estas diversas partes de la memoria no están siempre juntas (1). Sucede que hay quien aprende de prisa y olvida con igual prontitud. Las memorias más ágiles son á veces las más infieles, y sus adquisiciones se parecen á las fortunas rápidamente adquiridas, que no tienen solidez y se van con la misma facilidad que vinieron.

Pero esas cualidades, sin embargo, no se excluyen y son, por el contrario, solidarias. El ideal es poseerlas todas juntas, y á esto debe tender la educación de la memoria por medio de cuidados particulares y de un cultivo especial.

1º Prontitud para aprender. — Esta cualidad de la memoria proviene sobre todo de la naturaleza y de disposiciones innatas. El arte es impotente para establecer igualdad entre las inteligencias dóciles, maleables, de vivas impresiones y que se impregnan, por decirlo así, de todo lo que perciben, y esos espíritus

(1) Nos parece exagerado decir como M. Marion: « Las tres cualidades de la memoria no están casi nunca reunidas. »

lentos, perezosos ó rehacios que aprenden poco y difícilmente. No deduzcamos de esto, sin embargo, que es imposible corregir, en parte al menos, esos defectos de la naturaleza.

« Es preciso, dice muy bien Rollin, no desistir fácilmente ni ceder á esa primer resistencia de la memoria que con frecuencia es vencida y domada por la paciencia y la perseverancia. Al principio se dan á aprender *pocas líneas* al niño de ese carácter, pero exigiéndole *que las aprenda* exactamente. Se trata de dulcificar el amargor de ese trabajo por el atractivo del placer, *no proponiéndole más que cosas agradables*, como son por ejemplo las fábulas de La Fontaine ó historias interesantes. Un maestro hábil y bien intencionado se une con su discípulo, aprende con él, se deja algunas veces vencer y adelantar y le hace comprender que puede mucho más de lo que él pensaba (1). Á medida que se ve el progreso, se aumenta por grados é insensiblemente la tarea diaria. »

En otros términos; economizar las memorias débiles no pidiéndoles sino esfuerzos graduados y prudentes, no desanimarlas desde luego, excitarlas, por el contrario, preparándoles hábilmente pequeños éxitos é inspirándoles alguna confianza en sí mismas; tal es el espíritu de los consejos prácticos de Rollin.

Hay que añadir que toda vez que la debilidad de memoria no es una propiedad aislada del espíritu, puesto que depende de la ausencia de ciertas facultades, tales como la falta de vivacidad de las impresiones ó la rebeldía de la atención, se habrá hecho mucho para fomentar las memorias lentas si se ha sabido despertar la sensibilidad y fijar el espíritu del niño.

Todo lo que fortifique la atención ayuda particularmente la memoria. No hay, pues, mejor medio de hacer atento á un alumno que hacerle comprender y

(1) « Con mucha frecuencia hemos hecho aprender á toda una clase y perfectamente, delante de nosotros ó, mejor, *con nosotros*, en diez minutos, media página de texto, una fábula corta de La Fontaine. Ensayad el sistema de hacer aprender á todos los alumnos una lección cualquiera, explicada y comprendida, y veréis producirse resultados sorprendentes de memoria infantil. » (E. Rendu, *Manuel*, etc., p. 202).

explicarle claramente todo lo que se le enseñe. La *Conduite des écoles chrétiennes*, edición de 1869, dice que « los discípulos aprenden muy difícilmente lo que no comprenden. » Pascal decía que no olvidaba jamás lo que había entendido. No hay desacuerdo, por consecuencia, entre la memoria y el juicio, y dando cuenta de todo lo que enseña y multiplicando las explicaciones, el maestro no trabaja solamente por el entendimiento, sino también por la memoria.

También contribuyen á desarrollar la prontitud para aprender el orden y la correlación lógica de las ideas que se enseñan al discípulo, en una palabra, la asociación de ideas.

« Es indudable, decía Port-Royal, que se aprende con mucho mayor facilidad y se retiene mucho mejor lo que se enseña con verdadero orden, porque las ideas que tienen una correlación natural arraigan mejor en nuestra memoria y se despiertan cómodamente las unas á las otras (1). »

2º Tenacidad de los recuerdos. — Los recuerdos metódicamente adquiridos y cuya posesión está garantida por la atención, que los ha fijado en el espíritu, y por la inteligencia, que ha comprendido su sentido, desafían en general el olvido. En otros términos; todos los esfuerzos hechos para facilitar la adquisición de los recuerdos, aseguran también su conservación.

Hay, sin embargo, algunas reglas particulares que observar en cuanto á la segunda cualidad de la memoria, la más importante de las cuales es la *repetición*, una de las formas esenciales del ejercicio del recuerdo.

Es un antiguo axioma pedagógico que la repetición es el alma de la enseñanza : *Repetitio mater studiorum*. Conviene volver frecuentemente sobre las mismas cosas y no temer el fastidio que de ello pueda resultar. « Se retiene, decía Jacotot, lo que se repite, » y deducía, según el proverbio *Multum, non multa*, que

(1) *Logique de Port-Royal*, parte 4ª cap. 1.

basta aprender una cosa y saberla bien. La repetición continua de un solo libro sería el ideal de la enseñanza : exageración que bajo pretexto de fortificar la memoria daría por resultado empobrecerla. La extensión de los conocimientos no es menos preciosa que su solidez, pero no por eso es menos cierto que la repetición, libre de los límites estrechos en que la encierra Jacotot y empleada en todas sus formas que son, recuerdo puro y simple, resúmenes y revisión general, es una de las condiciones esenciales del desarrollo de la memoria.

« Es raro, dice M. Bain, que un hecho ocurrido solamente una vez deje una idea durable que pueda reproducirse por sí sola. La impresión necesita cierto tiempo para fijarse; es preciso prolongar el primer choque ó renovarle varias veces. Tal es la primera ley de la memoria (1). »

Otra condición importante para la fidelidad de la memoria es la precisión rigurosa y exacta de las ideas que se confían al espíritu. No hay que contentarse con aproximaciones, y por eso se debe exigir al niño en ciertos casos el recitado literal y siempre el conocimiento detallado y minucioso de lo aprendido. En un interesante capítulo dedicado á los que han pretendido reemplazar el estudio de las palabras por el estudio de las cosas, Mme Necker de Saussure hace observar con razón que esos dos estudios están inseparablemente unidos :

« Se ha dicho al discípulo que no se cuidase sino del sentido de las palabras en la enseñanza sin prestar atención á los términos y que si se veía, al dar la lección, que había comprendido su sentido, eso bastaba, cualesquiera que fuesen las expresiones de que se sirviese. Estas expresiones, sin embargo, eran casi siempre vagas ó inexactas, pues los niños no son hábiles redactores. La comprensión de que se jactaban quedaba también confusa y se perdía prontamente, por no estar unida á palabras fijas y positivas (2). »

(1) *Science de l'éducation*, p. 16.

(2) *L'Éducation progressive*, t. II, p. 285.

3º Prontitud para acordarse. — Esta preciosa y rara cualidad se desarrolla principalmente por medio de las preguntas frecuentes, por las que se obliga de un modo imprevisto al niño á hacer esfuerzos y á agitar, por decirlo así, sus recuerdos. Es preciso acostumbrarle á entrar prontamente en posesión de sí mismo y á encontrar con rapidez, en medio de tantos otros, el recuerdo que se le pide. De este modo se despiertan las memorias adormecidas, que poseen tesoros de los que no saben usar.

Otra recomendación importante es combatir la rutina y lo que hay, por decirlo así, mecánico, en el ejercicio de la memoria. El niño que aprende con rapidez está con frecuencia dispuesto á repetir maquinalmente lo que se le enseña en el mismo orden y en igual forma que se le ha enseñado. Recitará de corrido un serie cronológica de los reyes de Francia ó un teorema de aritmética, pero si se le desvía un poco de esta operación maquinal, permanecerá mudo. No hay más medio de remediar ó de evitar este defecto que sorprender con frecuencia al niño con preguntas cuyo orden habitual resulte invertido y obligarle así á repetir en otra forma y con otras expresiones lo que haya aprendido.

Memoria y juicio. — En los medios de cultivar la memoria debe inspirar todos los esfuerzos del educador la preocupación de no desarrollarla con detrimento del juicio (1).

Según un prejuicio bastante extendido « la memoria es enemiga casi irreconciliable del juicio » (Fontenelle). A fuerza de cultivar su memoria hay personas que acaban por dejar su entendimiento baldío. Hay que habérselas entonces con pedantes insoportables que no piensan por sí mismos, que no se atreven á aventurar su propio pensamiento sino con la garantía

(1) Es conocido el epitafio del P. Hardouin, jesuita del siglo diez y siete, autor de grandes trabajos de erudición : « *Hic jacet vir bonæ memoriæ expectans judicium.* »

de una cita y que saben sólo lo que otros han dicho y pensado. « ¿Qué es, decía Kant, un hombre que tiene mucha memoria y ningún razonamiento? No es más que un léxico vivo. »

Seguramente, hay que desconfiar, aun en la escuela, del exceso de memoria. A esta facultad se aplica especialmente la regla de Kant : « No cultivéis aisladamente ninguna facultad para ella misma ; cultivad cada una para las demás. » Desenvuelta con exageración, la memoria anula, por decirlo así, las otras facultades y, según la frase de Vauvenargues, « es preciso no tener memoria más que en proporción con el ingenio. »

Pero no hay nada que temer de la memoria si se tiene cuidado de mantenerla en su sitio y de considerarla solamente como una facultad auxiliar, « como un precioso útil, según el dicho de Montaigne, sin el cual el razonamiento puede apenas hacer su oficio. » Los recuerdos, por muchos que sean, confiados á un espíritu vivo, activo, que conserve la libertad de sus juicios, animan la inteligencia y la vivifican, lejos de emboratarla y ahogarla ; la amueblan sin aglomerarla. Son además el punto de partida de toda una florecencia de pensamientos nuevos. Como dice, un poco enfáticamente, Mlle Marchef-Girard, « la memoria no es una tumba, sino una cuna, en la que crece la idea » (1).

Memoria y recitado. — El descrédito en que ha caído la memoria proviene sobre todo de la confusión que se ha producido entre la memoria propiamente dicha y el recitado, que es una forma particular del ejercicio de la memoria. Aun en el caso de que se proscribiera el recitado y se renunciase á hacer aprender de memoria, no dejaría de ser necesario desarrollar esta facultad.

Falta además que el recitado merezca todas las críticas de que ha sido objeto.

(1) *Des Facultés humaines*, p. 275.

Opinión de M. Herbert Spencer. — Spencer es de los que han condenado más resueltamente el método de los recitados literales.

« La costumbre de aprender de memoria, extendida universalmente en otro tiempo, cae cada vez más en descrédito. Todas las autoridades modernas condenan el antiguo método mecánico de enseñar el alfabeto. Se aprende con frecuencia la tabla de multiplicar por el método experimental. En la enseñanza de las lenguas se sustituyen ya con procedimientos nuevos los de los colegios, imitando los que sigue espontáneamente el niño para aprender la lengua materna... El sistema que consiste en hacer aprender de memoria (1) da á la fórmula y al símbolo la prioridad sobre la cosa formulada ó simbolizada. Bastaba repetir las palabras correctamente, era inútil el comprenderlas, y de este modo el espíritu resultaba sacrificado á la letra. Se reconoce por fin que en este caso, como en otros, cuanto más atención se concede al signo, menos se presta á la cosa significada (2). »

Volvemos aquí á encontrar los defectos habituales de Spencer, sus afirmaciones altaneras, absolutas, desprovistas de medida y por consecuencia de exactitud. Nadie contradice que se haya abusado en otro tiempo ni que se abuse todavía de las *lecciones*; aún recordamos cuán penosas y pesadas horas hemos pasado en el colegio, repitiendo en voz baja largos textos griegos y latinos. Pero que en otros tiempos se haya abusado de ese sistema en los colegios y aun en las escuelas, no es una razón para que ya no se aprenda nada de memoria.

Argumentos en pro y en contra. — Los adversarios del recitado hacen uso de diversos argumentos.

Los pedagogos americanos se distinguen por la viveza de sus ataques. Así M. James Johannot pretende que el sistema de enseñanza que consiste en hacer aprender de memoria no tiene razón de ser en las so-

(1) M. Rousselot ha caído en las mismas exageraciones: « La antigua costumbre de hacer aprender de memoria es uno de los más lamentables y de los más tenaces prejuicios de la pedagogía rutinaria; justamente desacreditada, todo el mundo la rechaza en teoría. » (*Pedagogie*, p. 178.)

(2) *L'Éducation*, p. 97.

ciedades modernas, en las que no se trata de mantener tradiciones ciegas y un respeto irreflexivo hacia el pasado, sino de fortificar la razón y de favorecer la reflexión personal (1).

El argumento no tiene fuerza sino contra un sistema de recitado á toda costa en el que se pidiera aprender al pie de la letra todas las enseñanzas, aun las que menos lo exigen, como las ciencias y la moral.

Otros pedagogos objetan que el resultado de los ejercicios de memoria no vale la pena que causa el alcanzarle. ¿Qué provecho existe para el discípulo en recitar frases hechas y adquirir una ciencia puramente verbal? « Saber de memoria no es saber », decía Montaigne. Además el recitado literal exige un intenso esfuerzo y grandes sacrificios de tiempo. El espíritu se cansa y se gasta con ese esfuerzo, y mientras el alumno se atormenta con sus lecciones, pasa un tiempo precioso que podría ser mejor aprovechado.

Por nuestra parte responderemos que en ciertas cosas, al menos, las ideas no pueden separarse de las únicas palabras que las expresan convenientemente y que es necesario por lo tanto retener con exactitud. No somos en realidad dueños de nuestras ideas más que cuando hemos encontrado las palabras propias para expresarlas. En gran número de casos el único medio de saber es saber de memoria. Por otra parte, en la educación es preciso el esfuerzo y no es bueno ahorrar al niño todo trabajo de memoria verbal porque haya comprendido y retenido vagamente el sentido de lo que se le enseña.

Las objeciones que acabamos de examinar hacen más bien referencia al abuso del recitado empleado sin medida y fuera de propósito, que al uso discreto y moderado del recitado literal en las materias en que es indispensable.

Cuándo es necesario el recitado literal. — Un

(1) *Principles and Practice of teaching*, p. 171.

pedagogo inglés, M. Fitch, lo ha establecido claramente:

« Si se trata sólo de hacer retener pensamientos, hechos ó raciocinios, dejad al discípulo que los reproduzca á su voluntad y en su lenguaje. Pero si las palabras que sirven para la expresión de un hecho tienen en sí mismas una belleza propia; si representan algún dato científico ó alguna verdad fundamental que no pueda expresarse tan bien recurriendo á otros términos, velad entonces por que se aprenda de memoria la forma tanto como la sustancia del pensamiento (1). »

Según esto, es fácil fijar el límite á que debe llegar el recitado. En gramática, las reglas principales; en aritmética, las definiciones; en geometría, los teoremas; en las ciencias en general, las fórmulas; en historia algunos sumarios; en geografía la explicación de ciertos términos técnicos; en moral, algunas máximas; he aquí lo que el niño debe saber al pie de la letra, *verbatim*, á condición, naturalmente, de que comprenda perfectamente el sentido de lo que recita y de que se llame su atención sobre los pensamientos tanto como sobre las palabras. Para todo lo demás hay que referirse á la amplia memoria de los pensamientos y no á la memoria estricta de las palabras, pues es tan fastidioso como inútil hacer recitar largas páginas de historia, de gramática ó de física.

Los ejercicios de recitado. — Existe, sin embargo, otro empleo importante del recitado, cual es el estudio literal de los buenos textos, de los trozos de prosa y de verso con los cuales conviene enriquecer y adornar la memoria de los niños: « En nuestras escuelas no se practican bastante los ejercicios de recitado literario (2) ». No hay mejor medio de formar el gusto de los discípulos y de enseñarles á apreciar y á gustar la elocuencia y la poesía, la fuerza de los hermosos pensamientos y el encanto del bello lenguaje. Una

(1) *Lectures on teaching*. Este libro es el resumen de un curso de pedagogía explicado en 1881 en la universidad de Cambridge.

(2) E. Renju, *Manuel de l'Enseignement primaire*, p. 201.

lectura, aun siendo estudiada, no siempre basta y es preciso añadirle de vez en cuando el recitado verbal. De este modo se obliga á la memoria á un esfuerzo especialmente enérgico y á una verdadera concentración de la atención, se fuerza al niño á hablar y á penetrarse más íntimamente de los procedimientos y del arte de los grandes escritores, cuyo estilo se apropia, formándose un tesoro interior de buenos modelos que recuerda después inconscientemente cuando quiere á su vez escribir. El recitado de los autores no es sólo un ejercicio de memoria, sino de lengua y de pronunciación y una preparación excelente para saber redactar y componer. No nos disimulamos la dificultad que presenta la elección de los trozos que han de recitarse, para que se encuentren reunidos en sus páginas el talento del escritor y la sencillez de un pensamiento justo y sano y en cierto modo popular á fin de que esté al alcance del joven auditorio á que se dedica.

Abusos del recitado. — Se debe evitar, sin embargo, el exceso. Recordaremos acerca de esto la frase del literato inglés Johnson. Un día estaba visitando una casa en la que reinaba la moda de aprender fábulas y un niño salió á su encuentro para recitarle una, mientras que, á su lado, su hermano pequeño se preparaba á obsequiarle con otro trozo. « Amiguitos, les dijo Johnson interrumpiendo al que hablaba, ¿no podríais recitarme vuestros versos ambos á la vez?... » Pero no sólo proscribimos el recitado exagerado porque es insoportable á todo el mundo, sino porque no presta ningún servicio y hace perder el tiempo á los que lo practican. No admiramos en modo alguno esos prodigios de memoria que consisten, por ejemplo, como decía Rabelais burlándose de ellos, en recitar un libro desde el principio hasta el fin, al revés, ó sea empezando por lo último.

« Prefiero, decía Mme de Maintenon hablando de sus discípulas de Saint-Cyr, que no retengan más que diez líneas y las com-

prendan bien, á que aprendan un volumen entero, sin saber lo que dicen. »

Elección de los ejercicios. — Poco y bueno, tal es, pues, la regla en materia de recitado. Se elegirán con preferencia trozos interesantes, variados, ya en prosa, ya en verso, en verso sobre todo para los niños pequeños. Se cuidará de que sean cortos. Se leerán en alta voz en clase antes de darlos á aprender, de modo que el ejercicio de recitado lo sea antes de lectura, y se explicarán con detenimiento. No somos de los que piensan que la memoria debe adelantarse á la inteligencia y que hay interés en proceder á una especie de cultivo mecánico de la memoria haciéndola aprender cosas no comprendidas. El niño se prestará sin duda, con su maravillosa facultad de recordar, á este trabajo maquinal; pero contraería una costumbre funesta para toda su vida; la de repetir como un loro frases cuyo sentido desconociera.

Resumen de las condiciones del desarrollo de la memoria. — Un pedagogo inglés, M. Blackie, ha hecho un resumen feliz de las principales condiciones que son precisas para asegurar la fuerza de la memoria ó para enmendar su debilidad (1). Esas condiciones son las siguientes:

1ª La claridad, la viveza, la intensidad de la impresión original.

2ª El orden en la clasificación de los hechos.

3ª La repetición.

« Si el clavo no entra de un solo golpe, golpead dos y hasta tres veces; »

4ª La fuerza de la lógica.

« El hombre que no recuerda bien sino los hechos que se explica, busca debajo de ellos el encadenamiento de las causas; »

(1) M. Blackie, obra citada, p. 23 y siguientes.

5ª Las relaciones artificiales establecidas entre los recuerdos.

6ª El uso de notas escritas. Á falta de una buena memoria natural, decía Montaigne, « me hago una de papel ».

Á estas condiciones, de orden psicológico, hay que añadir otras del orden físico.

« La primera de las condiciones favorables á la memoria, dice M. Bain, es el estado físico del individuo... El estado físico comprende la salud general, el vigor y la actividad del organismo en el momento en que se ejerce la facultad, añadiendo como circunstancia indispensable que una parte suficiente de alimento, en vez de ser dedicada exclusivamente á activar las funciones físicas, sea dirigida hacia el cerebro (1). »

Todo el mundo sabe que la fuerza de la memoria es mayor después que antes de comer y de dormir.

Procedimientos mnemotécnicos. — Los pedagogos han recomendado con frecuencia el empleo de procedimientos artificiales para establecer un lazo ficticio entre los recuerdos, garantizar su duración y facilitar su reproducción.

Pero los procedimientos mnemotécnicos tienen desde luego el inconveniente de acostumbrar al espíritu á las asociaciones de ideas arbitrarias y superficiales, y aunque tuviesen toda la eficacia que se les atribuye, sería preciso condenarlos por la funesta influencia que pueden ejercer en el juicio y en la razón.

¿Qué se debe pensar de ellos, por otra parte, desde el punto de vista de la memoria misma?

« Hay, dice M. Blackie, relaciones artificiales que no dejan de tener utilidad. El discípulo puede recordar que Abydas está en

(1) *Science de l'éducation*, p. 17. Por dispuestos que estemos á aceptar la importancia de las funciones físicas, pensamos que en pedagogía hay que ser sobrio en consideraciones de este género. No vemos lo que puede ganar la educación con observaciones como esta: « Las palabras de nuestros pensamientos y discursos se revelan á la conciencia por la actividad de las células especiales que están, en general, en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo. » (Principio de un artículo sobre el recitado clásico, de M. Douliot, en la *Revue de l'enseignement secondaire*, Mayo 1885.)

la orilla izquierda del Helesponto si se acuerda de que las palabras Abydos y Asia empiezan con A. Pero estas son artimañas más propias de la debilidad de algún instructor inhábil que de la viril educación dada por los buenos maestros. No tengo gran confianza en el empleo sistemático de los procedimientos mnemotécnicos, porque llenan el espíritu de una multitud de símbolos arbitrarios y ridículos que dañan al funcionamiento natural de las facultades. Los datos históricos, para los cuales se emplea generalmente esta especie de complicada mecánica, se graban mejor en la memoria por sus relaciones de causalidad (1) ».

La verdadera *mnemotécnica* es la que se funda en las relaciones reales, en la asociación natural de las ideas, en el método y en el orden lógico que se debe introducir en la enseñanza. Por el contrario, la mnemotécnica que tiene por principio las agrupaciones y las relaciones convencionales puede ser útil para asegurar la conservación de un recuerdo particular, pero daña al cultivo general de la memoria. Lo que ayuda á la memoria no la fortifica, y es darle malas costumbres el proporcionarle apoyos exteriores ó cabos artificiales que le quitan la costumbre de contar consigo misma y con la naturaleza de las cosas.

Asociación de las ideas. — La asociación de las ideas es una de las leyes esenciales del desarrollo de la memoria, puesto que los recuerdos se enlazan unos con otros y este enlace los fija en el espíritu de modo que, una vez asociados, basta la aparición de uno para evocar el otro. Por esto los estudios nuevos que por el atractivo de su misma novedad excitan la atención, fatigan y desconciertan la memoria á causa de que las ideas que sugieren al espíritu no hallan en él puntos de apoyo ó sea ideas análogas con que poder enlazarse.

En el cultivo de la memoria el pedagogo podrá obtener provecho de la asociación de las ideas y de sus diversos principios; los unos fortuitos y externos,

(1) Blackie, obra citada, p. 24.

como la proximidad en el tiempo y en el espacio, los otros intrínsecos y lógicos, como la relación de causa y efecto.

Cuántas más relaciones se establezcan entre los conocimientos, más se asociarán las ideas y más viva y tenaz será la memoria. San Francisco de Sales decía en una forma ingeniosa: « Una buena manera de aprender es estudiar; otra mejor es escuchar; otra mucho mejor es enseñar ». Si, en efecto, el mejor medio de aprender es enseñar, es precisamente porque el profesor está obligado á clasificar y coordinar los conocimientos que enseña y á someterlos á un orden riguroso y metódico.

Diversas formas de la memoria. — « Se dice la memoria, hace observar M. Legouvé, cuando se debería decir las memorias. » Hay, en efecto, la memoria de los hechos, la memoria de las palabras, la memoria de las ideas, la de los datos, la de los lugares y otras aún. Estas diversas memorias, aunque no se excluyen, es muy raro que se muestren unidas en el mismo individuo. Hay quien recuerda perfectamente una serie de cifras y de cálculos y es incapaz de recordar los lugares, las formas de los objetos y las caras de las personas. La costumbre y el ejercicio repetido contribuyen más que la naturaleza á desarrollar estas diversas disposiciones.

Cada profesión y cada oficio tienden á favorecer la una ó la otra. En la escuela, el papel del pedagogo debe ser combatir esas especializaciones de la memoria y no consentir que se dedique exclusivamente á la adquisición de un orden único de conocimientos.

La memoria, en una palabra, debe ser desarrollada en todos sentidos, tanto en provecho de las ideas abstractas, como en el de las imágenes y nociones sensibles. Debe ser una potencia dócil y general de adquisición, que se preste á todos los trabajos del pensamiento y á todas las ocupaciones de la vida. Si sólo

es guardadora de una categoría privilegiada de recuerdos, prestará servicios, pero limitados y particulares, y no será la facultad universal, auxiliar precioso de la inteligencia, sin el cual no puede ésta pasarse.

LECCION VII

CULTIVO DE LA IMAGINACIÓN.

Papel de la imaginación. — Sus beneficios. — Sus peligros. — Su poder en el niño. — Diversas formas de la imaginación. — Imaginación representativa. — Su cultivo. — Las imágenes propiamente dichas. — Imaginación creadora. — ¿Existe en el niño? — Sus diversas manifestaciones. — Tendencia mitológica. — Tendencia poética. — Los cuentos. — Los relatos. — Necesidad de la poesía. — Las novelas. — Las creaciones personales de la imaginación infantil. — La imaginación en los juegos. — Los ejercicios de composición literaria. — El dibujo y las artes. — Disciplina de la imaginación. — Algunos peligros particulares que hay que evitar. — El desvarío. — Importancia de la imaginación.

Papel de la imaginación. — La imaginación no es una de las facultades esenciales que, como la memoria, intervienen en todas las operaciones mentales, ó, como el juicio, manifiestan constantemente la actividad del espíritu. Es imposible representarse una inteligencia que no recuerde y que no juzgue; pero se puede en rigor concebir un espíritu sin imaginación.

El juicio es un acto normal de la vida intelectual y la memoria una de sus condiciones necesarias. La imaginación no es más que una facultad auxiliar y accesorio, que no interviene sino en ciertos momentos para ayudar y, á veces, para estorbar en su desarrollo á las otras potencias del alma.

Beneficios de la imaginación. — No desconocemos los beneficios grandes y efectivos que la imaginación está llamada á prestar en la vida práctica, en las letras y las artes y hasta en las ciencias. No olvi-

damos que embellece la existencia por los dorados sueños en que nos mece, que entretiene nuestras esperanzas y que colma con sus dulces contemplaciones las lagunas y los intervalos de la vida activa y reflexiva. No olvidamos tampoco que es la inspiradora de la poesía y la obrera del arte; que sin ella la literatura no sería más que una fría é insípida fotografía de la realidad. El sabio mismo necesita imaginación, pues ella le sugiere las hipótesis fecundas y la invenciones atrevidas y le pone algunas veces en el camino de la verdad. Un filósofo ha podido decir que habría que escribir un capítulo de lógica con este título: *De los errores cometidos por falta de imaginación* (1).

Peligros de la imaginación. — Pero si es fácil celebrar los beneficios de la imaginación, no lo es menos denunciar sus peligros. ¡De cuántos errores y de cuántas ilusiones es la causa! Pascal la caracterizaba severamente diciendo que era « la enemiga de la razón, » y Malebranche la llamaba « la loca de la casa, » para expresar qué extravío y qué desorden puede introducir en los espíritus.

La educación de la imaginación no debe, pues, ser solamente una obra de excitación y de desarrollo. La imaginación, como la sensibilidad y como todas las facultades perturbadoras y susceptibles de lo bueno y de lo malo, debe ser vigilada y contenida.

« Otras facultades, dice Mme de Saussure, no dan lugar á ninguna represión. Todo ejercicio inocente que tienda á fortificar la razón ó la memoria, entra en nuestros propósitos y podemos entregarnos á él sin escrúpulo. Pero en cuanto se trata de la imaginación, todo es más delicado y más peligroso. Contener y moderar es entonces más necesario que fomentar, y sin embargo, ¿ habría quien quisiera apagar ese fuego? »

Su poder en el niño. — Todos los filósofos, menos Rousseau que, aislándose como siempre en sus para-

1) M. Janet, *Philosophie du bonheur*.

dojas, niega la imaginación en el niño después de haber negado la memoria; todos los observadores de la infancia están de acuerdo en reconocer su precocidad en el desarrollo de la imaginación. Mme de Saussure, que ha escrito sobre este asunto uno de los más bellos capítulos de su hermoso libro, declara que al principio de la vida la imaginación es omnipotente (1). Kant opina que la imaginación infantil es tan extraordinariamente fuerte, que tiene necesidad de ser gobernada, más que extendida.

Sus diversas formas. — Antes de pasar más adelante y á fin de dar más claridad á una cuestión tan delicada, conviene distinguir en seguida las dos formas principales de la imaginación; una que se ha convenido en llamar representativa y que no es sino una memoria viva ó la facultad de volver á ver con los ojos cerrados lo que se ha visto con los ojos abiertos; y la otra, que es la verdadera imaginación, que inventa y combina bajo formas nuevas las imágenes. La imaginación representativa es el punto de partida de la otra; la humilde cuna de una facultad llamada á más brillantes destinos.

« La imaginación, dice Mme Pape-Carpantier, es un don precioso concedido al niño para permitirle, una vez que ha imitado lo que ha visto, combinar á su vez cosas nuevas. Por eso esta facultad está dotada de una actividad incesante que impulsa sin descanso al niño hacia la acción. No hay, pues, que estimularla sino raras veces, pero debemos ofrecerle alimentos sanos y abrirle caminos rectos y honrados (2). »

Imaginación representativa. — Podría creerse que la imaginación representativa, manifestamente útil al artista ó al pintor, que tienen necesidad de representarse vivamente los objetos, no presta servicio alguno al niño ni desempeña ningún papel en la

(1) *Éducation progressive*, t. II, p. 297, cap. VIII. *Motivos para no descuidar durante la infancia el cultivo de la imaginación.*

(2) Mme Pape-Carpantier, *Cours complet d'Éducation*.

educación. Pero un poco de reflexión basta para probar lo contrario.

Una representación viva de los caracteres del alfabeto será un gran recurso para aprender pronto y bien á leer y á escribir. Más tarde, en el trazado de las cartas geográficas, en el estudio de la geometría y, con más razón en los ejercicios de dibujo, los niños bien dotados de imaginación y acostumbrados á concebir claramente las formas materiales de los objetos, no tendrán mucho que hacer para adelantar á sus compañeros.

En el estudio mismo de la ortografía tiene su importancia la imaginación representativa. Así se explica, en efecto, que haya niños tan inteligentes como otros cualesquiera y que hasta han leído más, y son menos rápidos en aprender la ortografía. La causa es verosímilmente su debilidad de imaginación representativa. Ciertos niños que leen de prisa no siguen en cierto modo el texto más que por el pensamiento. Sus ojos no se fijan bastante en las palabras mismas ni sobre los diversos elementos que las componen, de manera que al ser llamados á escribir de memoria una palabra que han leído diez veces, la estropean, la desfiguran y no reproducen todas sus letras, como los dibujantes torpes que por falta de imaginación no saben representar exactamente el objeto que quieren dibujar de memoria.

Cultivo de la imaginación representativa. — Aunque muy poderosa instintivamente, la imaginación representativa, como la memoria, puede ser objeto de un cultivo especial. Los ejercicios de intuición, como los practicaba Pestalozzi, contribuyen sobre todo á ese cultivo. « El aumento de los conocimientos, dice M. Bain, es casi el solo medio de cultivar ó aumentar esta facultad (1). » Pero esto se realiza á condición de que se cuide de la precisión de los conocimientos

comunicados y de la claridad y viveza de las percepciones adquiridas. Muchas ideas concebidas de un modo vago y confuso, no harán más que embrollar y oscurecer la imaginación. Para imaginar bien hay que empezar por ver bien.

Acostumbrada la imaginación á concebir clara y distintamente todo lo que perciben los sentidos, llegará á ser un instrumento precioso, no sólo para recordar los objetos vistos, sino para representarse los que no se ven. La facultad de imaginar, en efecto, tiene un grado superior á la simple reproducción fotográfica de la realidad percibida, pues permite concebir claramente un objeto cualquiera según una simple descripción verbal. Es de gran utilidad para el estudio de la historia y de la geografía porque pone al niño en estado de ver con los ojos del espíritu los lugares, los sucesos y los hombres de que se le habla. Anima la enseñanza, da vida á las ideas y color á las cosas y es una fuente de interés.

Conviene, por otra parte, cuidar de que el niño no abuse de esta facultad de concepción. Muy dispuesto á pensar por imágenes, no tiene á su disposición en los primeros años de su vida lo que pudiéramos llamar el álgebra del pensamiento; el lenguaje. Tras de cada palabra que se pronuncia, el niño ve, con todos los detalles de forma y de color, el objeto que designa la palabra; disposición peligrosa si se exagera, porque daña á la claridad y á la celeridad del pensamiento y entretiene al niño en imaginaciones inútiles. Es preciso que la imagen no ahogue la idea ni estorbe al trabajo del pensamiento abstracto mezclando con él un farrago de representaciones sensibles.

Añadiremos que la imaginación representativa no debe ser considerada solamente como un instrumento que se trata de fortificar, sino como una fuente directa de adquisiciones que puebla nuestra conciencia y nuestro corazón de una multitud de imágenes y de recuerdos.

(1) *Science de l'Éducation*, p. 92.

De aquí la obligación de vigilar con cuidado las primeras impresiones de la imaginación y separar del niño todo lo que es feo, repugnante é inhumano. Mme de Sévigné repetía la frase célebre. « Todo es sano para los sanos, » que quiere decir que en un alma pura ni las impresiones malsanas dejan huella. Esto es, acaso, cierto en conciencias formadas y en espíritus ya consolidados cuyas tendencias y costumbres son bastante fuertes para rechazar toda amalgama impura y para sufrir impunemente las impresiones más perniciosas; pero no se puede aplicar al niño, cuyo espíritu naciente se impregna en todo lo que se le pone en contacto y no resiste á ninguna sugestión.

El espectáculo de la naturaleza es lo que conviene más para el primer cultivo de la imaginación. Antes de ser capaz de interesarse en las obras de los hombres, el niño está dispuesto á admirar « el gran poema que el dedo de Dios ha escrito en la superficie de la tierra. »

« Llevad con frecuencia á los niños al seno de la naturaleza, dice Gauthey, para que allí recojan en abundancia colores, formas y perfumes (1). »

Las imágenes propiamente dichas. — No es necesario en estos tiempos llamar la atención sobre la importancia de las imágenes propiamente dichas y sobre el papel que pueden desempeñar en la enseñanza. El uso de las estampas se extiende por todas partes é invade las paredes de las escuelas, los libros clásicos y las cubiertas de los cuadernos escolares.

« Lo mejor sería, dice M. Du Mesnil, que pudiéramos mostrar las cosas á los niños y hacérselas tocar con el dedo. Si los objetos están lejos ó escapan por su naturaleza á toda demostración inmediata, el maestro que sabe dibujar apela á su libro de estampas, á los mapas ó al encerado (2). »

(1) Gauthey, de l'Éducation, t. I, p. 464.

(2) M. Du Mesnil, Lettre á Mr. Jules Ferry, p. 21.

La imagen está, pues, en gran favor, y desde Comenio que la empleó el primero como medio de instrucción en su *Orbis pictus*, se ha popularizado y perfeccionado. Á los niños les gusta indudablemente, y ciertos pedagogos suponen que agradan más aún á las niñas. En todo caso las imágenes son la primera poesía de la infancia y deben ser recomendadas porque divierten y recrean. Son además un medio de desarrollar la imaginación representativa, de fijar la atención y de dar atractivo al estudio; y son, por fin, una escuela de instrucción directa y una preparación para la educación artística.

Imaginación creadora. — La frase *imaginación creadora* está consagrada por el uso, pero es completamente inesacta. La imaginación obra, inventa, transforma á su gusto, agranda, achica y modifica de mil maneras los elementos que toma de la realidad. Dispone, para asociarlas según un ideal que concibe, de las imágenes que le proporcionan la observación y la memoria, pero, á decir verdad, no crea.

¿Existe en el niño? — Cualquiera que sea el nombre que se dé á lo que nosotros llamaríamos imaginación activa ó inventiva, se desarrolla desde muy temprano. Llega un momento en la vida del niño en que el espíritu no es ya solamente una memoria fiel y una reproducción pasiva de lo que han percibido los sentidos, y en que del choque de múltiples representaciones y del encuentro de imágenes diversas, brotan bajo el estímulo del sentimiento ciertas concepciones originales y nuevas que dan muestra de la fecundidad propia del espíritu. Naturalmente, todas las inteligencias infantiles no son iguales en esto. La facultad inventiva supone, acaso, más que otra alguna una fuerza de inteligencia y una potencia de sensibilidad que la naturaleza reparte con mucha desigualdad. Pero lo que se puede afirmar es que, en inteligencias iguales, tendrá más imaginación el niño que más haya leído y viajado, observado más cosas y asistido á más

espectáculos y que disponga, en fin, de más materiales que puedan ser utilizados en combinaciones y construcciones nuevas.

Sus diversas manifestaciones. — Nada más variado, por otra parte, que el ejercicio de la imaginación del niño en los mil caminos en que se pierde á consecuencia de ficciones y de mentiras inocentes.

Tendencia mitológica. — El niño tiene mucha tendencia á personificar los objetos que le rodean, á representárselos á su imagen y semejanza y á entrar en conversación con los animales y hasta con las cosas inanimadas. Su estado mental se parece mucho al de los pueblos primitivos, que dan vida y sentimiento á los objetos materiales y humanizan ó divinizan todas las cosas. Los griegos creían que Apolo conducía por el espacio el carro del sol, y el niño supone que el sol debe ser paseado como él por una niñera.

No hay gran cosa que esperar de semejante tendencia que renueva para el niño las ridículas credulidades y las peligrosas supersticiones de la infancia de la humanidad. Se la puede aprovechar, sin embargo, para interesarle en la lectura de las fábulas (1). Para gustar de La Fontaine, el niño necesita creer que realmente hablan los animales y las plantas y que son realmente autores de las acciones que les atribuye el poeta (2).

Á pesar de Rousseau, que quiere que no se enseñe al niño más que la verdad, dejémosle extraviarse en sus fantasías. La luz de la razón vendrá demasiado pronto á desvanecer los fantasmas y las sombras de la imaginación.

Tendencia poética. — La diferencia entre la mitología y la poesía es que la primera cree inocen-

temente en las ficciones de la imaginación y la segunda se complace en ellas sin creerlas. El poeta cede á una *semiilusion* semejante á la que experimentamos en el teatro. Sin estar enteramente engañados por los sucesos que se realizan ante nuestra vista, lo estamos en parte y nos interesamos por los personajes del drama como si existieran á pesar de que sabemos que no existen.

« Los niños nacen poetas, ha dicho un observador de la infancia; por eso hay que conservarlos en esas ideas. »

La imaginación infantil inventa fácilmente ficciones que la encantan y dramas en los que da papeles á personajes imaginarios. El hijo de Tiedemann imaginaba conversaciones entre los tronchos de las coles. Los niños, dice M. Egger, se forman instrumentos para el uso de sus pequeños dramas:

« Nosotros mismos se los proporcionamos; son los juguetes. Pero no les bastan para todas las escenas que imaginan y el mismo juguete les sirve con frecuencia para varios papeles, á veces muy diversos (1). »

Mme Necker de Saussure cita gran número de hechos en los que se prueba la disposición poética del niño á figurarse otra cosa distinta de la que ve, y termina así:

« La existencia entera de los niños pequeños es dramática. Su vida es un sueño prolongado á placer. Inventan sin cesar escenas en las que ellos son los actores y los escenógrafos, y, si se descarta la puerilidad, los poetas (2). »

Lejos de contrariar ese instinto poético del niño debemos fomentarle libremente. Cuando esté ya cansado de inventar ficciones, procuremos proporcionárselas; contémosle historias fabulosas, de las que está

(1) Véase el delicado artículo de M. Antoine (*Fables*) en el *Dictionnaire de Pédagogie*.

(2) Gauthey cuenta que una niña, estando visitando un museo de historia natural, pidió ver las cigarras. Le mostraron dos y preguntó: « ¿Cuál de éstas es la que tuvo una cuestión con una hormiga? »

(1) M. Egger, *obra citada*, p. 13.

(2) Mme de Saussure, t. III, cap. v.

ávido; apoderémonos de su gusto hacia las cosas imaginarias y añadamos así al desarrollo espontáneo de la imaginación infantil, la nueva excitación producida por la imaginación de los demás.

Los cuentos. — El austero Kant excluía los cuentos de la educación, pero es imposible asentir á su juicio. Los cuentos producen alegría en el espíritu del niño y la alegría forma parte de la higiene intelectual. Por otra parte, despiertan la inteligencia y, como hace observar M. Sully, « el niño que en su casa se divierte más escuchando historias, será un buen estudiante. » No temamos, pues, los cuentos, los verdaderos, ni siquiera los que no tienen pretensiones de moral ni esconden lección alguna seria bajo sus agradables ficciones.

« Cuando se cuenta un cuento á los niños, dice Mlle Chalamet, ¿ por qué no nos hemos de proponer sencillamente divertirlos? ¿ Por qué no contentarnos con *contar por contar*, para satisfacer su imaginación que pide alimento? » (1)

Es, sin embargo, insuficiente el presentar los cuentos como simples diversiones. Si se los escoge con cuidado, sencillos, delicados, honrados, y se prescinde de detalles groseros y de mal gusto, los cuentos tendrán un alcance mucho más alto, pues serán para el educador un medio seguro de fijar la atención al interesarla. Serán también una especie de cebo para estudios futuros y también una preparación para la inteligencia de la verdadera poesía, de la que conviene que ningún hombre esté desprovisto (2).

Los relatos. — Sería, por otra parte, un error creer que no se puede ejercitar la imaginación infantil

(1) *L'École maternelle*, p. 214.

(2) « ¿ De dónde viene el gusto singular que tienen los hombres por los cuentos de hadas? ¿ Será que la mentira es más dulce que la verdad? No; los cuentos de hadas no son una mentira; el niño que se divierte ó que se espanta con ellos no se engaña ni un instante. Los cuentos son el ideal, algo más verdadero que la verdad del mundo; el triunfo del bien, de la belleza y de la justicia. (Laboulaye, introducción de los *Contes bleus*.)

más que nutriéndola de ficciones y extraviándola con los cuentos de hadas. La imaginación se aplica lo mismo y con más provecho todavía, á la realidad misma.

« No hay necesidad de leer novelas para encontrar pinturas de situaciones y de caracteres á propósito para agradar á la fantasía y educar la imaginación. La vida de Alejandro Magno, la de Lutero, la de Gustavo Adolfo y las de tantos nobles personajes que crean ellos mismos la historia, tienen una virtud educadora mil veces más eficaz que la mejor novela y acaso que la más bella poesía... Aprovechése esas vías grandes y prudentes para ejercitar la imaginación (1). »

La historia, realmente, sería poco inteligible sin imaginación. Para que instruya al niño, es preciso que sea como una serie de cuadros que pasan ante él, por los que su espíritu se pasea como en un museo y que le hacen fijar la mirada en los retratos de los grandes hombres y en los países en que se verifican los sucesos.

Pasemos, pues, lo más pronto posible de los cuentos puramente ficticios á los relatos exactos y verdaderos, pero en éstos hablemos al niño el lenguaje de la imaginación, esa lengua en que, según la expresión popular, *las palabras tienen colorido*. No esperemos nada de una enseñanza siempre seca y siempre abstracta, en la que no animen ni embellezcan los hechos la imagen brillante y la pintura viva.

Necesidad de la poesía. — Ya hemos dicho que Rousseau no quiere que se ofrezca al niño más que la verdad desnuda. Pero esto sería prohibirle para siempre el sentido de la poesía, que está formada de ficciones y en la que la verdad aparece siempre cubierta de velos. Algunos espíritus positivistas de nuestro siglo se conformarían, acaso, con este empobrecimiento de la imaginación; pero nosotros no podemos consentir semejante sacrificio. Jamás habrá en el mundo bastante poesía, no ya para embellecer y alegrar la vida,

(1) M. Blackie, *l'Éducation de soi-même*, p. 17.

sino para elevarla y ennoblecerla. La educación popular no podría pasarse sin ella y en la escuela es, sobre todo, donde hay que abrir las puertas de par en par á los poetas.

« En la enseñanza primaria es donde la ficción es bienhechora é indispensable más que en parte alguna. Allí, donde la cultura está forzosamente limitada á lo estrictamente necesario; donde no se propone más que lo útil y lo práctico y pronto acaba por dar lugar á preocupaciones positivas, es donde importa proyectar un rayo puro de poesía que pueda durar largo tiempo; siempre, si es posible. En el niño de las clases superiores, la vida, con sus revelaciones naturales, la lectura, los viajes, el teatro, la vista de las obras de arte, el comercio de los espíritus, acabarán, acaso, por reparar los errores ó llenar las lagunas de la educación. Pero la vida no reserva frecuentemente al alumno de la escuela primaria más que una larga lección de experiencia positiva, de árida prudencia y de bajo cálculo. Si la luz ha de alumbrarle, tiene que venir de vosotros; por eso importa dársela y que sea lo más brillante posible. El alma humana no puede pasar sin ficciones ó, si se quiere, de un mundo ideal. Quitad e lo maravilloso, estúpido y grosero de la superstición; nada más cuerdo. Pero reemplazadlo como mejor podáis. Si no, una de dos: ó la desecaréis, agotando las fuentes de la poesía interior, ó, lo que será mucho más frecuente, la habréis arrancado de un sueño para sumirla en otro diferente más pernicioso acaso. Todo el que haya reflexionado sobre la prodigiosa credulidad que encuentra la utopía socialista, comprenderá fácilmente nuestro pensamiento (1). »

Las novelas. — Las novelas son los cuentos de hadas de la edad madura y las personas mayores se complacen con ellas tanto como el niño en la historia de la *Cenicienta*. Pero sin prohibírselas por completo á los niños, no hay que permitirles su lectura sino con reservas, y en todo caso, elegir con esmerado cuidado las que se pongan en sus manos. Las novelas morales, como la mayor parte de las inglesas, las científicas, como las de Julio Verne, y hasta de pura imaginación, pueden ser leídas sin peligro y hasta con provecho.

(1) Artículo *Fiction*, del Dr. Elie Pécaut, en el *Dictionnaire de pédagogie*.

Creaciones personales de la imaginación infantil. — La imaginación del niño no es solamente una facultad que gusta de los bellos relatos y de las invenciones de los demás; es también una facultad activa que necesita crear por su propia cuenta y que se manifiesta por obras efectivas, en los juegos primero y después en los ejercicios de composición literaria ó en el dibujo.

Comenio había observado, antes que Fröbel « que á los niños les gusta construir casas de barro ó de piedras ».

Por su parte el P. Girard dice :

« La imaginación creadora se muestra de la más tierna edad bajo la forma de manía constructora ó destructora, porque si el niño gusta de probar su fuerza destruyendo, se complace también en producir á su modo lo nuevo y lo bello. Ved cómo alinea sus soldados, sus casitas y sus carneros y cómo se regocija con las combinaciones nuevas y llama á su madre para que también goce con ellas (1). »

La imaginación en los juegos. — En el juego es donde el niño empieza á demostrar su naciente imaginación; en ellos inventa, combina á su placer y se abandona libremente á los caprichos de su fantasía.

Bueno es observar que los juguetes que más gustan á los niños no son los más refinados que por su misma perfección no dejan nada que hacer al espíritu de invención, sino los que se prestan mejor al ejercicio de su actividad personal.

« El niño quiere crear continuamente. El agujero que hace en tierra es una creación. Con la misma tierra que saca de su hoyo y que amontona con las manos, hace montañas que le parecen de una altura incalculable, mientras que un montón de polvo representa para él arquitecturas maravillosas.

« Este mismo espejismo se produce con la muñeca de cinco céntimos, á la que es preciso embellecer.

(1) El P. Girard, de *l'Enseignement régulier de la langue maternelle*, t. III, p. 88.

« La otra, la rica, la que está vestida de seda, no necesita nada y la niña lo sabe y la desdén. Pero la pequeña criatura que no posee más que sus ojos azules, su placidez, sus carrillos sonrosados y una sonrisa eterna en sus labios de cereza, ¡qué prodigios de imaginación hacen falta para que tenga un vestido hecho con un trapo de indiana y un corpiño confeccionado con un retazo de tul!

« La muñeca tosca desarrolla la imaginación del niño, como el poeta desarrollaba en otro tiempo la del pueblo (1). »

Mme Saussure hace notar « que los juguetes que el niño inventa son los que más le divierten (2) ».

Guardémonos de molestar al niño en este desarrollo libre y franco de su imaginación, que después de haberse ejercido en las diversiones de la infancia, se encontrará dispuesto á un empleo serio en el trabajo y en el estudio.

Los ejercicios de composición literaria. — Los trabajos de composición literaria ponen en juego todas las facultades del espíritu, memoria, entendimiento, etc., pero la imaginación desempeña en ellos un papel importante, sobre todo cuando se trata de escribir una narración ó una descripción. Para empezar conviene apelar solamente á la imaginación representativa. El narrador dirá lo que ha visto en cualquier incidente de su vida y habrá solamente de probar que ha visto bien. Pero insensiblemente se le enseñará á hacer más, á inventar y á combinar por sí mismo sucesos imaginarios. Por poco que se le ayude á encontrar asuntos y que se le ponga en condiciones de hallar en sus recuerdos materiales para la composición, el niño se dedicará con gusto á este trabajo personal.

El dibujo y las artes. — Entre los ejercicios más naturales de la imaginación figuran el dibujo, el canto y las artes en general.

(1) M. Champfleury, *Les Enfants*, p. 154.

(2) Es muy cierto, dice también M. Egger, que el juguete demasiado determinado gusta menos al niño que los objetos groseros de los que su imaginación puede hacer lo que quiere. « (obra citada, p. 42.) »

« Para Pestalozzi, dice Gauthey, el dibujo era sobre todo un arte de imaginación. Con algunos datos, sus discípulos inventaban toda especie de figuras y de combinaciones, y con frecuencia llegaban á obtener resultados muy notables desde el punto de vista de la originalidad y la elegancia.

« Ese ejercicio forma el gusto y la inventiva en alumnos destinados á profesiones muy diversas. El jardinero, el cerrajero, el ebanista, el tapicero, el albañil, tienen necesidad de ambas cosas, y tratar de que se les desarrollen esas facultades es prepararles los mayores éxitos en su trabajo (1). »

Disciplina de la imaginación. — Resulta de lo dicho que hay un verdadero cultivo escolar de la imaginación (2). Hemos enseñado cómo se desarrolla esta facultad y cómo se consigue excitarla siguiendo á la naturaleza; no olvidemos que conviene también disciplinarla, moderarla y restringirla.

« Nada más peligroso, decía David Hume, que la fuga de la imaginación. Los hombres de imaginación poderosa pueden ser comparados á esos ángeles que nos pinta la Escritura cubriéndose los ojos con las alas. »

En efecto, las concepciones ardientes de la imaginación oscurecen el espíritu, ocultan la verdad, exaltan el sentimiento y nos precipitan en la locura de las pasiones. Adormecen también la actividad y nos hacen caer en infecundos ensueños.

Tan útil y necesaria como es para el equilibrio del espíritu una imaginación moderada, el exceso de imaginación es fatal para el buen sentido, para la energía del carácter y para la rectitud de conducta.

¿De qué medios dispone la educación para contener á la imaginación en sus justos límites? El mejor es suscitar las fuerzas contrarias. El difícil es reprimirla directamente, por lo que resulta más cuerdo y más seguro buscarle un contrapeso en el desarrollo de la

(1) Gauthey, *obra citada*, t. I, p. 17.

(2) M. Rousset dice con error: « Es tal la índole de la imaginación que no es susceptible de una educación escolar especial en el mismo grado que las demás facultades intelectuales » (*Pédagogie*, p. 125.)

razón y de las facultades que de ella dependen. Si hay que habérselas con un niño cuya imaginación se exalte y se inflame, ejercítense en lo posible su espíritu de observación y aumentense sin cesar sus conocimientos positivos. No se conseguirá templar esa imaginación ardiente, siempre pronta á caer en la quimera, más que poniéndola bajo la inspección de una razón fuerte y de una reflexión juiciosa, y dándole, por decirlo así vecinos buenos y seguros que la rodeen de facultades poderosas y ejercitadas, que la vigilen, que obren sobre ella y que, al desarrollarse ellos mismos, la obliguen á ocupar su lugar.

Otro medio de gobernar la imaginación y de prevenir sus excesos es ocuparla, proporcionarle alimentos sanos y nutritivos, á fin de que no se busque ella sola ocupaciones nocivas.

« Ocupar la imaginación es tan necesario como contenerla, dice Mme de Saussure, y acaso no se la contiene más que cuando se la ocupa. »

Sea como quiera, no se puede apagar la imaginación y hay que tratar de que no muera por falta de alimento. Sería, por otra parte un gran mal secar en el hombre la fuente fecunda de tantas bellas y nobles cosas. La imaginación es una fuerza indestructible del espíritu; vale más, por lo tanto, tenerla con nosotros que contra nosotros, y trazar su curso que verla desbordarse al azar y en desorden.

Mme de Saussure ha hecho ver que la imaginación, esta potencia irresistible, aun cuando se crea haberla domado, toma las formas más diversas y se convierte en pequeña para animar con fuego secreto las más miserables pasiones. Si se le niega el aire y la libertad, cae en las profundidades del egoísmo y se convierte en avaricia, en pusilanimidad ó en vanidad.

« Hay que ver con qué dulce interés espía Mme Necker los primeros movimientos de la imaginación en el alma del niño; con qué inteligentes cuidados procura que sea, desde la entrada en la vida, la compañera de la verdad; cómo la rodea de todo

lo que puede contenerla en el círculo del bien. Los estudios que engrandecen nuestro horizonte intelectual, el espectáculo de la naturaleza con sus maravillosos detalles, las emociones de las artes, nada le parece superfluo ni peligroso para dirigir la imaginación por el buen camino, pues teme verla escaparse hacia otras vías por falta de placeres bastante vivos (1). »

Peligros particulares que hay que evitar. —

Además de los grandes peligros que una imaginación fogosa hace correr al espíritu y al corazón, hay ciertos escollos que evitar en el desarrollo mismo de una imaginación mediana.

Importa evitar que el niño confunda la ficción con la realidad. Sucede á veces que cuando estando dormidos hemos sido emocionados por un sueño apasionador, nos vemos obligados al despertar á hacer esfuerzos para disipar los fantasmas que pueblan nuestra imaginación y convencernos de nuestro error. Así el niño, que no tiene aún nociones precisas sobre lo real y sobre lo posible y que ignora completamente las leyes de la naturaleza, puede ser fácilmente víctima de un engaño de la imaginación. Cuidemos de que no deje entrar ficciones en la trama de sus pensamientos como nociones verdaderas. Advirtámosle, al contarle una fábula, que no dé crédito á nuestro relato, pues, como hace notar M. Egger, « hace falta mucho tiempo para que se forme en el espíritu la noción de lo *verosímil* ». No creamos que el ser nuestras invenciones muy extrañas resulta suficiente para desconcertar la credulidad del niño.

« Una de las cosas que más se olvidan es los efectos de una ignorancia completa. Se tiene por natural lo que ya se ha visto y no se comprende que para el niño, que no ha visto nada, todo es igualmente natural. Lo posible no tiene límites para él (2). »

Con esto está dicho que hay que proscribir todas

(1) Prefacio de *l'Education progressive*.

(2) Mme de Saussure, obra citada, l. III, cap. v.

las historias terroríficas de que se sirven para gobernar á los niños educadores inhábiles é imprudentes.

Los desvaríos. — Otra tendencia viciosa de la imaginación es la de perderse en vagas contemplaciones y entregarse á desvaríos indecisos. Muchas veces somos distraídos de una atención seria ó de una acción precisa y determinada por los fantasmas que flotan en nuestro espíritu y que pueden convertirse en una enfermedad de la inteligencia.

Seguramente, no se pueden eliminar enteramente, ni aun de la conciencia más estudiosa y más reflexiva, esas concepciones parásitas de la imaginación, así como no se extirpan enteramente las malas hierbas del campo mejor cultivado. Pero es preciso impedir que el desvarío degenera en costumbre, y para esto hay que ocupar el espíritu por el ejercicio de una reflexión sostenida. Conviene dar á la imaginación alimentos sustanciosos, buenos versos, aprendidos de memoria, ó grandes acciones que se recuerdan en cuanto el espíritu tiene un momento de descanso. La imaginación ociosa está pronta á desvariar. Haced trabajar la imaginación y las otras facultades y evitaréis en el niño los desvaríos, que son la pereza del pensamiento.

Importancia de la imaginación. — Habrá quien se asombre por la importancia que hemos dado al cultivo de la imaginación. Seguramente, esta facultad no puede ser comparada, en cuanto á los servicios que presta, con la memoria ni con el juicio, ni es en igual grado una facultad pedagógica. Pero no concederemos jamás á los espíritus positivistas y exclusivamente científicos, que traten de sacrificarla. En todos los tiempos se le ha atribuido gran importancia en la enseñanza, puesto que las composiciones literarias usadas en los colegios son en gran parte ejercicios de imaginación. Nos conformamos con que se le limite para dar más extensión al dominio de los conocimientos científicos, pero no se pretenda suprimirla.

« Temo, dice M. Blackie, que profesores y discípulos no estén bien penetrados de la importancia de la imaginación... Esta no es enemiga de la ciencia más que cuando obra sin la razón, es decir, arbitrariamente y sin otra regla que el capricho. Con la razón es el mejor y el más indispensable de los auxiliares (1). »

En ciertos niños cuyo espíritu es lánguido é inactivo, que « nacen viejos », no basta con ejercitar la imaginación; hay que estimulársela, no sólo para despertarles á la vida poética, sino también por el interés más modesto del éxito en los negocios prácticos. La imaginación es uno de los estimulantes de la actividad en todas las cosas, la inspiradora de los inventos útiles, y por lo menos, el principio de los recursos útiles.

(1) M. Blackie, obra citada, p. 16.

LECCIÓN VIII

LAS FACULTADES DE REFLEXIÓN, JUICIO,
ABSTRACCIÓN Y RAZONAMIENTO.

Juicio y razonamiento. — Definición psicológica del juicio. — Diversos sentidos de esa palabra. — Importancia de la rectitud de espíritu. — Formación del juicio. — El juicio en el niño. — Primera educación. — Cultivo escolar del juicio. — Método general. — Reglas particulares. — Libertad del juicio. — Discreción del juicio. — Exactitud del juicio. — El juicio y la abstracción. — Abstracción y generalización. — Formación de las ideas abstractas y generales. — Las ideas generales antes del lenguaje. — Tendencia del niño á generalizar. — ¿Qué se debe pensar de la repugnancia del niño hacia la abstracción? — Abuso de la abstracción en la enseñanza. — Importancia de las ideas generales. — Dificultades de la abstracción. — Reglas pedagógicas. — El razonamiento. — Importancia del razonamiento. — Educación del razonamiento. — El razonamiento en el niño. — Tendencia particular hacia la inducción. — Medida que hay que guardar. — Ejercicios especiales del razonamiento.

Juicio y razonamiento. — Juzgar y razonar son operaciones distintas del espíritu, que no se someten á las demás. Hay en la actividad de la inteligencia tres grados, tres momentos esenciales: concebir ó tener ideas, juzgar ó asociar las concepciones, razonar ó unir los juicios. Así como el juicio es la unión de dos ideas, asociadas por un acto de afirmación que expresa el verbo *ser*, el razonamiento es una serie, una unión de juicios relacionados unos con otros de tal modo que el último aparece como la conclusión legítima y la consecuencia necesaria de los primeros.

Definición del juicio. — El juicio, en su acepción

psicológica, es el acto esencial del pensamiento, la vida del espíritu. En el juicio es donde las ideas se asocian y se animan. En la proposición, que es la expresión verbal del juicio, las palabras, signos de las ideas, se unen y toman cuerpo.

Por otra parte, el juicio domina y comprende las demás operaciones del espíritu, es la fuente de nuestras ideas y sirve de conclusión á nuestros razonamientos.

Las percepciones de los sentidos y de la conciencia nos proporcionan juicios ya formados y, por decirlo así, primitivos, de los que el espíritu desprende inmediatamente las ideas particulares y, por un lento trabajo de abstracción, las generales.

Hay también juicios reflexivos, que suponen una atenta comparación de las ideas anteriormente adquiridas y en los cuales existe siempre algo de razonamiento, ya que no sea completo.

Diversos sentidos de la palabra juicio. — La función esencial que Rousseau llamaba « facultad judicial » consiste, pues, en percibir las relaciones de las ideas. Pero en el lenguaje corriente la palabra juicio se separa con frecuencia de su sentido psicológico.

Así, por ejemplo, para Mme Necker de Saussure el juicio no es más que el sentido práctico, el buen sentido para las cosas de la vida.

« Lo que es esencial desarrollar, dice, es esa rama especial del razonamiento que se aplica á la conducta de la vida y que se llama comunmente juicio (1). »

Esto supone el olvido de que el juicio se ejerce también en las ciencias y en las investigaciones especulativas y de que el observador, el sabio y el filósofo no juzgan menos que el hombre de acción.

(1) *De l'Éducation progressive*, t. III, cap. vi.

Otro empleo aún más frecuente de la palabra juicio consiste en comprenderle en un sentido limitado como sinónima de buen juicio. Las lenguas son generalmente optimistas y dan con frecuencia á las palabras el sentido más favorable. Decir que una persona tiene juicio es afirmar que su espíritu es justo, que se engaña menos que los demás, que tiene una especie de afinidad natural con la verdad y que aprecia sana y seguramente las cosas, cuando se trata, naturalmente, de juicios que requieren penetración y discernimiento, pues no se dirá de un hombre que tiene juicio porque sea capaz de afirmar que la nieve es blanca ó que el fuego quema.

Importancia del juicio. — La *Lógica de Port-Royal* presenta el juicio como la cualidad más importante del espíritu :

« No hay nada más estimable que el buen sentido y la exactitud del espíritu para discernir lo verdadero de lo falso. Las demás facultades tienen un uso limitado, pero la exactitud de la razón es útil en todas partes y en todos los empleos de la vida... La principal aplicación que debiéramos tener es formar nuestro juicio y hacerle todo lo exacto posible; á esto debería estar dedicada la mayor parte de nuestros estudios. Nos servimos de la razón como de un instrumento para adquirir el conocimiento de las ciencias, cuando debiéramos, por el contrario, servirnos de las ciencias para perfeccionar nuestra razón, puesto que la exactitud del espíritu es mucho más digna de atención que todos los conocimientos especulativos, á los cuales se puede llegar por medio de las ciencias más verdaderas y más sólidas. »

Port-Royal desdena demasiado, seguramente, las ciencias, sus resultados positivos y los conocimientos que transmiten, pero no existe exageración en declarar que todos los estudios tienen por objeto la formación del juicio y que todas las demás facultades le deben estar subordinadas. Con mucha memoria se puede ser incapaz de conducirse en la vida; con mucha imaginación puede haber frecuentes extravíos; pero con mucho juicio se camina derecho y se pueden vencer todas las dificultades.

Cultivo del juicio. — Por eso el cultivo del juicio, desde Montaigne y Port-Royal, ha llegado á ser la palabra de orden de la pedagogía

Hasta los más refractarios comprenden la importancia del juicio. En el prefacio de la nueva edición de la *Conduite des écoles chrétiennes* (1860), fray Felipe se expresa de este modo :

« La enseñanza elemental ha tomado en estos tiempos un carácter particular que debemos tener en cuenta y que con el propósito de formar el juicio del discípulo, da menos importancia que antes al cultivo de la memoria, sirviéndose de métodos que ejercitan la inteligencia é inducen al niño á reflexionar, á darse cuenta de los hechos y á salir del dominio de las palabras para entrar en el de las ideas. »

El juicio en el niño. — Como quiera que el juicio es inseparable del pensamiento, el niño juzga desde muy temprano. Sus primeras impresiones, la afirmación de lo que ve y de lo que oye, son ya juicios. No es capaz aún de juicios reflexivos, pero sí de esos juicios espontáneos que son la adhesión inmediata del espíritu á la verdad percibida. Antes de estar en disposición de hablar, la percepción determina en él pequeñas creencias manifestadas por sus gestos, sus sonrisas y sus movimientos. Juzga que la bujía quema cuando se ha quemado una vez, y procura evitarlo. Juzga que un objeto está á su alcance, puesto que extiende los brazos para alcanzarle y cogerle. Se engaña sin duda, con frecuencia, en esta apreciación de las distancias, pero el error es también un juicio.

« Examinad un niño, y veréis en la manera de procurar coger lo que tiene cerca, de tirar, de empujar, de levantar el cuerpo, que hace una especie de razonamiento, puesto que aplica ciertos medios á un objeto determinado mucho tiempo antes de poder expresarlos hablando (1). »

Se sabe además que el niño, en sus primeros en-

(1) Miss Edgeworth, *Éducation pratique*, t. II, p. 303.

sayos de lenguaje no logra en seguida dar á sus juicios una expresión exacta y completa. No exijáis de él proposiciones regulares. Suprime cuanto puede el verbo *ser*, esa cópula lógica de las ideas con la frase. El verbo *ser* es, en cierto modo, un verbo abstracto y el niño prefiere los verbos atributivos, que son concretos. En lugar de los verbos existentes, inventa otros y transforma el adjetivo en verbo. Así dirá *Pablo malo*, en vez de *Pablo es malo*. Con frecuencia la expresión de su juicio no es más que una superposición del sujeto y del atributo. Su repugnancia por emplear el verbo *ser* es igual á su torpeza para servirse de él. El mismo defecto se ha observado en los sordos mudos cuando aprenden á escribir. Pero no hay que deducir de esta insuficiencia de lenguaje que el juicio es incompleto en el niño. Solamente le falta su expresión. Pueden emplear á veces expresiones extrañas, como las del niño citado por Taine, pero no por eso dejan de formular juicios muy precisos (1).

Juicios reflexivos. — Es difícil decir en qué época se desarrolla en el niño la facultad del juicio reflexivo. Para que llegue este caso es necesario que el espíritu haya dejado de estar á merced de las percepciones sensibles, que haya entrado en posesión de sí mismo, que se haya hecho capaz de atención y que tenga, en fin, á su disposición, no sólo gran número de observaciones particulares que sirvan de materia á sus reflexiones, sino también ideas generales que le sirvan de término de comparación.

El niño percibe rápidamente los parecidos, y sus primeros juicios personales se fundan con frecuencia en analogías, á veces ligeras. M. Egger cita algunos interesantes ejemplos de esto :

(1) M. Taine cita un niño que para decir: *Le soleil se couche* (« el sol se acuesta », frase que equivale en francés á « el sol se pone ») decía: « *Ça brule, coucou* » (« *ca brule*, esto quema, es decir algo brillante como el fuego, y *coucou*, acción de acostarse. N. del T.

• Á los cinco años y medio, el hijo de un sabio gramático dice á su padre: « Hay verbos femeninos. — ¿Cómo es eso? — *Poner* el huevo es un verbo femenino; se dice siempre ella pone; jamás él... »

• Á los cuatro años y dos meses, Emilio ve cerrar la ventana de una habitación en la que se está fumando. El niño se pregunta por dónde va á salir el humo y se responde indicando las rendijas de la ventana cerrada: « Porque, dice, el humo es *pequeñito*; es como el agua: cuando me pongo agua en la mano se va por aquí; » é indica el intersticio de los dedos apretados (1). »

Primera educación. — La pedagogía no tiene para qué intervenir en el desarrollo elemental del juicio del niño. La educación negativa, la que preconizaba Rousseau, aunque prolongándola demasiado; la que consiste en dejar obrar á la naturaleza é impedir solamente que ninguna influencia mala altere su libre curso, es la que mejor conviene á los primeros años de la infancia. Importa menos á esa edad que se accione sobre el juicio por un cultivo especial, que protegerle contra los errores groseros que, gracias á la ignorancia y á la credulidad del niño, se instalan fácilmente en su espíritu y echan en él raíces indestructibles.

En lo que se refiere á los juicios primitivos no hay más consejos que dar que los concernientes á la educación de los sentidos á fin de asegurar la claridad, la exactitud y la fuerza de las percepciones. Conviene ser muy indulgentes con los juicios comparativos del niño que indican ya cierta iniciativa de espíritu, aun siendo inocentes y ridículos, pues por infantiles que parezcan, son el preludio de una cualidad intuitivamente preciosa, la libertad de espíritu.

Cultivo escolar del juicio. — Se ha dicho no sin razón, que la influencia de la familia es mayor que la de la escuela en la formación del juicio. En efecto, en la libertad relativa de la vida doméstica, el niño,

(1) M. Egger obra citada, p. 73.

algo más entregado á sí mismo, halla más ocasiones de observar y de ejercitar el espíritu. Pero no por esto deja de ser cierto que los estudios bien dispuestos son excelentes ejercicios de reflexión personal y que existe un cultivo escolar del juicio.

Método general. — En varias escuelas alemanas se han consagrado ciertas horas de la semana al cultivo del juicio. No comprendemos bien lo que pueden ser esas *clases de juicio*, que nos recuerdan las *clases de virtud* imaginadas por el cura de Saint-Pierre. ¿Se concibe un maestro diciendo á sus alumnos: «Ahora, amigos míos, vamos á ejercitarnos en juzgar?»

No, la educación del juicio no debe ser buscada por lecciones especiales, sino que debe resultar de todas las lecciones de la escuela. No hay, en efecto, enseñanza que no se preste en las manos de un buen maestro á provocar la iniciativa del discípulo, á poner en juego su reflexión y á excitar la energía de su espíritu. Si descartáis resueltamente los procedimientos de la enseñanza mecánica y de la educación pasiva; si sabéis apelar á la actividad natural del niño; si le incitáis con vuestras preguntas á pensar por sí mismo, su juicio se desarrollará natural y espontáneamente, como se desarrollan todas las fuerzas cuando se las desembaraza de las trabas que las molestan y se les deja libre curso. Cuanto más vida y más libertad introduzcáis en los estudios, más ejercitará su juicio el niño y más se desarrollará su facultad de juzgar.

Métodos particulares. — Hay, sin embargo, algunas precauciones particulares que adoptar para formar el juicio, sobre todo, en los niños pequeños y en razón de la diversidad misma de las naturalezas.

El juicio del niño es con frecuencia tímido y hay que animarle; á veces temerario y hay que moderarle é infundirle discreción; fácilmente inexacto y hay que rectificarle.

Libertad del juicio. — El niño parece al principio más dispuesto á aceptar dócilmente todo lo que

se le enseña que á manifestar juicios personales. Así como aprende á hablar recogiendo fielmente las palabras de labios de su madre, aprende á pensar repitiendo los pensamientos de los demás. Para remediar esta pereza del espíritu hay que contar mucho con la naturaleza y con el progreso de la edad. Cuando el niño haya adquirido pasivamente cierto número de conocimientos, llegará por sí mismo á comparar las ideas y á percibir relaciones nuevas entre ellas. El papel del maestro consiste en favorecer en el niño esta tendencia natural, en ayudarle presentándole asuntos de reflexión apropiados á sus gustos, en sugerirle pensamientos fáciles por la aproximación de objetos análogos ó por la oposición de cosas diferentes.

Pero si es de desear que el maestro sepa excitar los espíritus, es preciso ante todo que evite todo lo que pueda contrariar ó restringir su impulso natural. Con frecuencia somos responsables del servilismo de espíritu que afeamos á nuestros hijos. No bien han aventurado un juicio inexacto, nos alarmamos, nos enfadamos y le humillamos con demostraciones demasiado duras y vivas; les desanimamos, en fin, y por no haber sido indulgentes con sus primeros ensayos, les quitamos la costumbre de pensar ó al menos la de expresar su pensamiento. Mal acogidos cuando han querido hacerse oír, no se atreven á abrir la boca, se quedan callados y se hacen inertes y pasivos, así como no se atreverían á andar si se les regañase demasiado por su primer tropiezo.

Es, pues, preciso fomentar con una excitación constante la libertad de juicio del niño y tener cuidado de no desanimarle con burlas ó reprimendas cuando se extravía.

Discreción del juicio. — Apenas se ha conseguido formar en el niño el juicio personal, hay que temer dar en otro escollo, el abuso y la temeridad del juicio. Así sucede siempre en la educación; no bien se han desarrollado las facultades más preciosas, cuando

ya pueden, si no se las vigila, engendrar graves defectos. En cuanto el niño ha aprendido penosamente á hablar, se impone un nuevo cuidado al maestro; el de enseñarle á que se calle. Y así, cuando se ha obtenido el importante resultado de afinar la inteligencia del niño, hay que cuidar de que no se emancipe demasiado, de que no se aventure en juicios temerarios y de que no se vuelva respondona y charlatana. En este caso hay que cambiar de método, seguir un camino casi inverso al que acabamos de recomendar y moderar suavemente la iniciativa que habíamos provocado. El arte de la educación, como el arte militar, se compone de marchas y contramarchas, de vivos ataques seguidos de prudentes retiradas.

« El problema más delicado de la educación del juicio, dice M. Sully, es encontrar un justo medio entre el exceso de la independencia individual y una deferencia no justificada hacia la autoridad. »

No es difícil evitar la temeridad de juicio del niño, al que se hace avergonzarse sin trabajo por su presunción. Lo difícil es convencerle de su error sin sumirle en una confusión que paralice su buen ánimo.

Hasta cuando se equivoca más groseramente, dejémosle desenvolver su pensamiento; tratémosle de comprenderle; y entonces no nos contentemos con decirle secamente que se ha equivocado; demostrémosle en qué y como con explicaciones terminantes y claras; detallémosle las causas de su error; y hagámosle entender que hay cosas que exceden á su juicio y que aun en las que puede juzgar, debe hacerlo reflexionando bien. Y restableciéndole la verdad en el punto particular de su error, preparémosle á no caer de nuevo en errores análogos en otros puntos á causa de su ligereza y de su irreflexión.

Exactitud del juicio. — Poniendo al niño en guardia contra su predisposición á juzgar las cosas que no conoce ó á juzgarle ligerolas que le son cono-

cidas, se habrá hecho ya mucho para asegurar la exactitud de su juicio. Los juicios inexactos, en efecto, provienen con frecuencia de la ignorancia ó de la ligereza y la precipitación. Retengamos el juicio del niño en las cosas que conozca bien y no se engañará. Obtengamos de él que sea atento y disminuirémos aún las causas de error.

« La verdadera regla para juzgar bien, dice Bossuet, es no hacerlo sino cuando se ve claro, y para esto hay que juzgar con gran atención. »

Otro modo de formar del juicio propio del niño es empezar por hacerle comprender bien los juicios de los demás, cuidando de no ofrecerle más que buenos modelos.

En esto, como en todo, hay que contar con la eficacia del ejemplo. Que no se presenten al alumno sino juicios seguros, severamente comprobados; que se le expliquen claramente todas las palabras que los expresan; que se le obligue á darse cuenta del sentido de todo lo que estudia, y llegará a su vez á ser exacto en sus juicios personales.

Juicio y abstracción. — El juicio es una construcción del espíritu y, como toda construcción, necesita materiales. Los materiales del juicio son las ideas, tanto las particulares que recoge la simple aprehensión, como las generales y abstractas que elabora el espíritu; y así como la perfección de un edificio depende en parte de la calidad de los materiales que en él se emplean, así la exactitud del juicio descansa en la precisión de las ideas que sirven para formarle.

Examinemos, pues, por qué medios puede el maestro favorecer el desarrollo normal y rápido de las facultades de abstracción y generalización.

Abstracción y generalización. — Nosotros no separamos la abstracción y la generalización. Una idea abstracta es al mismo tiempo general, como la idea de un carácter común á varios individuos ó la de un grupo

de seres que se unen por uno ó varios caracteres comunes, la idea de la *razón*, por ejemplo, ó la de *hombre*. Se generaliza porque se abstrac y recíprocamente. El niño considera por separado una cualidad que en la realidad de las cosas está unida á otras cualidades, y esta abstracción resulta, ya de un análisis inconsciente, ya de uno reflexivo. Encuentra en seguida la misma cualidad en otros objetos y de ahí viene á percibir de un solo golpe de vista de su espíritu, ya la misma cualidad general, ya las personas ó cosas que la poseen. Pero esta no es más que una descripción incompleta de las operaciones mentales del niño. Hay que ver más de cerca y con más precisión cómo pasan las cosas.

Formación de las ideas abstractas y generales. — El lenguaje desempeña, ciertamente, un gran papel en la formación de las ideas generales. No conviene por eso adherirse á la opinión absoluta de los filósofos que pretenden que sin el concurso de las palabras sería el niño incapaz de percibir las relaciones de las cosas; pero las palabras son, por lo menos, necesarias para precisar las ideas abstractas y para permitir su funcionamiento fácil y rápido.

El niño aprende al principio una palabra pronunciada delante de él y que designa un objeto individual y determinado, la palabra *papá*, por ejemplo, y desde entonces la aplica á su padre y también á otras personas. Que se presente delante de él un señor de parecida estatura y voz y vestidos semejantes, y el niño le llamará *papá*. La palabra era individual y él la hace general, puesto que la emplea no para designar una persona, sino una clase (1). Hay, pues, una tendencia instintiva en el niño á generalizar y á percibir las semejanzas de las cosas.

Naturalmente, si el niño generaliza las palabras individuales que le sugerimos, generaliza también, y con mayor razón, las palabras generales. Si se le habla de la

blancura del papel que tiene ante la vista, particularizará acaso durante algún tiempo esa palabra abstracta y la blancura no se aplicará en su espíritu más que al papel; pero pronto llegará á emplear la misma palabra para expresar la blancura de todos los objetos blancos.

Las ideas generales antes del lenguaje. — Las palabras son, pues, los agentes esenciales del trabajo de generalización que se realiza desde muy temprano en el espíritu del niño; pero una observación atenta prueba que el niño es capaz de generalizar aun antes de saber hablar.

No podría ser de otro modo, puesto que el animal mismo tiene algunos principios de ideas generales. Los perros, por ejemplo, distinguen perfectamente los pordioseros á quienes hay que ladrar, de los individuos á quienes hay que recibir. Así el recién nacido manifiesta preferencia hacia las caras jóvenes y bellas é inicia así una especie de avance de generalización. M. Pérez cita un niño de ocho meses cuyo juguete favorito era una caja de metal blanco provista de una abertura en la que metía todo lo que podía entrar, y en cuanto se le daba un objeto cualquiera le daba vueltas en todos sentidos para encontrar en él también una abertura. « Tenía, pues, las ideas generales de abertura y de capacidad, percibidas en algunos objetos y que él buscaba en todos (1). »

Tendencia del niño á generalizar. — Sin embargo, cuando el niño ha aprendido á hablar es cuando manifiesta sobre todo su instinto de generalización, y una marcada tendencia á percibir las semejanzas de las cosas, gracias á la fuerza de su memoria, y hasta á inventarlas, gracias á su potencia de imaginación. Generaliza sin regla y fuera de toda clasificación conocida, y hace clasificaciones nuevas, á veces muy originales, fundadas en una analogía superficial y en relaciones vagas y lejanas.

(1) M. Janet observa con razón que el niño generaliza la palabra *papá* más fácilmente que la de *mamá*.

(1) M. Pérez, *Psychologie de l'enfant*, 2ª edición, p. 234.

Los observadores de la infancia citan sobre esto gran número de ejemplos. Un niño inglés que había aprendido el significado de la palabra *quack*, pato, empleaba indistintamente esta palabra para designar el agua, todas las aves, todos los insectos, todos los líquidos y, por fin, las monedas, porque había visto un águila en una pieza francesa. Esas generalizaciones indiscretas y abusivas consisten sin duda en primer lugar en la pobreza del vocabulario infantil. Como el hombre que por no tener bastantes platos comiera en el mismo todos los manjares de sus comidas, el niño se ve precisado á encajar varios sentidos en una misma palabra. De este modo los romanos llamaban á los elefantes *bueyes* de Lucania. Pero no es sólo por economía por lo que hace esto el niño : hace viajar las palabras de un sentido á otro porque tiene realmente una maravillosa aptitud para descubrir en las cosas relaciones y parecidos que se escapan á la perspicacia del hombre maduro.

« Una niña de dos años y medio llevaba al cuello una medalla bendita que se le había dicho que era Dios. Un día, estaba sentada en las rodillas de su tío y le cogió los lentes diciendo : « Este es el Dios de mi tío ». — Un niño de un año había viajado varias veces en ferrocarril y la máquina, con su silbido y su humo, le había chocado. La primera palabra que pronunció fué *fafer* (ferrocarril) y desde entonces un barco de vapor, una cafetera de alcohol, todos los objetos, en fin, que silban, hacen ruido y echan humo, eran para él *fafer* (1). »

¿ Qué hay que pensar de la repugnancia del niño hacia la abstracción? — La primera consecuencia pedagógica de estos hechos es que la repugnancia del niño hacia la generalización y la abstracción no es más que aparente. Lo que no soporta es la generalización fuera de su alcance, y las abstracciones que no comprende porque no las ha concebido él mismo por un trabajo espontáneo de su espí-

(1) M. Taine, *de l'intelligence*, t. II.

ritu. Pongámosle en presencia de las cosas, agrupemos ante él los objetos del mismo género y su instinto generalizador funcionará fácilmente. Para enseñarle las palabras generales, esperemos que haya recogido bastantes experiencias y que haya tenido ante la vista suficientes ejemplos concretos para comprender exactamente su sentido. No le pidamos, sobre todo, que generalice ni que abstraiga en el dominio de las cosas morales : dirijamos su atención hacia el mundo sensible que es el único accesible para su inteligencia.

Abuso de la abstracción en la enseñanza. — Por mucho tiempo se ha abusado de la abstracción en la enseñanza. En gramática, por ejemplo, se daban las definiciones y las reglas antes de los ejemplos, y en general, se anonadaba al niño con una multitud de palabras generales que no comprendía sino muy difícilmente. Así se obedecía acaso á la lógica, pero se marchaba contra la naturaleza. Hoy se ha roto con este método vicioso y, como dice M. Bain, « es ahora una regla universalmente conocida que para llegar á una idea general ó abstracta, la preparación esencial es el conocimiento de los objetos particulares. »

Importancia de las ideas generales ó abstractas. — Es preciso, sin embargo, que por reaccionar contra el abuso de la abstracción no se llegue á desterrarla de la escuela, ni siquiera á aplazarla. Si las ideas abstractas son las más difíciles de adquirir, son también las más importantes. Las intuiciones particulares sólo tienen precio á condición de que conduzcan poco á poco el espíritu hacia las ideas generales que las dominan y las resumen. No nos detengamos con exageración en la educación de los sentidos, que debe ser una iniciación del pensamiento abstracto. No servirá de nada hacer pasar ante el niño una multitud de objetos particulares, si no se le hace adquirir al mismo tiempo la costumbre de la generalización.

Dificultades de la abstracción. — Lo que hace complicado é incómodo para el niño el trabajo de la

abstracción es que la generalización, no lo olvidemos, comprende varios grados. Su instinto, ya lo hemos dicho, le conduce sólo a la generalización de las primeras nociones, que brotan, por decirlo así, espontáneamente de la comparación de los objetos sensibles que le son familiares. Pero esas mismas generalizaciones, comparadas entre sí, dan ocasión a otras nuevas más altas y más abstractas. No se cuida bastante, en general, de hacer franquear sucesivamente al espíritu esos diferentes grados y se le impulsa muy de prisa hacia las abstracciones más elevadas, descuidando las intermedias.

La dificultad sube de punto en razón de lo imposible que es presentar al niño los objetos particulares cuyas relaciones expresan muchas ideas abstractas. ¿Cuántas ideas generales existen que no se pueden comunicar al niño más que con palabras, y aun éstas poco inteligibles para él, puesto que exceden el alcance de su imaginación! No hay lección, por elemental que sea, que no exija, sea de gramática, sea de geografía, sea de historia, sea de aritmética, el empleo de muchos términos abstractos a los que no corresponde una preparación intuitiva del niño.

En resumen, si los primeros pasos en el campo de la generalización y de la abstracción son cómodos; si el niño gusta de hacer clasificaciones y agrupaciones en el dominio de los objetos materiales, el progreso es difícil y exige un verdadero esfuerzo intelectual cuando se trata de elevarse a concepciones más altas y de llegar al funcionamiento de las mismas abstracciones y a desprenderlas de todo lazo con los objetos particulares y con las realidades sensibles.

Reglas pedagógicas. — La primera es que la abstracción esté siempre precedida por las intuiciones correspondientes. Hay que practicar los métodos que los pedagogos ingleses recomiendan con el nombre de *métodos de yuxtaposición y de acumulación de ejemplos*, y que consisten en aproximar los objetos, en yuxtapo-

nerlos simétricamente para hacer resaltar sus semejanzas, en multiplicar los ejemplos escogiéndolos de modo que el interés no se refiera a sus caracteres particulares sino a sus relaciones.

M. Bain recomienda en estos términos la buena elección de ejemplos :

« Es preciso, dice, tener en cuenta el número y la naturaleza de los objetos, que pueden ser demasiados o muy pocos y hasta dañar al desarrollo de la idea general.

« Se deben escoger los ejemplos de modo que se presenten todas las variedades extremas. Hay que evitar la acumulación de ejemplos idénticos que recargan el espíritu sin utilidad. Para demostrar todas las combinaciones posibles del objeto que se estudia hacen falta ejemplos variados. Para hacer comprender bien la propiedad abstracta de redondez y dar idea del círculo, hay que presentar al discípulo varios ejemplos concretos en diferentes condiciones de tamaño, de color, de sustancia, de posición y de relaciones. Para explicar lo que es un edificio hay que citar ejemplos de edificios de destinos diversos (1). »

M. Bain no está en lo cierto poniendo en primera línea las variedades extremas. Conviene más bien presentar al niño muestras en las que los caracteres comunes a cada clase de objetos aparezcan con algún relieve y no estén como oscurecidas por particularidades demasiado salientes. Es preciso, en otros términos, ayudar el trabajo de generalización del niño, proporcionando a su espíritu una transición fácil de un objeto a otro. Las variedades extremas estorbarían, seguramente, la percepción de las semejanzas y sólo deben ser presentadas en último lugar.

El número de ejemplos varía según los casos. M. Bain hace observar que para ciertas nociones de una simple propiedad, el peso, por ejemplo, basta con uno ó dos ejemplos, mientras que hay que reunir gran número para dar idea clara de las grandes clases de objetos, como las casas, las plantas, etc.

Otra regla consiste en graduar las generaliza-

(1) M. Bain, obra citada, p. 143.

ciones (1). Es preciso que el niño, cuando se le presente una idea abstracta del primer grado, pueda indicar los individuos que comprende, pero también hace falta que se eleve á una generalización de un grado más elevado, que pueda descomponerla y que se dé cuenta de las generalidades más simples, más elementales, que le sirven de base. El conjunto de las ideas abstractas es una inmensa máquina cuyos resortes se engranan unos con otros. Para que la máquina funcione es indispensable que no falte ninguna pieza y que todas las ruedas estén en su sitio.

Importa, por fin, vigilar el empleo de las palabras y definir exactamente todos los términos de que nos sirvamos con el niño. Nos contentamos muy fácilmente con una noción vaga y confusa de los términos generales y es preciso combatir esta indolencia natural, esclarecer al niño con definiciones precisas y hacerle probar que las ha comprendido, preguntándole expresiones sinónimas ó ejemplos particulares á los que se aplique la abstracción definida.

El razonamiento. — Una cosa es el trabajo de aostracción, de generalización propiamente dicha, que sólo se aplica á las ideas y á las concepciones, y otra el razonamiento, que asocia y combina los juicios. No hemos de recordar aquí lo que nos enseñan los psicólogos sobre la naturaleza de esta operación y de sus diversas formas; la inducción y la deducción (2). Tampoco insistiremos en las reglas que la lógica impone al razonamiento. Nuestro fin es demostrar que la educación desarrolla y cultiva en el niño la facultad de razonar.

Importancia del razonamiento. — Es fácil comprender la importancia de esta operación intelectual. Sin razonar, el conocimiento estaría encerrado en el

(1) Véase el artículo, *Abstraction* de M. Euisson, en el *Dictionnaire pédagogique*.

(2) Véase nuestro artículo, *Raisonnement* en el *Dictionnaire de pédagogie*

estrecho círculo de las intuiciones inmediatas de la razón y de las percepciones directas de la experiencia, y la inteligencia humana no podría extralimitarse del reducido horizonte de la conciencia, ni concebir las leyes generales que constituyen la ciencia y por las cuales el espíritu abarca el universo entero.

No hay que olvidar, por otra parte, que se puede abusar del razonamiento; que el exceso de lógica nos extravía y nos engaña y que se puede decir del espíritu lo que decía Molière de la casa de las *Mujeres sabias*:

Que el mucho razonamiento desterraba á la razón.

El razonamiento en el niño. — Locke es de opinión de que el niño es capaz de razonar y lo hace desde que sabe hablar (1).

Condillac, discípulo de Locke en filosofía, se inspira también en su doctrina pedagógica.

« Está demostrado, dice, que la facultad de razonar empieza en cuanto nuestros sentidos comienzan á desarrollarse y que gozamos temprano del uso de los sentidos porque hemos razonado temprano... Las facultades del entendimiento son las mismas en el niño que en un hombre formado. Así vemos que los niños empiezan pronto á percibir las analogías del lenguaje. Si se engañan algunas veces, no por eso dejan de haber razonado. »

Y Condillac llega hasta comparar esta iniciación instintiva del niño en la lengua materna con el razonamiento de Newton para descubrir por una serie de inducciones y deducciones el sistema del mundo.

Nosotros responderemos á Condillac y á Locke que uno y otro desconocen lo que el razonamiento tiene de general y abstracto y que confunden las formas elevadas de la más alta operación intelectual con sus formas inferiores é irreflexivas que se pueden observar hasta en los animales.

(1) Locke, obra citada, p. 118.

Sin duda el niño razona en cierto modo, pero lo hace sin saberlo y de una manera casi inconsciente. Además su razonamiento no se refiere más que á los objetos particulares y sensibles que percibe todos los días. No le pidáis que razone sobre ideas abstractas. Cuando percibe las analogías del lenguaje obedece á una lógica instintiva. El niño de tres ó cuatro años no practica nunca las excepciones de las reglas generales del lenguaje ni observa las irregularidades de los verbos. Así dirá yo *sabo*, en vez de *yo sé*.

Poco á poco, sin embargo, el niño se hace capaz de verdaderos razonamientos, de los que suponen atención, esfuerzo del espíritu, encadenamiento consciente de los juicios y de las ideas, y este trabajo de razonamiento es bastante precoz en los niños de buena inteligencia.

Educación del razonamiento. — Para el razonamiento, como para el juicio, no hay en realidad cultivo especial. El maestro puede acostumbrar al niño á razonar á propósito de todo lo que le enseña, gramática, historia, ciencias, etc.

« No hay asunto de estudio que no pueda contribuir á ese resultado en manos de un buen maestro. Así el estudio de la geografía física puede dar ocasión para que el niño razone sobre las causas de los fenómenos naturales. La historia, por su parte, cuando se enseña bien, desarrolla en el niño la facultad de percibir las analogías y la razón de los sucesos, de encontrar los motivos de tal ó cual acción, de pesar los argumentos en pro y en contra á fin de decidir lo más probable, más justo ó más prudente en circunstancias dadas (1). »

Sin embargo, la enseñanza de las ciencias es el gran instrumento para educar el razonamiento. Las ciencias, en efecto, son conjuntos de conocimientos generales, fundados rigurosamente en deducciones exactas ó en inducciones regulares, presentados en un orden metódico y lógico y expresados con precisión.

(1) M. Sully, obra citada.

No puede, pues, existir mejor escuela para las facultades de reflexión. Estudiando las ciencias físicas se acostumbra el niño á generalizar y á inducir con prudencia, y ejercitándose en comprender las demostraciones de las ciencias matemáticas aprende á deducir con exactitud.

Tendencia particular hacia la inducción. — El niño está más dispuesto á inducir que á deducir, así como cuando altera el sentido de las palabras lo generaliza más bien que lo especializa. Es fácil comprender, en efecto, que el espíritu prefiera, en sus comienzos, elevarse de lo particular á lo general, á descender de lo general á lo particular. Los pensamientos del niño son casi todos particulares; no dispone más que de un pequeño número de conocimientos generales y toda deducción supone principios generales y verdades universales.

De aquí resulta la consecuencia pedagógica de que las ciencias inductivas son las que mejor convienen en los primeros años de la enseñanza. Se engañan los pedagogos que, como Diderot, quieren empezar por las matemáticas.

Medida que hay que guardar. — « Razonar con los niños, dice Rousseau, era la gran máxima de Locke y la más en boga actualmente... Para mí no hay nada más tonto que los niños con quienes se ha razonado tanto. » Rousseau quiere que el niño sea niño.

« La infancia, dice, tiene modos de ver, de pensar y de sentir que le son propios. Considero igual exigir que un niño tuviese cinco pies de altura, que juicio á los diez años (1). »

Debemos, sin duda, desconfiar de los razonadores precoces, pero no caigamos en el error contrario del en que incurre Rousseau en su deseo de retardar exageradamente el desarrollo de las facultades de

(1) *Émile*, libro II.

razonamiento. Locke está mucho mejor inspirado cuando dice :

« Creo poder afirmar que no produce tanto placer oír á un niño charlar con brillantez como oírle razonar con exactitud. Animad en todo su humor curioso y para ello satisfacéd sus preguntas. Esclareced su juicio todo lo posible. Cuando la explicación que él imagine sea admisible en cierto modo, dejadle gozar de los elogios y de la estima que merece; pero cuando no sea razonable, conducidle hábilmente hacia el camino recto sin buñaros de su error. Si muestra alguna disposición á razonar sobre las cosas que se ofrecen á su vista, haced toda clase de esfuerzos para que nadie le contrarie en esa tendencia ni le extravíe con respuestas capciosas é ilusorias, pues el razonamiento, que es la facultad del espíritu más alta y más importante, merece los mayores cuidados y debe ser cultivado con atención, como la más completa perfección á que el hombre puede aspirar en la vida (1). »

Ejercicios especiales de razonamiento : 1º Deducción y silogismo. — Aunque el cultivo del razonamiento sea sobre todo el resultado natural de los estudios y del modo de dirigirlos, tiene utilidad someter al niño á algunos ejercicios especiales de razonamiento.

En el discurso ordinario es raro que se expresen los razonamientos en la forma perfecta de un argumento silogístico. Es por consecuencia muy útil acostumbrar á los discípulos á encontrar en los ejemplos elegidos para ello los diversos elementos del silogismo, ya la conclusión cuando solamente se han enunciado las premisas, ya una de éstas sobreentendida en el razonamiento. De este modo el alumno adquirirá la costumbre de descubrir el error en los razonamientos, con frecuencia falsos ó ambiguos, de que se componen los discursos de los hombres. Sin necesidad de recurrir á las leyes sabias de la deducción y sólo con haber reconstruido el silogismo en sus tres proposiciones, un espíritu atento verá fácilmente lo que haya falso ó dudoso en el razonamiento.

(1) Locke, obra citada, p. 122.

He aquí algunos ejemplos de argumentos en los que el discípulo tendrá que suplir una de las proposiciones fundamentales que son necesarias para cerciorarse de su legitimidad :

Encontrar la premisa que falta en los razonamientos siguientes : — Hay ciertas cóleras que no son vituperables. ¿ Qué premisa hace falta para concluir que ciertas pasiones no son vituperables ?

— Suponed un hombre que dice : « Detesto á los extranjeros. » Encontrad una premisa que, unida á esta aserción, permita concluir que « ningún extranjero merece ser amado. »

— Solón debe ser considerado como un sabio legislador porque adaptó sus leyes al carácter de los atenienses.

— Un esclavo es un hombre, luego no debe ser esclavo.

— Rousseau era un hombre demasiado ardiente para no cometer muchos errores.

— Las erupciones de los volcanes y los terremotos no pueden ser considerados como advertencias enviadas por Dios á los malos, puesto que esas calamidades hieren al mismo tiempo al inocente y al culpable.

Encontrar la conclusión que implican las afirmaciones siguientes : — Sé que los señores A, B y C son tontos al mismo tiempo que hombres instruidos ; ¿ tengo derecho para deducir alguna conclusión ?

— Ninguna ciencia puede ser absolutamente perfecta y, sin embargo, todas merecen ser cultivadas.

— Los prejuicios indican un espíritu débil y encontramos algunas veces prejuicios hasta en hombres muy instruidos.

Poner en forma silogística los argumentos siguientes : — La poesía no es una ciencia. Los caracteres esenciales de la ciencia son la verdad y la generalidad y la poesía no tiene ni una ni otra.

— No hay guerra que sea largo tiempo popular,

porque la guerra lleva siempre consigo un aumento de impuestos y todo lo que daña los intereses no goza sino de una popularidad efímera.

— Entre dos males se debe elegir el menor; así, siendo una revolución pasajera un mal menor que una tiranía permanente, debe ser preferida.

En los ejemplos que acabamos de exponer, el esfuerzo del alumno debe versar sobre tres puntos : 1º Exponer claramente la conclusión, ó sea lo que se trata de probar, por medio de una proposición que distinga la *mayor de la menor*. 2º Descubrir el *término medio* del argumento, que no debe ser más que uno en un *silogismo concluyente*. 3º Determinar exactamente las dos premisas, una que asocia la mayor con el término medio y otra que une éste con la menor.

Una vez reconstruido el silogismo, el buen sentido natural basta las más veces para darse cuenta del valor y de la legitimidad del argumento. Si queda alguna duda, no hay más que aplicar al examen del silogismo sospechoso las reglas de la lógica. Si no viola ninguna de esas reglas, será legítimo y concluyente.

Razonamiento inductivo. — Para hacer comprender exactamente á los discípulos el mecanismo del razonamiento inductivo, hay que llamar su atención sobre los tres puntos esenciales de toda inducción : 1º la *conclusión*, que debe ser una *proposición*, una afirmación que establezca dos hechos, concuerden ó no : 2º el carácter de *generalidad* de esa proposición, que debe ser aplicable á todos los casos de un género determinado : 3º el *método* empleado para llegar á esa *proposición* general y que es una apelación á la observación y á los hechos.

Se dará una idea exacta de las proposiciones generales, resultado de toda inducción legítima, tomando ejemplos en las diferentes ciencias :

- El imán atrae al hierro (física).
- Los cuerpos en el vacío, caen (física).

- Los cuerpos se dilatan por el calor (física).
- Las sustancias más simples son las que manifiestan afinidades más fuertes (química).
- Los compuestos se funden mejor que los elementos (química).
- La temperatura del agua hirviendo destruye la vida animal (fisiología).
- Los glóbulos rojos de la sangre están encargados de llevar el oxígeno á los tejidos (fisiología).
- El sentimiento está siempre unido á la voluntad y á la inteligencia (psicología).
- El miedo paraliza las facultades (psicología).
- Cuanto más viva ha sido la *conciencia*, más tenaz es el recuerdo (psicología).
- El desarrollo del cerebro corresponde al de los músculos y, en general, al de todos los miembros (zoología).

LECCION IX

CULTIVO DE LA SENSIBILIDAD.

Educación moral. — Naturaleza compleja de la sensibilidad. — División de las inclinaciones. — La educación del corazón es con frecuencia descuidada. — Necesidad de esta educación. — Dificultades particulares de la educación de los sentimientos. — Desarrollo de la simpatía en el niño. — Caracteres generales de la sensibilidad infantil. — Abuso de la sensibilidad en la educación. — Falsas apariencias de la sensibilidad infantil. — Reglas generales de la educación de la sensibilidad. — Relaciones del sentimiento y de la idea. — Comunicación de los sentimientos. — Relaciones del sentimiento y de la acción. — Generación de los sentimientos de unos en otros. — El sentimiento del placer y el de la pena. — Excitación de los sentimientos personales. — Las pasiones.

La educación moral. — La educación intelectual es seguramente la mejor preparación para la educación moral. Nada de lo que se haga para desarrollar la inteligencia será perdido para el cultivo de los sentimientos de la conciencia moral y de la voluntad. En una inteligencia bien organizada y en la que todas las facultades han recibido la educación apropiada á su destino, las cualidades morales del corazón germinan espontáneamente. El hombre simplemente instruido puede ser un mal sujeto, pero dudamos que pueda serlo si ha sido bien educado su inteligencia. Una imaginación ordenada, una atención fuerte y un juicio sólido, son barreras seguras contra la exageración de las pasiones y contra los excesos de la conducta.

Es igualmente cierto que no basta la educación inte-

lectual y que las otras facultades merecen también un cultivo especial. El hombre sensible no tiene menos valía que el hombre intelectual. No sólo estamos hechos para conocer y comprender; estamos también destinados para sentir y para amar. La educación moral se diferencia, pues, de la intelectual y su primer objeto debe ser el cultivo de la sensibilidad.

Naturaleza compleja de la sensibilidad. — Nada tan variado ni tan complejo como los fenómenos psicológicos que los filósofos refieren á la sensibilidad. Ante estos hechos tan diversos en los que están todos los elementos de todas las virtudes y de todos los vicios de la humanidad; ante estas manifestaciones de lo que hay más humilde y grosero y también más elevado é ideal en el alma humana, convendría hacer comparecer, para confundirlas, las opiniones extremas de los que dicen con Rousseau: « Todo es bueno », ó con Hegel: « todo es malo en el hombre ».

La sensibilidad es la fuente común de que dimanar las pasiones más degradantes y los sentimientos más elevados. De ella provienen á la vez el hombre sensual que se abandona á los placeres del cuerpo, el egoísta absorto en procurarse su bien personal, el perverso que todo lo sacrifica á su humor vengativo y el hombre adicto y bueno que no tiene otro placer que el que procura al prójimo, el amigo, el patriota, el filántropo, que se sacrifican para servir al objeto de su culto.

De esa misma diversidad de los fenómenos de la sensibilidad resulta que el papel de la educación es doble, pues se trata tan pronto de moderar y aun de reprimir las inclinaciones peligrosas y las malas pasiones, como de estimular y desarrollar las bellas y nobles cualidades del sentimiento.

División de las inclinaciones. — La mayor parte de los filósofos están de acuerdo en dividir en tres clases las inclinaciones y emociones de la sensibilidad:

1^a Las inclinaciones personales ó individuales que

tienen por objeto el yo y todo lo que con él se relaciona directamente, como los placeres del amor propio y de la ambición. Una palabra las resume todas: el egoísmo.

2ª Las inclinaciones simpáticas ó benévolas que nos unen al prójimo y para las cuales la escuela positivista ha inventado la palabra *altruismo*; como los afectos en general, el patriotismo, el amor á la humanidad, etc.

3ª Las inclinaciones superiores que tienen por objeto las ideas abstractas, como el amor de la verdad, de la belleza, del bien, etc.

Las últimas de estas manifestaciones de la sensibilidad forman una clase enteramente separada, pues se refieren á lo que hay más elevado en la naturaleza humana; á la moral, á la ciencia, al arte. Las estudiaremos más adelante. Ahora vamos á examinar tan sólo las inclinaciones egoístas y las benévolas, en su desarrollo natural y en su educación pedagógica, poniendo desde luego de relieve las que constituyen la buena sensibilidad, el amor al prójimo, el corazón, en una palabra, por el cual, como decía el P. Girard, «es el hombre todo lo que es».

La educación del corazón es descuidada con frecuencia. — Hace mucho tiempo que los psicólogos han puesto la sensibilidad en el lugar que le corresponde dentro del cuadro de las facultades humanas; pero parece que les ha costado trabajo hacerse oír de los pedagogos. Ábranse, en efecto, la mayor parte de los tratados de pedagogía y se verá que falta el capítulo relativo al corazón. Y la práctica resulta en este punto conforme con la teoría. ¿Cuántas escuelas existen, en las que no se hace nada por cultivar las emociones, los sentimientos simpáticos, todo lo que hace al hombre bueno y sociable!

Más aún; hay escritores que han alabado esta omisión como un mérito de los pedagogos. Véase este pasaje de Guizot:

« El silencio casi absoluto que Montaigne ha guardado sobre la parte de la educación que se refiere á formar el corazón del alumno, me parece una nueva prueba de su buen juicio (1). »

Necesidad de esta educación. — No podemos asentir á semejante aserción. Nos parece que el corazón tiene los mismos derechos que la inteligencia á un cultivo especial.

¿Hay necesidad de probar que el corazón vale, por lo menos, tanto como la inteligencia y que la sensibilidad merece la solicitud del educador? ¿No es evidente que el deber mismo debe ser puesto, con mucha frecuencia, bajo la guarda del sentimiento? No hay virtud más segura que la que se funda en el amor mismo de la virtud. « Solamente es virtuoso, decía Aristóteles, el que encuentra placer en serlo. Desconfiemos, sí, de los hombres que, como Rousseau, buscan tan sólo en el corazón el principio de su conducta. El corazón debe estar mandado por la inteligencia, y una ardiente sensibilidad puede ocasionar los más extraños extravíos del juicio y de la acción. Pero desconfiemos también de los espíritus secos y demasiado razonadores que no se inspiran sino en una fría reflexión.

Por otra parte, hay afectos que forman parte integrante de nuestros deberes. El amor á la familia, á los amigos, á la patria, no es sólo la fuente de los placeres más delicados y de los mejores goces de la vida, sino que es también el primer deber de un hombre virtuoso.

Dificultades particulares de la educación de los sentimientos. — Una de las razones del silencio que los pedagogos guardan generalmente sobre la naturaleza del corazón, es, acaso, la dificultad particular de esta parte de la educación.

No se dan lecciones de sensibilidad como de lectura ó de cálculo. El maestro tiene en sus manos los medios de excitar las potencias intelectuales del alumno; pone los objetos ante sus ojos, le comunica los conocimientos

(1) *Méditations et Études morales*, p. 404.

de palabra, y de este modo obra directamente sobre las facultades del espíritu. Pero no tiene el mismo poder sobre los sentimientos. No se puede mandar á un niño que se emocione como se le manda que atienda.

Además, la gran diversidad de las manifestaciones de la sensibilidad complica aún el problema. El corazón es, más que la inteligencia, un don natural. Según la opinión general, que no va en esto muy descaminada, nacemos amables ó agresivos, afectuosos ó fríos. La educación parece impotente para templar ciertas almas y para hacer aparecer en ellas la vida del amor.

A pesar de esas dificultades, hay un arte de cultivar la sensibilidad, que consiste en colocar el alma del niño en las circunstancias más favorables para el desarrollo completo de sus disposiciones naturales.

Desarrollo de la simpatía en el niño. — En su origen, el niño no es más que un pequeño egoísta, pero de su mismo egoísmo se desprende poco á poco la simpatía y la facultad de amar.

Desde muy temprano el niño da muestras de simpatía ó de antipatía, no sólo hacia las personas y los animales, sino también hacia las cosas inanimadas.

Los juguetes, los caballos de madera, los gatos de cauchó, le inspiran el más tierno afecto, y en desquite detesta sinceramente todo lo que le hace daño ó le causa molestia. « Las disciplinas y la toalla son para él, dice M. Pérez, enemigos personales ».

Es fácil comprobar que las primeras simpatías del niño no se refieren más que á las personas que le procuran algún placer sensible. Á los seis meses el niño no sonríe de buena gana sino á su nodriza y á su niñera; á aquélla porque le recuerda las dulces impresiones de la lactancia, y á ésta porque le acuna y le acaricia.

La costumbre y la familiaridad desempeñan también un papel en el desarrollo de las afecciones nacientes y

en la educación de una sensibilidad que se asusta de todo lo que es nuevo y desconocido.

Más tarde, cuando une á los placeres del gusto y del tacto los de la vista y el oído, las simpatías provocadas por estas nuevas sensaciones agradables ó desagradables se refieren á los objetos sonoros ó coloreados, como los animales, por ejemplo, que por la gracia de sus movimientos ó por la viveza de sus gritos dan á la vista y al oído del niño ocasiones de ejercitarse agradablemente.

La simpatía, en resumen, sigue paso á paso las manifestaciones sucesivas del placer sensible.

Caracteres generales de la sensibilidad infantil. — La sensibilidad tiene en el niño los mismos límites que la inteligencia. El niño no se refiere en su pensamiento más que á las cosas actuales; su memoria no alcanza más allá del minuto que acaba de transcurrir y no sabe extender sus inducciones hasta el porvenir. Asimismo, sus placeres y sus penas están, por decirlo así, encerrados en el instante presente.

De aquí la viveza y la fugitiva variedad de las emociones del niño. Su vida sensible se compone de cortas cóleras, de llantos y de risas repentinas, de penas violentas, de súbitas ternuras y sentimientos, en una palabra, tan ardientes como pasajeros. Se concibe, en efecto, que el sentimiento del niño, producido solamente por la presencia de los objetos, se despierte pronto y que, en cambio, no eche raíces profundas, permanezca superficial y no se fije en el alma. El niño se exalta por nada y se entrega por entero á la alegría ó al dolor, con todo el impulso de sus fuerzas ágiles y jóvenes. Ríe á carcajadas, llora á mares ó patalea de impaciencia y de cólera, pero todo este fuego se apaga tan pronto como se ha encendido. Cuando el objeto se aleja ó desaparece, el sentimiento no le sobrevive, porque no hay aún en el niño fuerza suficiente de pensamiento para retener y hacer duradera la emoción. « En cuanto se le presenten nuevos objetos ó nuevas

impresiones, dice M. Sully, se detiene el torrente de su pasión. »

Abuso de la sensibilidad en la educación. — Hay pedagogos cuya máxima favorita es : « Razonad siempre con los niños ». Otros, que no se engañan menos, dicen : « Dirigios siempre á su sensibilidad ».

La educación no admite nunca un móvil exclusivo y mucho menos la sensibilidad. Aunque ésta estuviese perfectamente desarrollada en el niño, sería siempre peligroso fiar enteramente en ella. Pero, además, la sensibilidad infantil es corta y limitada y cuando contamos con su inspiración para gobernar la conducta del niño, nos apoyamos con frecuencia en el vacío.

Falsas apariencias de la sensibilidad infantil. — El niño es, en efecto, menos sensible de lo que parece. Engañados por las apariencias le atribuimos con frecuencia sentimientos que no experimenta.

« Las acciones de los niños nos engañan continuamente por sus semejanzas con las nuestras y nos equivocamos á menudo cuando buscamos en ellos, para dirigirlos, móviles semejantes á los que la conciencia nos muestra en nosotros mismos. Luisa, en un transporte repentino, deja de jugar, viene á abrazarse á mi cuello y no se cansa de besarme. Parece que todo mi corazón de madre no podría bastar para corresponder á la viveza de sus caricias. Me deja y con el mismo movimiento aturdido se va á besar á la muñeca ó al brazo de la butaca que encuentra en su camino (1). »

Hay una desproporción evidente entre las manifestaciones exteriores del niño, sus gestos y sus movimientos, que atestiguan la vida exuberante de un cuerpo joven, y la medida real de sus sentimientos. No debemos, pues, juzgar por falsas apariencias y atribuir al niño un poder de sensibilidad que no tiene, porque le vemos propenso á las lágrimas. Es ridículo corregir al niño, como quiere Rousseau, diciéndole cuando comete una falta ; « ; Amigo mío, me has hecho

daño ! » El niño no comprenderá y la amonestación le dejará muy tranquilo, ó si parece entocionado no lo estará más que superficialmente, y en vez de haber excitado una sensibilidad prematura, no habréis obtenido más que monadas y gestos de mimo.

« Casi siempre se tiene demasiada prisa, dice miss Edgeworth, por desarrollar la sensibilidad del niño y por exigirle que la pruebe. ¿ Se quiere un ejemplo del abuso de este método ? Estando enferma en París la duquesa de Orleans, Mme de Genlis exigía de los niños de cuya educación estaba encargada, que escribiesen cartas de hora en hora para pedir noticias de su madre. Pronto á partir para París un mensajero, Mme de Genlis pregunta á los niños si tienen alguna comisión que darle. « Si, dice el mayor, tengo que hacerle traerme una jaula. » Había olvidado á su madre y hubo que decirselo al oído (1). »

Tomemos, pues, á los niños como son ; unos pequeños egoístas en los que la sensibilidad afectuosa se desarrolla lentamente y sin llegar nunca á borrar las preocupaciones del interés personal.

Reglas generales para la educación de la sensibilidad. — El estudio detenido del progreso lento y continuo de la sensibilidad que se eleva poco á poco desde los placeres groseros de los sentidos hasta las emociones más delicadas del corazón, es la mejor refutación del error de los pedagogos que, como Rousseau, quieren esperar hasta los quince años para desarrollar los sentimientos morales. Nunca se cuidará bastante de excitar con las amistades infantiles y con los afectos de familia una sensibilidad destinada á emplearse después en más grandes fines. En este punto hay que atenerse á la naturaleza, al instinto, y dar curso desde la juventud á las primeras emociones y á los primeros impulsos del corazón. La educación de la sensibilidad será al principio negativa y se contentará con separar todo lo que pueda comprimir la naciente sensibilidad. Poco á poco, esa educación se

(1) Mme Guizot, *Lettres de famille sur l'éducation*, t. I, p. 6.

(1) Miss Edgeworth, *Éducation pratique*, t. II, p. 235.

hará positiva y buscará todas las ocasiones de excitar y de reglamentar al mismo tiempo los sentimientos y de fomentar el gusto del niño por las cosas buenas y bellas.

Relaciones del sentimiento y de las ideas. —

El más sencillo análisis psicológico basta para demostrar que los sentimientos tienen estrechas relaciones con las ideas. La sensibilidad se ejerce en objetos que la inteligencia conoce. Es un error creer que el corazón se empobrece á medida que se enriquece la inteligencia. ¿Queréis que el niño ame á su patria? Enseñadle desde luego qué es la patria, contadle su historia y describidle su país. Una vez que la idea haya tomado cuerpo en el espíritu, el sentimiento vendrá á adherirse espontáneamente al objeto conocido. No hay que contentarse, por otra parte, con esclarecer la inteligencia; se debe también interesar la imaginación.

« El relato de un incidente ó de un suceso trágico, hecho de una manera fría y poco interesante, nos encuentra insensibles; presentado de un modo que hable á nuestra imaginación, nos conmueve hasta el fondo del alma. Así se explica también que un accidente ocurrido en una ciudad que conocemos, en nuestro barrio, en nuestra vecindad, nos emociona infinitamente más que si sucede lejos, en una población extranjera ó en un país desconocido (1). »

El desarrollo de la sensibilidad es, pues, íntimamente relacionado con el progreso de la inteligencia. No tenemos poder directo sobre el sentimiento: no podemos provocarle voluntariamente. Pero por vías indirectas, apelando á la reflexión, presentando al niño, ya con relatos, ya con ejemplos reales, situaciones propias para conmoverle, podemos, al esclarecer su inteligencia, hallar el camino de su corazón.

El autor de *l'École maternelle* cuenta una excelente lección de sentimiento filial. Un niño pequeño

(1) M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 182.

de una escuela gratuita perdió su madre y, á la vuelta del cementerio, fué á clase, donde, con el descuido propio de su edad, se puso á hablar y á reír con sus compañeros. Cuando llegó la hora de la salida, el maestro se expresó de este modo:

« Hijos míos, hoy no cantamos. Para cantar hay que ser dichoso y que estar contento y nosotros no podemos estarlo porque hay aquí un niño que es desgraciado. Le ha ocurrido la mayor desdicha que puede afligir á un niño; ha perdido su madre, que tanto le amaba. Esta tarde, cuando vuelva á su casa, no encontrará en ella á su querida madre para abrazarla. Vosotros, hijos míos, que encontrareis á la vuestra, pensad al besarla que dichosos sois por no haberla perdido. Queredla mucho y, para demostrárselo, no la deis jamás ningún disgusto. » Y el maestro añadió: « Sed buenos con Carlos, que no tiene ya á su madre para amarle (1). »

Comunicación del sentimiento. — Si el sentimiento no se enseña directamente, se puede, en cambio, comunicar. La sensibilidad es contagiosa. Rodead al niño de afecciones y de amor y él responderá á este llamamiento. Su corazón se despertará al contacto con otros corazones. Todas las facultades del alma y sobre todo los sentimientos tienen una tendencia á irradiarse y á extenderse. Si se observa sequedad ó falta de sensibilidad en un hombre formado, no hay que apresurarse á condenarle; la culpa es, probablemente, de sus padres, de sus maestros y de las personas que le han rodeado. Mme de Maintenon era la razón personificada, pero *Su Solidez*, como la llamaba Luis XIV, adolecía un poco de falta de sensibilidad y de dulzura, defecto que procedía, en parte, de su educación. Su madre no la había besado en toda su vida más que dos veces, en la frente, y esto después de una larga ausencia.

El mejor medio de hacer al niño sensible es serlo con él. El amor nace del amor y el alma se abre y se

(1) Mile Chalamet, *l'École maternelle*, p. 87.

abandona al afecto que se le demuestra. El niño se hará naturalmente dulce y tierno si está rodeado de personas que tengan esas cualidades. La bondad cuyos efectos ha experimentado, le enseñará á sentirla.

« Que el maestro ame á sus discípulos y el corazón de estos responderá al suyo. El amor es naturalmente comunicativo y provoca una correspondencia dulce y simpática. El niño sabe muy bien cuándo se le ama; lo lee en las miradas y en las palabras del maestro; y cuando observa en éste una paciencia llena de afecto, su corazón se enternece y se somete inevitablemente al ser que se consagra á él con tanta abnegación. Entonces acude á él con alegría porque le mira como un amigo y un padre. En esto es en lo que me he fundado, decía Pestalozzi, al querer que mis alumnos pudiesen siempre, de la mañana á la noche, leer en mi frente y adivinar en mis labios que mi corazón les pertenecía y que su dicha y sus alegrías eran mías también (1). »

Relaciones del sentimiento y de la acción. —

Un excelente medio de excitar la sensibilidad es darle ocasión y medios de ejercitarse. El abad de Saint-Pierre exigía como ejercicios escolares actos de beneficencia y de justicia. Al menos se puede exigir de los niños, en la familia, actos de ternura para con sus hermanos y de respeto para con sus padres, y en la escuela, actos de benevolencia hacia sus compañeros. Sólo con esto se le habrá acostumbrado á practicar una virtud y el niño adquirirá el sentimiento que la acompaña y la inspira de ordinario. Dando limosna, aprenderá á amar á los pobres; haciendo servicios al prójimo llegará á amar á la humanidad. Hay que observar una condición, sin embargo; que las acciones que se sugieran al niño sean conformes con su naturaleza, respondan á sus gustos y no sean violentas y forzadas. El

(1) Gauthey, de l'Éducation, t. II, p. 8. No es inútil observar, con Mme Pape-Carpantier, que ese afecto del maestro hacia los discípulos debe ser individual. « Para que los niños amen, amados, no desde las alturas de la filantropía, que os alejaría demasiado de ellos. Amad á todos los niños del globo si tenéis un alma bastante grande, pero amad sobre todo y en particular á cada uno de los que se os confían. Nada de afecto abstracto, mucho afecto práctico. »

niño encontrará en este caso en la acción realizada una nueva fuente de placer que le incitará á repetirla, pues es una verdad evidente que amamos porque encontramos placer en amar.

Es preciso, además, cuidar de no contentarse con apariencias. En el sentimiento, como en la religión, lo que importa es el fondo, no las formalidades exteriores. El niño rico, por ejemplo, da de buena gana dinero á los pobres, cuando lo tiene; pero no sabe el valor del dinero, y, acostumbrado á vivir en medio de lo superfluo, no se da cuenta de la privación que se impone. No acostumbremos, pues, al niño sino á acciones que sean propias de su edad y cuyo alcance pueda comprender.

En este ejercicio de la sensibilidad infantil se cuidará de hacer percibir al niño los efectos que sus actos producen en la sensibilidad de los demás. La falta de simpatía en el niño, procede muchas veces de inadvertencia, de no darse cuenta de los sentimientos de sus semejantes. Sería más afectuoso y más amante si supiera hasta qué punto contristan á los que le aman su insubordinación y sus defectos. Hacedle, pues reflexionar en la pena que causa á sus padres cuando se porta mal y en la satisfacción que les procura conduciéndose bien. El día en que el niño tenga una idea exacta de las consecuencias de sus actos, experimentará realmente las delicias de la simpatía y del afecto, cifrará su placer en el de los demás y habrá franqueado decididamente el estrecho círculo del egoísmo.

Generación de los sentimientos unos en otros.

— Así como es cierto que los sentimientos se comunican de un corazón á otro, no lo es menos que, por una especie de generación interior, un sentimiento que nace en el alma da origen á otros nuevos. Los diversos afectos forman como una cadena; si el niño coge un extremo, pasará cómodamente de un eslabón á otro y la cadena entera se deslizará entre sus manos. Dirijámonos al principio á los sentimientos más sen-

cillos y más familiares; encendamos en el corazón del niño un foco cualquiera y pronto veremos extenderse la llama y ganar toda el alma.

« Los niños que ven amarse á su padre y á su madre se aman entre sí. En una casa donde reina la ternura los niños se bañan en ella y la respiran por todos los poros. Antes de aprender á hablar, leen *afecto* en los ojos del padre y de la madre y le transmiten á todo lo que les rodea (1). »

El niño que ha empezado por amar á su familia, estemos seguros de que, llegado el caso, amará también á sus amigos, á sus conciudadanos y á la humanidad entera. El hijo afectuoso, el compañero benévolo, será también, por una especie de dichosa fatalidad, ciudadano ardiente y patriota y hombre generoso y bueno.

No es el amor filial, sino los egoísmos de la familia lo que aparta á veces al ciudadano de amar á su patria como debe amarla.

El sentimiento del placer y de la pena. — El fondo de toda sensibilidad es el placer. El grado de sensibilidad del niño está subordinado á la viveza del placer que es capaz de sentir. No creamos amar á los demás por ellos mismos; en realidad los amamos por el placer que el amarlos nos produce. Con mayor motivo aún, cuando se trata de las inclinaciones personales y egoístas, el principio y el fin del sentimiento es el placer experimentado.

En cierto sentido, se podría, pues, afirmar que la educación de la sensibilidad consiste únicamente en desarrollar ó en regularizar en el niño el sentimiento del placer.

Pero hay varias categorías de placeres. Al lado de las groseras satisfacciones de los sentidos existen las puras emociones del corazón. Por medio del desarrollo de la inteligencia, la educación conseguirá hacer predominar más y más los placeres elevados sobre los

(1) M. Champfleury, *les Enfants*, p. 133.

goces materiales. El problema fundamental de la educación popular era para Condorcet poner el libro en lugar de la botella de vino ó de alcohol, *reemplazar la sensación por la idea*. Si no es *por la idea*, que sea, al menos, por el sentimiento. Entre la vida de la sensación y la vida intelectual hay un término medio, más accesible para la multitud, que es la vida de los sentimientos, de las emociones del corazón, de las ternuras de la familia y de la amistad, de las santas alegrías del patriotismo.

Por otra parte es un problema el saber si la educación debe tender á aumentar en el niño la aptitud para sentir vivamente el placer y el dolor, de cualquier naturaleza que sean.

Según Kant, el cultivo del sentimiento del placer ó de la pena debe ser puramente negativo. El caso de un niño que no encuentre placer en nada es enteramente excepcional. El sentimiento del placer está demasiado conforme con la naturaleza para que sea necesario excitarle y sólo se deben tomar precauciones contra una tendencia tan poderosa naturalmente.

« No se debe, dice el filósofo alemán, envilecer el sentimiento. La inclinación á los placeres es más funesta para los hombres que todos los males de la vida (1). »

Seguramente, no hay nada bueno que esperar de las naturalezas voluptuosas y afeminadas que no saben obrar sino á impulsos del placer. No pensamos como Fenelón que en la educación hay que hacerlo todo por medio del placer y que el ideal del maestro debe ser tener « la cara alegre » y « conversaciones agradables ». Sin creer que el dolor es inseparable del esfuerzo, porque los hay alegres y que rechazan el placer al desplegar la actividad, concedemos que el esfuerzo es á veces penoso y violento, y el esfuerzo es la condición del progreso y el instrumento de la educación.

(1) Kant, *obra citada*, p. 225.

« Combatamos la molicie en el niño, pero no olvidemos, por otra parte, que la insensibilidad es el peor de los defectos. ¿Qué se puede esperar de esos niños taciturnos á quienes nada conmueve, que no saben reir ni aun sonreír y para quienes no existe el placer? Esperémoslo todo, por el contrario, de los niños inclinados á regocijarse y á quienes apasiona el placer, á condición de que sepamos dirigir poco á poco hacia el bien y hacia objetos dignos de ser amados esa necesidad de alegría y ese ardor en el placer. »

Excitación de los sentimientos personales. —

« El sentimiento se desarrollará solo, dice Gauthey, cuando se trata del amor de sí mismo. » Parece, en efecto, á primera vista que los sentimientos egoístas no han de necesitar sino una disciplina negativa ó de represión, que atempera solamente su exageración. Y, sin embargo, todos los que conocen á los niños, saben que, en ciertos casos, la educación debe desempeñar, aun con los sentimientos personales, su papel general, que consiste en aguijonear y estimular. Hay naturalezas de tal modo lánguidas y adormecidas, que la educación debe intervenir para animarlas y excitarlas al amor propio y á la ambición.

« Los impulsos egoístas, dice Sully, pueden ser tan débiles que haya que recurrir, con ellos, á una excitación positiva. Hay niños descuidados y, por decirlo así, en letargo, á quienes se debe llamar á la afirmación de su personalidad. En este caso puede desearse despertar en ellos los sentimientos de orgullo, de ambición y hasta, en casos extremos, el sentimiento antisocial de la rivalidad ó sea el placer de sobreponerse á los demás. Aun cuando no haya un desfallecimiento natural de esos sentimientos, el educador debe, más que reprimarlos, dirigirlos hacia objetos elevados y tratar de transformarlos refinándolos. Así sus esfuerzos tenderán á hacer pasar al niño del temor del mal físico al temor del mal moral, de la emulación por las cualidades del cuerpo á la de las del espíritu, del orgullo que inspira la posesión de los objetos materiales al más noble que se funda en la posesión de los bienes intelectuales (1). »

Las pasiones. — Á decir verdad, el estudio de las pasiones no es materia pedagógica. En efecto, las

(1) M. Sully, obra citada, p. 505

pasiones, que son inclinaciones exaltadas, exclusivas, que han sido llamadas « las costumbres de la sensibilidad », costumbres imperiosas y violentas, no se desarrollan más que en el curso de la vida. Su temprana edad y su inexperiencia ponen al niño al abrigo de esas profundas perturbaciones, de esas enfermedades del alma. A la moral, y no á la pedagogía, corresponde buscar los medios de curarlas, así como pertenece á la lógica corregir los arraigados sofismas de espíritu sistemático.

Sin embargo, si la educación no tiene que ocuparse de las pasiones, puesto que no existen generalmente en la edad escolar, debe, en cambio, prevenir de antemano su aparición. Hay que impedir desde la infancia que por la preferencia concedida á ciertas inclinaciones y por el desarrollo exclusivo de ciertos gustos, el alma llegue á ser terreno preparado para el nacimiento de las pasiones. La mejor garantía en esto es desarrollar la sensibilidad en todas direcciones. No hay que temer que la pasión se apodere jamás de un alma abierta á todos los buenos sentimientos y que haya aprendido á repartir su facultad de amar entre los diversos objetos dignos de su amor.

Hay, además, otras precauciones que adoptar que M. Marion resume en las siguientes líneas :

« La vigilancia vale más que la represión y que los consejos. Hay que rodear de cuidados al niño y no omitir medio para que crezca en perfecta salud moral. Esto dispensa de recriminaciones tardías y de acusaciones inútiles. Ahorrar á los niños las ocasiones de caída, velar por su conducta, evitando que sospechen vuestra vigilancia, alejar de su vista los malos libros y los malos espectáculos, tener cuidado con las compañías que frecuentan, no permitirle en su presencia más que conversaciones convenientes, no darles más que buenos ejemplos, inspirarles en lo posible el sentimiento de su responsabilidad; en una palabra, dirigir su crecimiento moral de modo que estén sanos y fuertes cuando llegue la hora de las pasiones; tal es la obra de una educación bien dirigida (1). »

(1) M. Marion. *Leçons de psychologie* p. 249.

LECCIÓN X

LA EDUCACIÓN MORAL.

La educación moral propiamente dicha. — Las facultades morales. — La educación moral y la enseñanza de la moral. — Importancia de la educación moral. — Superioridad de la grandeza moral. — ¿El niño es bueno ó malo? — Opiniones contradictorias. — El niño no es bueno ni malo: opinión de Kant. — Justificación de ciertas inclinaciones del niño. — Sus malos instintos. — Corrección de las tendencias viciosas. — La conciencia ó razón práctica. — El sentido moral del niño. — Desarrollo de la conciencia moral. — Primeras manifestaciones de la moralidad. — Educación de la conciencia moral. — Dificultades de esa educación. — Poder del instinto de imitación en el niño. — Los ejemplos históricos. — Los ejemplos vivos. — Los preceptos y los ejemplos. — El amor al bien.

La educación moral propiamente dicha. — No seguiremos el ejemplo de los pedagogos que a propósito de la educación moral hacen entrar en sus libros toda la teoría de los deberes, toda la moral, en una palabra, así como incluyen toda la psicología en lo que se refiere á la educación intelectual. Nuestro asunto está bien circunscrito; se trata sencillamente de investigar cómo la naturaleza desarrolla por sí misma las facultades morales y cómo la educación interviene á su vez para cultivarlas, para apresurar su aparición y para afirmar su desarrollo. No hay para qué detallar aquí los diferentes empleos de la fuerza moral; nuestro fin es tan sólo darnos cuenta de los medios que encuentra esa fuerza para nacer y crearse poco á poco.

Las facultades morales. — Las facultades mo-

rales se distinguen de las intelectuales en que su objeto es la acción y no el conocimiento. Son facultades prácticas y no especulativas; forman el carácter en vez de la inteligencia, y nos conducen á la virtud en tanto que las otras nos llevan á la ciencia.

En el conjunto de las facultades morales á que se da el nombre de *conciencia*, hay que distinguir tres diferentes series de hechos:

1ª. Los hechos de la *sensibilidad*, no de esa sensibilidad general de que hemos hablado y que se refiere á toda clase de afectos, sino de la que nos une al bien, nos hace amar nuestros deberes y se conmueve ante todo lo que es bueno.

2ª. Los hechos de la *inteligencia*, ó sea la razón práctica que nos sugiere los conceptos del bien y del mal, del mérito y del demérito, las nociones morales, en suma.

3ª. Los hechos de la *voluntad*, ó la energía que nos determina á la acción que conocemos como buena; la buena voluntad que nos inclina á la virtud.

En otros términos; hay que amar, conocer y querer al mismo tiempo el bien. No basta que la inteligencia nos permita discernir lo que es bueno y lo que es malo; es preciso sobre todo que una fuerte voluntad nos dé los medios de ejecutar las decisiones de nuestro juicio moral. Es preciso también, para que el esfuerzo moral sea menos penoso, que el sentimiento acuda en nuestra ayuda y que las imperiosas órdenes de la razón se conviertan, con la mayor frecuencia posible, en dulces solicitudes del corazón.

La educación moral y la enseñanza de la moral. — Una cosa es la educación moral y otra la enseñanza de la moral (1). Un curso de moral, ó sea un conjunto de preceptos morales, es seguramente un poderoso auxiliar para formar el hombre honrado. No creemos que la antigua filosofía se engañaba por completo

(1) Véase la segunda parte de esta obra.

al afirmar que la virtud se enseña. Nunca será inútil llamar didácticamente la atención del niño sobre las grandes verdades de la conciencia, sobre la división de los deberes, sobre la naturaleza de las diversas obligaciones de la vida. Pero la enseñanza de la moral no es, sin embargo, más que una pequeña parte de la educación moral.

Esta educación comprende todas las edades y todos los momentos. Empieza con la vida por los ejemplos que los padres transmiten á los hijos; continúa en la escuela por las costumbres que en ella se contraen, por los sentimientos que se desarrollan y, sobre todo, por la disciplina que se observa; y se prolonga, por fin, durante toda la existencia por el esfuerzo de la voluntad y de la educación personal.

Esta educación es, por otra parte, una obra compleja en la que colaboran, más aún que el cultivo intelectual, que la naturaleza propia del niño, que sus disposiciones innatas y que sus gustos particulares, los caracteres diversos de todas las personas que le rodean, de sus padres, de sus amigos, de sus maestros y las influencias, tanto más poderosas cuanto menos advertidas, del medio social en que vive.

No se trata de aprisionar la educación moral en el estrecho marco de un curso escolar, de una serie de lecciones, por mucha ciencia que en ellas se ponga.

« La educación moral, dicen con razón los autores del programa de 1882 en Francia, no tiene por objeto hacer saber, sino hacer querer: conmueve más que demuestra y, como destinada al ser sensible, procede más del corazón que del razonamiento. No trata de analizar las razones del acto moral, sino que busca, ante todo, producirle, hacerle repetir y hacer de él una costumbre que gobierne la vida. En la escuela, especialmente, la educación moral no es el ejercicio de una ciencia, sino un arte, que consiste en inclinar hacia el bien el libre albedrío (1). »

Importancia de la educación moral. — ¿Será

(1) Véase el decreto de organización de las escuelas primarias francesas

ya preciso insistir en la importancia de la educación moral? Necesaria en todo tiempo, lo es aún más en una sociedad como la nuestra, en que debiera desarrollarse la moralidad á medida que aumenta la libertad.

« El establecimiento del régimen republicano, dice el autor de un libro reciente, al reducir la autoridad material que se impone, exige en cambio un aumento de la autoridad moral que se acepta. Cuando están menos gobernados por una voluntad exterior, los hombres deben saber mejor gobernarse á sí mismos. Lo que hacían por fuerza y por temor, deben aprender á hacerlo de grado y por deber (1). »

Superioridad de la grandeza moral. — En otro lugar hemos dicho que la instrucción ó la fuerza intelectual desempeña un gran papel en el desarrollo de la fuerza moral. Sucede, sin embargo, que la moralidad no acompaña á la ciencia ni aun al genio.

« Moralmente hablando, dice M. Blackie, Napoleón 1.º vivió y murió pobre y pequeño. Fué fácil para Byron ser un gran poeta, pero muy difícil doblegar su espíritu indisciplinado, dulcificar su humor sombrío y aprender á portarse como un ser razonable. Su vida, por consecuencia, á pesar de sus relámpagos de sublime grandeza, no fué, en suma, más que una terrible caída (2). »

Otro tanto podría decirse de Rousseau, capaz a veces de abnegación heroica, pero incapaz de coñirse á los deberes ordinarios de la vida; hombre de genio incomparable, pero apenas hombre honrado.

Pongamos, pues, la moralidad en primer lugar entre nuestras preocupaciones, porque es la primera necesidad de la vida. « Se concibe una sociedad compuesta de personas honradas, sin instrucción; pero no puede concebirse una sociedad de gente instruída, sin honradez (3). »

¿El niño es bueno ó malo? — El ideal es hacer

(1) M. Vessiot, *De l'éducation à l'école*.

(2) M. Blackie, obra citada, p. 64.

(3) M. Vessiot, obra citada, p. 13.

del niño una persona moral que lleve en sí misma su regla de conducta, que se gobierne por su propia voluntad y que no conozca otra regla que el bien ni tenga voluntad más que para el bien.

Pero antes que la naturaleza y la educación hayan conseguido desarrollar completamente los gérmenes de la conciencia moral, antes de que el niño llegue á ser *virtuoso*, pasan muchos años y durante ese tiempo no se le puede pedir sino que sea *inocente*. No se puede pensar más que en impedirle que haga mal y, cuando más, se pueden cultivar las disposiciones instintivas que le impulsan á acciones honradas. No se le puede imponer más que una moralidad exterior, por decirlo así, hasta que la razón y la voluntad lleguen á ser en su alma los sólidos principios de una moralidad interior libremente querida y realizada.

¿Hasta qué punto se presta la naturaleza del niño á esta primera educación? ¿Encontramos en él tendencias instintivas hacia el bien, ó hay que esperar una resistencia obstinada por parte de una naturaleza fundamentalmente corrompida y viciada?

En otros términos, ¿el niño es bueno ó malo?

Según la respuesta que se dé á esta pregunta, cambia la dirección general de la educación. Ó no debe haber más que complacencias para una naturaleza reputada como buena, ó no se debe pensar más que en reprimir un ser originariamente malo.

« La educación, dice Mme Guizot, ha sido por mucho tiempo un sistema de hostilidad contra la naturaleza humana. No se pensaba más que en corregir y en castigar. No parecía sino que se trataba de quitar á los niños la naturaleza que Dios les había dado, para infundirles otra al modo de su profesor (1). »

Por otra parte, desde Rousseau sobre todo, desde las paradojas del *Emilio* sobre la inocencia absoluta y la bondad perfecta del niño, la educación tiende á

(1) Mme Guizot, obra citada, carta XL.

sustituir los castigos por los estímulos, y los « adulesores de la infancia, según la frase de Mme Necker de Saussure, no piensan más que en descartar todo lo que es opresión y violencia, para dejar á la naturaleza su pleno y libre desarrollo.

Opiniones contradictorias. — Preseindiremos al mismo tiempo de las opiniones absolutas de los optimistas y de los pesimistas, que nos presentan alternativamente la naturaleza infantil con los colores más sonrientes ó con los más sombríos.

« Todo es bueno, dice Rousseau, al salir de las manos del autor de las cosas. Los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos. »

De otro lado « nacemos hijos de la cólera » dice san Pablo. « Todos nacen para condenarse » afirma san Agustín. Y los jansenistas lo repiten á su sabor.

« Debéis considerar á vuestros hijos, escribe Varet, como inclinados al mal. Sus inclinaciones están todas corrompidas y no estando gobernadas por la razón, no le hacen encontrar placer ó diversión más que en las cosas que conducen á los vicios. »

Hay que buscar la verdad entre esos dos extremos, entre esas dos tesis igualmente falsas de la perversidad radical y de la bondad absoluta del hombre.

El niño no es bueno ni malo. — A decir verdad, el niño no tiene carácter moral y se podría creer resuelta la cuestión por esta observación de Kant:

« Es un problema, dice, el de saber si el hombre es moralmente bueno ó malo por su naturaleza. Yo afirmo que no es lo uno ni lo otro porque no es naturalmente un ser moral, ni llega á serlo hasta que eleva su razón á las ideas de deber y de ley. No puede ser moralmente bueno más que por medio de la virtud, es decir de una presión ejercida sobre sí mismo, pero puede ser *inocente* mientras duermen sus pasiones. »

Pero Kant saca un poco de quicio la cuestión, que no es saber si las acciones del niño están inspiradas

por una intención moral buena ó mala, lo que nadie se atrevería á suponer, sino averiguar si el niño está inclinado al bien ó al mal, sin querer y por una propensión inconsciente de su naturaleza. La verdad es que tiene de todo y que en su naturaleza compleja las disposiciones viciosas van unidas á los instintos loables.

Reconocemos, sin embargo, que las inclinaciones del niño no son en su mayor parte malas en sí mismas. « Lo que hay malo, dice Mme Guizot, no es la inclinación sino sus desviaciones ». Y Kant había dicho en el mismo sentido: « La sola causa del mal es que no se somete á reglas la naturaleza ».

Los supuestos malos instintos de la infancia.

— Examinemos, en efecto, algunas de las acusaciones que se hacen contra el niño.

Muy mal se ha hablado de él. « El niño, decía La Bruyère, es altanero, desdeñoso, colérico, envidioso, curioso, interesado, perezoso, fútil, etc. Bueno es hacer constar que esta letanía de injurias proviene de un soltero. Sin adular al niño, se puede afirmar que sus defectos provienen, unos de la mala educación que recibe, otros de su ignorancia, y los menos de una tendencia innata al mal.

Se dice, por ejemplo, que el niño es cruel. « En esa edad no hay piedad » escribía La Fontaine, que era menos tierno para los niños que para los animales. El hecho es cierto; pero esa dureza procede con frecuencia de la falta de inteligencia. Los niños no tienen piedad porque no comprenden el mal que hacen. Atormentan á un pájaro porque, como unos pequeños cartesianos, ignoran que el pájaro sufre.

Otro instinto de los niños se dice que es el robo. El niño se parece al salvaje en que no tiene sino una idea confusa de la propiedad. No tiene precisamente el instinto del robo, hace observar M. Legouvé; lo que no tiene es la noción de la propiedad ajena. La distinción de lo *tuyo* y de lo *mío* consiste con frecuen-

cia en él en tomar lo tuyo para hacerlo mío. Pero no hay que asombrarse de que el niño, que no ha estudiado el código y que ni siquiera ha encontrado, como el Emilio de Rousseau, un Robert el jardinero que le explique los orígenes de la propiedad, ceda al deseo de coger para su uso lo que le gusta y no le pertenece.

Hay otros casos en que el hombre adulto, con sus torpezas y sus ejemplos, inculca al niño sus propios defectos.

Se habla de la vanidad pueril. ¿No es á los padres á quienes hay que achacarla? Los padres la provocan excitando fuera de tiempo el amor propio de sus hijos y exagerando sus méritos. Recuérdese la historia de aquella niña á quien su madre celebró una agudeza infantil y que dijo después en visita: « Mamá, ¿no cuentas á esta señora lo que yo dije esta mañana? »

¿Se acusa al niño de ser glotón! Creo que en este punto tiene razón Rousseau y que es la sociedad la que echa á perder la naturaleza. El niño que es glotón no hace más que desear su parte de las golosinas que ve en la mesa de sus padres. Si no se le diese el ejemplo de la intemperancia el niño sería más sobrio de lo que se cree.

Tampoco la mentira es más que resultado de nuestra torpeza. « ¿Quién ha roto este mueble? » gritamos con cólera, y el pequeño culpable responde aterrado: « No he sido yo. » El niño á quien se trata con dulzura se hace confiado, pero si le asustan nuestras severidades busca un refugio en la mentira.

No basta, por otra parte, para juzgar equitativamente al niño, buscar en su ignorancia ó en su mala educación la explicación ó la excusa de la mayor parte de sus defectos. Habría que ir más lejos y tener en cuenta las buenas cualidades, los sentimientos de justicia, de liberalidad, de piedad y de bondad que muestra algunas veces. Pero hemos dicho bastante para dar la razón á los que al juzgar al niño quieren

huir al mismo tiempo de los elogios demasiado complacientes y de los anatemas apasionados.

Los malos instintos del niño. — Confesémoslo, sin embargo: ciertos instintos de la infancia son verdaderas tendencias al mal. No se puede decir con exactitud que no hay en la naturaleza otros gérmenes que los del bien. La envidia y la cólera son naturales y malas en sí mismas. El mal aquí está en la inclinación misma y no en su desviación.

Mme Necker de Saussure insiste, no sin pena, según dice, en los vicios inherentes á la naturaleza del niño:

« Me refiero á esa depravación momentánea de la voluntad que hace encontrar un placer, un buen sabor particular, en la idea de violar la regla... Se observa en los niños algo más que la debilidad, algo más que la impotencia de someterse á los sacrificios que exige el deber; se ve la alegría de sacudir el yugo (1). »

M. Bain consagra también un artículo especial á lo que él llama « los sentimientos antisociales y malos (2). »

Á los que niegan la existencia de los instintos malos y explican el mal como una desviación de inclinaciones buenas en sí mismas, basta hacerles observar que esa misma desviación es, por lo menos, un principio de mal y que la tendencia á las desviaciones es propia de la naturaleza humana, la cual, por consecuencia, no es enteramente buena.

Represión de las tendencias viciosas. — La educación moral no será, pues, solamente una obra de excitación y de cultivo, sino que tendrá también que luchar y reprimir. Se combatirá desde luego el mal favoreciendo el bien. No hay mejor medio de corregir las malas inclinaciones que cultivar las buenas. Se combate la pereza excitando el trabajo y

(1) Mme Necker de Saussure, t. I, p. 304.

(2) M. Bain, obra citada, p. 51.

la malevolencia enseñando la bondad. En este sentido escribía Mme Guizot:

« He estado siempre convencida de que la educación no tiene otra fuerza contra el mal que el gusto del bien. Cuando se reprime una mala disposición se fortifica una buena, y no sé mejor medio de extirpar un defecto que hacer crecer en su puesto una virtud (1). »

En ciertos casos, sin embargo, hay que recurrir á una represión directa. No siempre basta el régimen de los derivados, pues las enfermedades caracterizadas necesitan remedios especiales y aquí es donde interviene la disciplina con su cortejo de castigos y con sus medios de corrección (2). Esta corrección debe ser ligera para los defectos leves que se agravarían señalándoselos al niño ó castigándolos demasiado pronto, y severa para las faltas graves, á fin de impedir su reproducción.

La conciencia ó razón práctica. — Llegamos al momento en la vida del niño en que no basta corregir sus malas inclinaciones ni despertar sus buenos instintos y en que es preciso excitar su conciencia moral y suscitar en él una regla general de conducta ó sea la idea del deber. La naturaleza ha depositado el germen de esa idea en la inteligencia y ese germen es la razón en la que la psicología hace residir el origen de las nociones morales. La razón es la facultad de las ideas intelectuales, necesarias y absolutas; la luz natural que ilumina á los hombres.

Al despertar la inteligencia, el niño está ya bajo la dirección de la razón, aunque ésta sea casi inconsciente, pues el niño sería incapaz de formular las leyes racionales de las que son aplicación sus juicios. Así un muchacho de siete ó ocho años busca con su padre un objeto perdido y exclama al no encontrarlo:

(1) Mme Guizot, obra citada, t. I, p. 105.

(2) Véase la segunda parte de esta obra.

« Y, sin embargo, es preciso que una cosa esté siempre en alguna parte. »

¿No es esto ya expresar en una forma inocente é incompleta la necesidad de un espacio infinito en el que están contenidas todas las cosas materiales ? Así cuando el niño á quien se quiere inculcar la idea de la creación y del Creador, responde obstinadamente : « Pero, antes de Dios ¿qué había? » es evidente que su joven espíritu obedece al principio de causalidad que exige que toda existencia se refiera á una causa anterior.

Los ejemplos que acabamos de citar se refieren á lo que Kant llamaba la razón pura, ó sea á la razón teórica y especulativa que nos guía en las investigaciones científicas.

Pero hay otras manifestaciones de la razón, que son las que hacen referencia á la vida práctica y á la conducta moral. En ese sentido la razón no es otra cosa que la conciencia moral, la creencia en una ley obligatoria á la que se debe obedecer. Después de Kant, los filósofos le dan el nombre de razón práctica. Examinemos si la razón se manifiesta también en esta forma en las acciones del niño.

El sentido moral en el niño. — ¿En qué momento se puede decir que empieza en el niño la idea moral esencial, es decir, la distinción del bien y del mal aislada de todo elemento extraño ?

Algunos observadores han concedido demasiado en este punto á la inteligencia infantil. M. Pérez cree que la noción objetiva del bien y del mal aparece á los seis ó siete meses. M. Darwin dice que ha observado el sentido moral de los niños á la edad de trece meses.

Nosotros estamos convencidos de que ni á los trece meses, ni á los dos años, ni mucho después, está el niño en disposición de discernir verdaderamente el bien y el mal. Para creerle capaz de *moralidad* en el sentido estricto de la palabra, habría que aceptar una

definición inexacta de la conciencia moral y que debilitase y atenuase su alcance, y sería necesario, además, prestarse á una interpretación ilusoria de ciertos actos de la vida infantil.

He aquí los hechos á que hacen referencia Darwin (1) y Pérez (2). « Doddy parece sensible á los trece meses á los regaños de su padre, que le llama malo. Á los dos años y cinco meses, el niño se queda solo y coge azúcar, sabiendo que le está prohibido. Su padre le encuentra al salir del comedor y observa en su actitud una expresión extraña. Creo, dice Darwin, que esa actitud debe ser atribuida á la lucha entre el placer de comer azúcar y un *principio de remordimiento*. » Los ejemplos ofrecidos por Pérez son de la misma naturaleza. Un niño de once meses obedece cuando su padre ahueca la voz y le dice « ¡Cállate ! » No quiere aún andar solo, pero su padre obtiene que dé algunos pasos hacia él enseñándole un pedazo de melocotón.

Es precisa muy buena voluntad para adornar con el epíteto de *morales* unas acciones en que se manifiesta tan sólo el deseo de una satisfacción sensible, el miedo de un dolor asociado por la memoria á ciertas acciones ó, cuando más, la distinción entre las caricias y las amenazas paternas. La asociación de las ideas y la memoria, unidas á una sensibilidad consciente del placer y de la pena, bastan para explicar la obediencia relativa que se obtiene del niño que no se puede decir que está *en posesión del sentido moral* porque obedece por costumbre ó por temor.

Desarrollo de la conciencia moral. — No quiere esto decir que haya que negar la importancia de estas primeras manifestaciones sensibles y utilitarias, para la adquisición futura de las distinciones morales. La naturaleza procede por bosquejos sucesi-

(1) Véase en la *Revue scientifique* la parte referente á Darwin.

(2) M. Pérez, obra citada.

vos. En la conciencia moral, como en la atención hay que contentarse al principio con las apariencias, con un simulacro del estado real que se alcanza mucho tiempo después.

En su origen, el bien es lo que gusta y el mal lo que desagrada al niño. Hagamos de modo que no le guste sino lo que es bueno. Más tarde, el bien es lo que sus padres le mandan y el mal lo que le prohíben. Obtengamos que el niño ame ó tema bastante á sus padres para doblegarse á su voluntad. Después, cuando la inteligencia es capaz de reflexión, el bien es lo útil y el mal lo dañoso. Pongamos de acuerdo en lo posible el deber y el interés del niño. En un grado más elevado, por fin, el bien es lo que los hombres aprueban, lo que la ley exige, y el mal lo que es universalmente reprobado. Hagamos al niño sensible á la opinión ajena y enseñémosle á avergonzarse de todo acto que incurra en la censura general.

Hasta el último término de su evolución la conciencia no llega á percibir la idea del bien moral que existe por sí mismo con arreglo á la dignidad del hombre y que es preciso practicar porque es el bien; Pero cuántas etapas hay que recorrer hasta que la idea moral se desprende de todo elemento extraño, del atractivo del placer, del miedo ó del amor de los padres, de las sollicitaciones del interés, del respeto que inspira la opinión pública! Qué penosa y lenta elaboración para llegar al ideal de la conciencia que saluda á una ley soberana, se inclina ante ella y se conforma voluntariamente con sus prescripciones!

Primeras manifestaciones de la moralidad.

— La moralidad, en el verdadero sentido de la palabra, no es el conjunto de hechos de un ser cuyos actos están sencillamente de acuerdo con la ley moral, sino el carácter de una persona que intencionalmente y porque quiere, se somete á esa ley y realiza voluntariamente las acciones que juzga buenas.

¿Habrá que creer que el niño es absolutamente

extraño á la moralidad así comprendida? Hay hechos que parecen probar que no lo es.

« Las delicadezas del sentimiento moral, dice M. Egger, no son siempre producto de la educación ni el privilegio de una edad avanzada. Por ejemplo, el instinto del remordimiento y de la reparación se muestra con frecuencia en el niño, después de las pequeñas rebeldías de la voluntad. El niño no está nunca más alegre que después de sus rabietas, como si tuviese la intención de hacer olvidar la pena que ha causado con sus travesuras (1). »

M. Pérez cita, según el filósofo italiano L. Ferri, el hecho de una niña de cinco años que había sido elogiada por su madre y decía: « Mamá, yo quisiera ponerte todavía más contenta y ser siempre buena, pero, dime, ¿por qué no puedo serlo siempre? » (2)

Un hecho más concluyente todavía es el del niño, citado por M. Pérez, que no se encontraba bastante castigado por una falta cometida y reclamaba un suplemento de corrección por una especie de sentimiento espontáneo de justicia.

Educación de la conciencia moral. — Existen pues, en la naturaleza misma gérmenes de moralidad. Sería imposible, en efecto, sugerir la idea del bien si la razón no la contuviera en principio.

« El niño lleva en sí mismo la ley moral como en estado latente; después se desprende poco á poco, sale de las profundidades misteriosas de la conciencia y acusa su presencia por mudos estremecimientos. En seguida toma voz y habla, manda, significa su voluntad por órdenes más y más claras, más y más apremiantes, y cuando es desobedecida, acusa ese sufrimiento indefinible, unas veces sordo y otras agudo y ardiente, que se llama el remordimiento (3). »

Seguramente la evolución natural del individuo tiende por sí misma á producir las nociones morales, pero la educación puede ayudar á ese desarrollo. Para

(1) M. Egger, obra citada, p. 68.

(2) M. Pérez, *La Psychologie de l'enfant*, p. 342.

(3) M. Vessiot, obra citada, p. 33.

ello es preciso: 1º que ejercite al niño en juzgar las acciones de los demás; que por medio de relatos exactos é interesantes le haga ver hombres que han hecho bien y que han hecho mal; que le invite á dar su opinión sobre las virtudes y los vicios de los demás y á decir las razones en que se funda para creer que tal acción es buena y tal otra mala; 2º que deje al niño realizar por su cuenta y riesgo las acciones que le sugiera su iniciativa personal; que le acostumbre desde muy temprano á decidirse él mismo y á adquirir así el sentimiento de su responsabilidad; que le proporcione ocasiones frecuentes de contrariar sus inclinaciones y de vencer sus malos instintos (1).

En otros términos, hay que recurrir lo más pronto posible á la experiencia del niño. Las nociones morales no pueden ser transmitidas del exterior como las verdades geométricas, sino que deben salir espontáneamente de la reflexión personal y de los sentimientos interiores. La conciencia aparecerá lentamente en los niños que no hayan sido acostumbrados á obrar por sí mismos ni á juzgar las acciones de los demás.

« El niño lleva en sí mismo, dice el autor que acabamos de citar, su regla de conducta y hay que enseñarle á buscarla en sí mismo. Cuando el maestro manda, debe hacerle comprender que no habla en su propio nombre, sino en el de la ley moral que está inscrita en el corazón del niño y de la que el profesor no es más que un eco y un intérprete. Hacer que el niño se conduzca en ausencia de sus maestros y de los que tienen derecho de forzarle á hacer bien y de castigarle si no lo hace, como si estuviera delante de ellos; apoyarse en él contra él, hacerle ver que puede dirigirse sin auxilio extraño y conducirlo insensiblemente á pasarse sin dirección exterior; tal es el verdadero método de la educación (2). »

Es preciso, en otros términos, que la virtud moral

(1) Ese era el método seguido por Pestalozzi: « En lugar de dar á sus hijos lecciones directas de moral, aprovechaba con habilidad todos los sucesos que ocurrían en la casa y que eran bastante numerosos para que cada día se presentasen muchas ocasiones para hacer ver la diferencia del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto... (Pompé, *Études sur Pestalozzi*, p. 250).

(2) M. Vessiot, obra citada, p. 35.

que se enseña á los niños esté íntimamente unida, como decía Pestalozzi, « á una experiencia intuitiva y sensible que les sea propia (1) ».

Dificultades de esta educación. — Hay tal distancia entre el estado natural del niño, solamente sensible á su placer y á su interés, y el estado normal de una conciencia formada, que se desespera á primera vista del éxito y se cree imposible la evolución que da al espíritu el concepto del bien.

Pero la naturaleza nos ha proporcionado en esta delicada obra auxiliares poderosos. Si es difícil sugerir al niño la idea abstracta del deber, es mucho más cómodo acostumbrarle á llenar prácticamente ciertos deberes.

Sobre todo cuando se trate de los deberes respecto de los demás hombres el niño estará ayudado por sus sentimientos naturales de simpatía y de benevolencia, y de la práctica de esos deberes se desprenderá poco á poco la idea del deber en sí mismo.

« Desde los primeros movimientos del corazón, decía Rousseau, se elevan las primeras voces de la conciencia. De los sentimientos de amor y de odio nacen las primeras nociones del bien y del mal. La justicia y la bondad no son solamente palabras abstractas concebidas por el entendimiento, sino verdaderos afectos del alma esclarecida por la razón. »

Más difícil será la adquisición de las virtudes relativas á los deberes personales, pero también en esto los sentimientos naturales, como el amor propio y el sentimiento de lo útil, vienen en ayuda de la educación moral. No está en modo alguno prohibido demostrar al niño que su interés y su deber están de acuerdo

(1) « La educación moral elemental, decía Pestalozzi, comprende tres partes: dar á los niños una conciencia moral, despertando en ellos sentimientos puros; acostumbrarles por el ejercicio á vencerse á sí mismos para aplicarse á todo lo que es justo y bueno; y hacer que se formen, por la reflexión y la comparación, una idea justa del derecho y de los deberes morales que resultan para ellos de su posición y de lo que les rodea. » (Roger de Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, p. 206.)

para imponerle la moderación en sus deseos y la resistencia á las malas inclinaciones.

Pero el gran maestro, en todas las partes de la vida moral, es el ejemplo. Antes de imponer la ley moral á la obediencia del niño como una regla imperativa, hay que proponerla á su imitación como un ejemplo que se insinúa. El niño es ante todo imitador, y el gran secreto de la educación moral es saber sacar partido de ese instinto. No olvidemos que el más hermoso libro, acaso, de la moral religiosa es el llamado *la Imitación de Jesucristo*.

Poder del instinto de imitación en el niño. — Ese poder procede de diversas causas, la primera de las cuales es su ignorancia. Como no tiene todavía á su disposición más que un pequeño número de conocimientos y un pobre caudal de ideas, el niño está á merced de las percepciones que le rodean por todas partes. Su pensamiento, libre de preocupaciones, responde á la llamada de las imágenes exteriores y sigue sin resistencia la corriente á que le impulsan las impresiones que llaman su atención.

Por otra parte, el niño es débil y carece de personalidad. Tiene necesidad de resolverse á obrar y su voluntad no existe todavía, é impotente para hacerlo por sí mismo, imita lo que ve hacer á los demás. Su debilidad es la causa principal de su instinto de imitación.

La simpatía entra también por mucho en ese instinto. Todos tenemos una secreta tendencia á ponernos de acuerdo en nuestros sentimientos y en nuestras acciones con las personas que nos rodean y especialmente con las que amamos. Amar á alguien es querer parecersele, y el niño que siente vivos afectos hacia sus compañeros, está naturalmente dispuesto á imitarlos. Cuantas más causas haya de simpatía y cuantas más analogías de condición y de edad, con más fuerza se manifestará el instinto de imitación.

Añadiremos, por fin, que en la imitación, por servil

que parezca, hay también, á veces, como un primer ímpetu de la libertad del niño y de su aspiración hacia el ideal. El niño quiere elevarse sobre sí mismo y por eso imita con preferencia á sus maestros y á los compañeros que le son superiores.

« Todos los hombres se inclinan á la imitación, pero, sobre todo, el niño. No tiene aún una individualidad pronunciada ni un carácter fuerte y no se basta á sí mismo. Cede fácilmente á los impulsos extraños y los seres que le rodean influyen en él más que él en ellos. Se amolda fácilmente al ejemplo que le dan, sobre todo si son personas de más edad y más fuertes, más hábiles y más experimentadas que él (1). »

Los ejemplos históricos. — Si es cierto que ninguna de nuestras acciones es perdida para nosotros mismos y que cada uno de nuestros actos, buenos y malos, tiene su resultado en nuestra conducta futura y contribuye á dirigir hacia el bien ó hacia el mal la corriente de nuestra vida, es también incontestable que las acciones de los demás hombres, de los que nos han precedido en la vida y de los que viven al rededor nuestro, ejercen en nuestro carácter una influencia profunda. El pasado irradia sobre el presente y las almas desaparecidas reviven en las almas de las generaciones nuevas. Los ejemplos de los antiguos forman los espíritus de los recién venidos á la vida y, como se ha dicho, « los muertos gobiernan á los vivos. »

Rodeemos, pues, al niño de todas las hermosas y nobles enseñanzas que contiene la historia. Hagamos penetrar en él por relatos y por pinturas las virtudes que adornaron á sus antepasados.

« Para la grandeza de la vida, dice un pedagogo inglés, nada es tan importante como una imaginación llena de recuerdos heroicos. No hay método más seguro para hacerse bueno y acaso para hacerse grande, que vivir desde muy pronto en el trato de los grandes y de los buenos. No hay sermón que valga lo que el ejemplo de un grande hombre. Volveos, jóvenes imaginaciones hacia las nobles galerías de los grandes hombres,

(1) Gaultey, obra citada, t. II, p. 3-8.

hacia el Walhalla de las almas heroicas de todos los tiempos y de todos los lugares, y os sentiréis excitadas al bien y os avergonzaréis de cometer una bajeza ante las miradas de ese ejército de grandes testigos (1). »

No se trata, seguramente, de hacer que todos nuestros alumnos sean héroes, pues son raras las ocasiones de serlo; pero no se tema, sin embargo, presentar á los niños un ideal moral muy elevado. El que haya sido capaz de heroísmo en una circunstancia solemne, será más seguramente virtuoso en todas las horas de su vida. Familiaricemos, pues, al espíritu que se trate de moralizar « con el heroísmo humano de carne y hueso como le representa una colección de biografías bien elegidas (2) ». Algo aprovechará esa alta excitación moral hasta á las más vulgares y humildes condiciones sociales.

La historia tiene por otra parte una gran reserva de ejemplos de virtudes familiares y sencillas, accesibles para todos, á fin de proponérselos á los que la estudian. Las vidas, de Plutarco, por no citar más que este autor, encierran un tesoro de hermosos modelos que todo el mundo puede aprovechar y que son, como alguien ha dicho, « la materia propia para formar toda fuerza moral. »

Los ejemplos vivos. — Pero hay algo que vale más aún que los ejemplos del pasado, que es el trato de los vivos. La imitación del niño adopta con preferencia los que ve y frecuenta y los más hermosos relatos históricos son pálidos al lado del testimonio real y presente de una vida virtuosa. El hombre honrado no sólo asegura su propia virtud, sino que contribuye á la de los demás por « la influencia magnética » que reparte por donde pasa y por la irradiación benéfica de sus cualidades morales. Existe un contagio del bien, como existe un contagio del mal y de la enfermedad.

(1) M. Blackie, obra citada, p. 91.

(2) M. Blackie, obra citada, p. 94.

Hay almas superiores que han adquirido su excelencia, no tanto por el esfuerzo de su voluntad como por la natural imitación de las personas que las rodeaban. ¡ Cuántas familias existen en las que la virtud es una tradición, una herencia que se transmite de padres á hijos tan segura y directamente como un patrimonio ! Marco Aurelio, el prudente emperador romano, dice en sus *Pensamientos* que es deudor á ciertas personas de su familia de sus mejores cualidades.

« Mi abuelo, dice, me enseñó la paciencia. De mi padre aprendí la modestia. Á mi madre debo el buen corazón. »

¡ Dichosos los hombres que, como Marco Aurelio, respiran desde su nacimiento una atmósfera de virtud y para adquirir buenas costumbres no tienen más que dejarse llevar por las dulces y fáciles excitaciones del ejemplo !

« Entre todos los medios que se pueden emplear para instruir á los niños y para formar sus costumbres, el más sencillo, el más cómodo y el más eficaz es ponerles delante de los ojos los ejemplos de las cosas que se quiere hacerles practicar ó evitar... No hay palabras, por fuertes que sean, que les den tanta idea de las virtudes y de los vicios como las acciones de los demás hombres. Nada penetra en el espíritu tan dulce y profundamente como el ejemplo (1). »

Los ejemplos y los preceptos. — No hay que suponer, sin embargo, que el ejemplo, que es el precepto en acción, nos dispensa absolutamente del precepto abstracto, que se dirige á la inteligencia. Conviene presentar al niño, en forma clara y expresiva, las principales máximas del deber y alimentar su memoria con buenos textos morales. Esas fórmulas, presentes en la imaginación, nos prestarán apoyo contra las tentaciones del placer y contra los sofismas de la pasión y nos preservarán de no pocos desfallecimientos.

(1) Locke, *Pensées*, etc., p. 112.

« Es bueno, dice un autor citado con frecuencia, llevar consigo, como una santa y purificadora influencia, un alto ideal de la vida expresado en forma energética y viviente. Así como las personas supersticiosas llevan un amuleto en el corazón, llevad en el vuestro un tesoro de santas palabras y estaréis mejor armados contra el mal que un monarca absoluto tras de las amenazadoras picas de sus guardias. Esas palabras las encontraréis en muchos sitios, en los libros sagrados de la India, en Platón, en Epicteto, en el Antiguo y en el Nuevo Testamento (1). »

No creemos en la virtud mágica de las palabras, pero ¿quién no sabe, sin embargo, por experiencia lo que puede en un momento de crisis moral la súbita idea de una máxima ó de una regla de conducta, sobre todo si va unida á la memoria de quien nos la transmitió y éste es un padre, una madre ó un maestro venerado?

Es preciso, en efecto, que el precepto, para ser eficaz, penetre profundamente en el alma, que no se quede en los labios ó en la memoria y que llegue á hacerse, por decirlo así, parte integrante de la conciencia. No nos contentemos con una moralidad prestada, que se funde tan sólo en las máximas aprendidas en los libros.

« ¿Qué se pensaría, dice ingenuamente Plutarco, del hombre que fuese á buscar fuego á casa del vecino y se quedase allí calentándose sin pensar en volver á su casa? »

Esa es la imagen del hombre que se contenta con recitar bien aprendidos discursos de moral: del que para estar seguro de que se conduce bien tiene que consultar siempre un libro, un evangelio cualquiera; y del que no ha sabido encender en su corazón un foco interior de nobles inspiraciones.

El amor del bien. — Una vez ejercitado ó instruido por su experiencia personal, acostumbrado á darse cuenta de sus propias acciones, á juzgar las de los demás y á pesar sus consecuencias, iniciado por

sus actos en el goce del deber cumplido, animado por los ejemplos que se hayan puesto ante sus ojos y sostenido por las exhortaciones y por los preceptos de sus maestros, el niño se elevará poco á poco á la vida moral. En esta obra compleja, de la que dice M. Bain que « las condiciones que hay que llenar son tan numerosas que apenas es posible indicar con precisión el mejor método que debe seguirse », el principal papel corresponde, no á los libros ni á las lecciones, sino al carácter de los padres y del maestro. La ley moral no puede ser para el niño una fría abstracción impersonal, sino que debe encarnarse en un ser viviente. El padre, la madre y el maestro son á sus ojos la ley moral y deben representarla, no como seres impasibles y secos, sino como personalidades vivas, que se conmueven á la vista del mal y que están llenas de afecto y de ternura. Si la religión tiene tan profunda influencia en el desarrollo de la moral, es porque presenta al espíritu humano la idea de un padre supremo, bienhechor de la humanidad, que impone la virtud á sus hijos por su voluntad soberana. No basta conocer el bien: es preciso amarlo, y el niño llega á amarlo por sí mismo amando á los hombres virtuosos que le han mostrado como ejemplo y, á veces, amando á un modelo divino de toda virtud.

(1) M. Blackie, p. 89.

LECCIÓN XI

LA VOLUNTAD, LA LIBERTAD Y LAS COSTUMBRES.

El conocimiento y la voluntad del bien. — Definición de la voluntad. — La voluntad en el niño. — Diferencia de la voluntad y del deseo. — Diferencia de la voluntad y de la idea. — Relaciones de la voluntad con la sensibilidad. — Relaciones de la voluntad con la inteligencia. — La voluntad y la libertad. — Cultivo de la voluntad. — Sentimiento práctico de la libertad. — Educación de la libertad. — No hay actos indiferentes. — La voluntad y las costumbres. — Necesidad de las costumbres. — Cómo se forman las costumbres. — Cómo se corrigen las malas costumbres. — La voluntad y la educación pública ó privada. — La educación personal. — Dificultad de la educación de la voluntad. — La buena voluntad. — Importancia de la voluntad en la vida.

El conocimiento y la voluntad del bien. — Cuanto más se esclarece la inteligencia, más se desarrolla la conciencia moral. Basta echar una ojeada á las costumbres antiguas y á las modernas para juzgar los progresos que poco á poco han hecho los hombres en el conocimiento de sus deberes. Con frecuencia se hace el mal por ignorancia del bien. Además el conocimiento del bien implica cierta fuerza de determinación hacia él. Saber claramente dónde está el deber es ya una condición esencial para cumplirle. Conven-gamos, sin embargo, en que ese conocimiento no basta y en que hace falta que se le añadan la voluntad y la energía moral. Hay muchos hombres capaces de disertar maravillosamente sobre todos los matices del deber y que no pueden hacerse virtuosos porque no aman lo que conocen. La razón juzga lo que hay que

hacer, pero la voluntad solamente nos resuelve a hacerlo. La educación de la voluntad es, pues, una parte esencial de la educación moral.

Definición de la voluntad. — En el siglo XVIII la palabra voluntad se empleaba á veces para designar todas las potencias del alma distintas de la inteligencia, tales como las inclinaciones, las tendencias, los deseos. Condillac decía que « la voluntad comprende todas las operaciones que nacen de la voluntad ». En la psicología contemporánea la palabra voluntad está mejor definida y esta expresión del poder de hacer lo que se quiere, designa propiamente el que tiene el alma de determinarse espontáneamente con conciencia y reflexión á una acción por ella elegida.

La voluntad en el niño. — La voluntad así comprendida es, como la razón, propia del hombre y sólo él, en el pleno ejercicio de sus facultades, es capaz de querer. El animal y el niño se determinan ciertamente por sí mismos y por un abuso del lenguaje se llama voluntad al principio de sus determinaciones. El niño es voluntarioso, pero no tiene voluntad. En él, como en el animal, la acción, por espontánea que sea, no es dueña de sí misma. Provocada por el deseo ciego, por la necesidad irresistible, no es más que una pálida imagen de la verdadera voluntad humana que reflexiona, que calcula, que sabe á dónde va y que se gobierna á sí misma.

Diferencia de la voluntad y del deseo. — La voluntad es diferente del deseo. No es posible admitir, con ciertos filósofos, que la voluntad no es más que un deseo ardiente y fuerte, ni que la atención no sea otra cosa que una sensación dominante. La voluntad, así comprendida, no nos libraría de nuestras inclinaciones ni de nuestras pasiones, ni sería más que la consumación del deseo; entraría en la categoría de las disposiciones pasivas y fatales y no sería el principio de la libertad.

El deseo no es más que la sollicitación de un objeto

agradable que al procurarnos placer nos determina a buscarle. La voluntad, por el contrario, es la resolución que adoptamos por nosotros mismos de realizar un acto, sea ó no agradable.

Hay casos en que el deseo y la voluntad están de acuerdo y en que queremos lo mismo que deseamos; pero aun entonces nuestra conciencia distingue claramente la atracción que la cosa deseada ejerce sobre la sensibilidad y el poder que tenemos de ceder ó no á esa atracción.

Otras veces la voluntad está en contradicción con el deseo y entonces es cuando la distinción entre ambos hechos es más clara y brillante. La pereza me atrae y me agrada, por ejemplo; los placeres del *dolce far niente* halagan mi imaginación; todas las disposiciones de mi cuerpo me inducen á la indolencia y, sin embargo, sostenido por la idea del interés ó del deber, resisto esos impulsos; quiero trabajar y me pongo al trabajo. En ese caso y en otros análogos, ¿cómo confundir el deseo con la voluntad, la corriente con la fuerza que la remonta?

En otros casos, por último, el deseo funciona solo y arrastra con su violencia al alma, que no tiene tiempo para reflexionar ni fuerza para querer; pero en este caso la acción no es ya voluntaria, así como el espíritu no está verdaderamente atento cuando está dominado y absorbido por una sensación. La firmeza del pensamiento que se deja cautivar ó inmovilizar por una fuerte impresión es á la atención, como las solicitudes del deseo son á la voluntad, y así como la atención trasladada á su gusto el pensamiento, le adhiere al objeto que ha escogido ó le aparta de él cuando así le agrada, la voluntad conserva, detiene ó continúa la acción que ha resuelto.

Diferencia de la voluntad y de la idea. — Se dirá, acaso, que si la voluntad se distingue del deseo y de la sensibilidad, es precisamente porque se confunde con la inteligencia. En efecto, los únicos motivos que

pueden contrarrestar el atractivo del deseo y asegurar el triunfo de la voluntad, son los que proceden de nuestra previsión y de nuestra razón. Pero el hecho de que la voluntad se apoye, por decirlo así, en una idea, no es motivo para creer que la voluntad y esa idea son una misma cosa. ¿No nos sucede á cada momento que tenemos una idea muy clara de alguna acción que hay que realizar y no la realizamos, sin embargo, porque no queremos?

Relaciones de la voluntad con la sensibilidad.

— Una vez demostrado que la voluntad es una fuerza independiente, conviene apresurarse á añadir que esa independencia no es absoluta y que para querer no es inútil desear y es siempre necesario pensar.

No creamos, pues, que para preparar en el hombre el reinado de la voluntad es preciso destruir en el niño el imperio de los deseos. Los niños poco sensibles tienen grandes probabilidades de llegar á ser hombres poco enérgicos. Por el contrario, las inclinaciones vivas y ardientes, por poco que á ellas se una la reflexión, serán el origen de una fuerte voluntad (1).

Excitemos los deseos del niño al dirigirlos; enseñémosle á amar más y más lo que debe amar, y sus deseos se transformarán en voluntades, iluminados por la inteligencia.

La voluntad, por otra parte, por muy enérgica que se la suponga, es casi siempre demasiado débil para sostener una lucha constante con las inclinaciones. Si así lo hiciera, pronto consumiría sus fuerzas. Es cierto que la voluntad no manifiesta todo su poder más que en el esfuerzo y en la lucha, pero, por fortuna, esa lucha no es siempre necesaria, y si bien hay voluntades laboriosas, heroicas, que triunfan de las pasiones con quienes combaten, las hay también fáciles y cómodas que no son más que la adhesión del alma á sus deseos legítimos. En realidad la mayor parte de nues-

(1) M. Salis hace observar con razón que el ejercicio mismo de la actividad física es una educación rudimentaria de la voluntad.

tras voluntades son de ese género y en el curso ordinario de una vida arreglada lo que se quiere es al mismo tiempo lo que se siente y lo que se desea.

La educación, pues, debe tender á asociar, á unir el deseo y la voluntad; á poner de acuerdo el placer y el deber. Todo lo que se haga para hacer prudentes las inclinaciones, aprovechará también á la voluntad y hará más fácil su ejercicio.

Relaciones de la voluntad con la inteligencia.

— Los filósofos del siglo diez y siete, y especialmente Bossuet, incluían la voluntad entre las operaciones intelectuales. Todo acto de la voluntad, en efecto, supone un acto de pensamiento. La voluntad podría ser definida un pensamiento que obra. No hay voluntad, ha dicho un filósofo, donde no hay razón de querer. Á medida que somos más reflexivos, que concebimos más claramente lo que tenemos que hacer y que comprendemos mejor por qué debemos hacerlo, somos más dueños de nosotros mismos, nos pertenecemos más y tenemos, en una palabra, más voluntad.

Acostumbremos al niño á reflexionar, á no apresurar sus resoluciones, á no ceder á la primera llamada de sus deseos y á pesar el pro y el contra antes de tomar una determinación, y aumentaremos así la fuerza de la voluntad, cuyo poder variable se modifica á proporción que nuestra energía intelectual aumenta ó disminuye.

La voluntad y la libertad. — Al sentar las diferencias y las relaciones de la voluntad con la sensibilidad y con la inteligencia, hemos definido sus caracteres esenciales, que son la reflexión y la libertad.

No hay más actos verdaderamente voluntarios que los que son deliberados y suponen una determinación reflexiva. El acto voluntario es libre precisamente porque procede, no de un instinto inconsiderado y fatal, sino de una decisión estudiada. La libertad real no es más que la facultad de elegir con reflexión y

conocimiento de causa entre varias acciones posibles la que preferimos porque la juzgamos mejor. Esta libertad no nos da sin duda el poder de romper bruscamente con nuestro pasado, de desligarnos de toda solidaridad con lo que ya hemos hecho, con nuestras inclinaciones y con las costumbres de nuestro espíritu; no crea actos absolutamente indeterminados ó independientes de toda condición; no hace milagros, en una palabra. Pero, eso sí, nos libera en la medida de lo posible; nos sustrae al impulso del momento, al imperio absoluto de la costumbre, al yugo de la pasión y á la tiranía de la moda y del ejemplo; y hace que nos gobernemos por nosotros con arreglo á razón, que es lo que nos hace ser libres.

Cultivo de la voluntad. — El cultivo de la voluntad es uno de los problemas más delicados de la educación. Para desarrollar y fortificar esa facultad, hay que respetar desde luego la espontaneidad del niño, germen de su independencia y de su libertad. Los padres que procuran demasiado « quebrantar la voluntad de sus hijos » preparan caracteres débiles y blandos, incapaces de conducirse por sí mismos.

« Es preciso, dice Kant, no quebrantar la voluntad de los niños, sino dirigirla de modo que sepa ceder á los obstáculos naturales (1). »

En este mismo pensamiento se inspiraba Rousseau cuando en los doce primeros años de la educación de Emilio, sometía la conducta del niño á la regla única de la necesidad.

« Que el niño, dice, sienta desde muy temprano sobre su altiva cabeza el duro yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad, ante el cual todo ser debe inclinarse; que vea esa necesidad en las cosas y jamás en el capricho de los hombres (2). »

Es ir demasiado lejos, sin embargo, suprimir en la

(1) Kant, *Pedagogie*, p. 226.

(2) Emilio, t. II.

primera educación los muchachos de los padres y de los maestros. Conviene, por el contrario, que la voluntad del niño siempre sea su lado oírse voluntades, pero á condición de que éstas estén bien ordenadas, de que sean terminantes é inflexibles y de que las órdenes por las cuales se manifiesten no vayan seguidas de vacilaciones y contradicciones. Los caprichos de una voluntad inconstante, que se contradice, producen finestros efectos. Atraída en diversos sentidos, la voluntad del niño se hará también caprichosa y inmovible.

El niño no debe ser ni esclavo ni déspota. Es preciso que no se vea obligado á obedecer según órdenes arbitrarias, ni contradiciendo en todas sus tendencias, pero no se deben satisfacer, tampoco, todas sus voluntades.

« Los padres, dice Kant, se engañan ordinariamente al rehusar á sus hijos todo lo que piden. Es absurdo negarles sin razón lo que esperan de la bondad de sus padres.

« Pero, por otra parte, se echa á perder á los niños haciendo todo lo que quieren. Se les impide así, sin duda, que manifiesten mal humor, pero se les hace más violentos. »

Es preciso saber ceder y resistir á la vez, resistir, sobre todo. Cansaciando siempre los deseos del niño, adulando sus instintos, emancipamos, sin duda, su libertad, pero la descomponemos y, en cierto modo, la debilitamos. La voluntad, en efecto, supone el esfuerzo, el imperio sobre sí mismo. Resistiendo al niño, se le enseña á resistirse á sí mismo. Solamente llegará á ser capaz de obedecer á su propia razón si la tomado la costumbre de obedecer á los demás.

Sentimiento práctico de la libertad. — Hay un gran interés práctico en pararnos con frecuencia á reflexionar de este modo : « Podríamos evitarnos esta falta. Podríamos adquirir más pronto tal cualidad. Tal cosa se podría hacer de otro modo y mejor. » Este es un medio seguro de aumentar nuestra fe en la efica-

cía de nuestros actos, de fortificar en nuestras almas lo que hay más precioso, que es el sentimiento práctico de nuestra libertad, y de desembarazarnos de la abrumadora idea de necesidad, de la cual decía Plutarco Mill: « La idea de necesidad pesaba sobre mí y consistencia como un genio malo. »

Acostumbremos, por consiguiente, al niño á aplicarse con frecuencia á sí mismo; á practicar en cierta medida esos *exámenes de conciencia* que recomendaban ya los filósofos de la antigüedad. El *cuaderno* de Franklin, para anotar todos los días las infracciones de sus deberes que había cometido, es una ingeniosa aplicación de la misma idea (1).

Educación de la libertad. — El hombre no lo es verdaderamente más que cuando á unos sentimientos vivos y elevados y á una clara inteligencia, une una voluntad firme y siempre pronta, pero esta cualidad es más rara de lo que se cree. Cuando no se trata más que de esa voluntad inferior que diciendo : « Quiero », no hace en realidad más que obedecer á la inclinación ó á la costumbre, es indudable que hacemos uso de la voluntad en todos los instantes de la vida. Pero si se reserva el nombre de voluntad para el acto de deliberado y resuelto con reflexión : ¿ quién no ve que la conciencia humana se eleva raras veces á ese esfuerzo? Con mucha frecuencia obramos, si no sin motivo, pues esto es imposible, sin una razón reflexionada, y nuestras acciones no son entonces realmente voluntarias. Hay hombres que carecen casi absolutamente de voluntad, que no se pertenecen en modo alguno y que viven una vida pasiva, maquinal, esclavos de sus pasiones y juguete de las influencias externas. Hasta los que más reflexionan no lo hacen en el grado que debieran. Hay en nosotros tesoros de energía que no

(1) Sería preciso, en otros términos, hacer para el espíritu lo que el coronel Amorós hacía para el cuerpo. Daba á cada alumno lo que él llamaba la *hoja fisiológica*, en la que se anotaba el estado de cada órgano al empezar el curso de gimnástica y los progresos realizados después de cada mes de ejercicios.

sabemos explotar y tenemos ciertamente más fuerzas que voluntad.

No hay actos indiferentes. — Para asegurar á la libertad todo su poder hay que considerar que ninguno de nuestros actos es indiferente. Si cedemos una vez á una mala inclinación, prometiéndonos resistirla el día siguiente, cometemos una grave imprudencia, pues mañana, en efecto, no tendremos la misma fuerza para resistir. Todo acto realizado es un principio de costumbre y la costumbre coarta la voluntad. Por el solo hecho de haber obrado una vez en un sentido, estamos más dispuestos á obrar del mismo modo.

Vigilemos, pues, todos los actos del niño. No le pasemos ninguna falta con el pretexto de que se quedará aislada y habrá tiempo de corregirla cuando se renueve. En toda veleidad, por ligera que sea, hay un germen de voluntad y en toda acción un comienzo de costumbre.

La voluntad y las costumbres. — La voluntad del niño y la del hombre se manifiesta como es sabido bajo tres formas: el instinto, la voluntad y la costumbre. Se debe sustituir en lo posible la voluntad al instinto, es decir las resoluciones reflexivas á los impulsos ciegos: pero ¿se deben combatir las costumbres como se combaten los instintos? No, porque depende de nosotros que la costumbre no sea más que un modo cómodo de hacer sin esfuerzo lo que hemos hecho anteriormente con reflexión y voluntad. La costumbre consolida la obra de la libertad.

Se dice, no sin razón: « Dos obstáculos casi invencibles nos impiden ser dueños de nuestra voluntad: la inclinación y la costumbre. » Sería, sin embargo, un error grave y peligroso atribuir á esos dos enemigos de la voluntad un poder insuperable. La inclinación puede siempre ser ajustada á nuestros intereses y á nuestro deber y reprimida por un acto enérgico de la voluntad. La costumbre, en su comienzo sobre

todo, está enteramente bajo la dependencia de la voluntad, pues depende de nosotros impedir la repetición del acto que engendra la costumbre. Hasta cuando ésta es inveterada podemos llegar á vencerla, si no de una vez y por un solo esfuerzo de voluntad, al menos por una resistencia prolongada y por una táctica hábil.

Necesidad de las costumbres. — La educación no es, en gran parte, más que el arte de formar buenas costumbres. Por eso no se comprende que Rousseau haya dicho, con más gracia que buen sentido: « No hay que dejar tomar á Emilio ninguna costumbre, como no sea la de no tener ninguna. »

También Kant las condena porque « cuantas más costumbres tiene un hombre, menos libre é independiente es. »

El ideal de Rousseau y de Kant es una libertad siempre en ejercicio, siempre despierta, siempre en movimiento, que se manifieste de nuevo por un esfuerzo especial en todas las circunstancias de la vida, y la costumbre es una « obediencia » puesto que nos encadena al pasado (1). Pero ese ideal es irrealizable. No se puede pedir en cada instante de la vida el empleo de energía que supone todo ejercicio nuevo de la libertad. La debilidad humana es muy dichosa al poder apoyarse en buenas costumbres que la dispensen de constantes esfuerzos y que la hagan fácil, cómodo y casi instintivo el cumplimiento del deber. Así como el cuerpo no puede estar siempre en pie y despierto y es preciso que se acueste y duerma, la voluntad no puede estar siempre en actividad y necesita también reposar y dormir en las blandas y dulces acciones de la costumbre. Una vez que la voluntad ha depurado las inclinaciones y arreglado las costumbres, puede descansar en parte del gobierno del alma en el sentimiento y en la rutina,

(1) Véase Vinet, *l'Éducation, la famille et la société*.

como un general que, después de haber pacificado un país, envaina la espada, pero sin desarmarse completamente, pues las circunstancias imprevistas y los cambios de la vida pueden exigir á cada instante nuevos esfuerzos de voluntad.

Si se nos objeta que la costumbre disminuye el esfuerzo y por consecuencia el mérito, respondámosle con M. Marion: « El mérito y el esfuerzo no son toda la moralidad. Es más seguro que un hombre obra bien cuando no le cuesta ningún trabajo (1). »

No pidamos á la voluntad una serie continua de esfuerzos. Las costumbres, por otra parte, por numerosas que sean, no suprimen la libertad, sobre todo si se trata de la libertad misma, ó sea de la deliberación reflexiva, una costumbre superior que domine á las demás.

Cómo se forman las costumbres. — La educación tiene, pues, necesidad de formar buenas costumbres de inteligencia, de sentimiento y de acción. ¿Cómo conseguirlo? ¿Cómo llegar á establecer esa segunda naturaleza que ha de constituir el carácter definitivo del hombre?

A decir verdad, las costumbres se forman solas por la repetición de un mismo acto. Unas proceden de las inclinaciones y de los instintos; otras de actos reflexivos á los que ha colaborado la voluntad. La misión del educador es pues vigilar, ya los instintos, ya las primeras manifestaciones de la voluntad. Que ponga como desde su origen á las malas tendencias; que contenga en su nacimiento las inclinaciones viciosas. El mal hay que cortarlo de raíz.

« La costumbre, dice Montaigne, empieza de un modo suave y humilde y establece en nosotros su autoridad poco á poco y como al descuido; pero nos describe muy pronto su fisonomía tiránica y apenas nos es dado librarnos ya de su dominación. »

Oponiéndose á ellas por todos los medios que están á

(1) Curso de M. Marion, sobre *la Science de l'éducation*, resumido en la *Réforme universitaire*, 1.º de abril de 1885.

su alcance y, si es necesario, por los castigos, el maestro impedirá que nazcan las malas costumbres. Pero favorecer las buenas no tiene más que dársele. La costumbre se forma con el tiempo. Es casi imposible imponer de corrido costumbres nuevas que estén en contradicción con la naturaleza del niño. Si el niño que le ordenáis la repugnancia, esa acción realizada, la mala gana no dejará tendiendo alguna á repetirse, que es la condición esencial de la formación de las costumbres. Si se trata de costumbres algo difíciles á los que no propende por sí mismo, el niño, si vamos evitar las transiciones; tratemos de escoger el momento favorable en que cueste menos trabajo al discípulo la acción que se quiere transformar en costumbre. Contentémonos al principio con que la realice con indiferencia, para que la repita después con placer hasta formar la costumbre. Insinuemos, en una palabra, y no imponamos las costumbres.

Cómo se corrigen las malas costumbres. — Por mucha que sea la vigilancia del maestro, no puede evitar que aparezcan en el discípulo una mala costumbre por la influencia de las circunstancias exteriores. Por otra parte, cuando el niño entra en la escuela ha contraído ya ciertas disposiciones de inteligencia y de corazón. ¿Es posible corregir lo que una vez ha introducido la costumbre de vicioso en la actividad del niño?

No es fácil, seguramente, y habría que desesperar casi siempre del éxito si no hubiera otros medios de alcanzarlo que combatir de frente la mala inclinación convertida en costumbre, sobre todo si se quisiera conseguirlo en seguida. Así como el tiempo ha contribuido á la formación de la costumbre, el tiempo también debe asegurar su desaparición. Tengamos paciencia, y satisfagámonos si conseguimos aplazar la renovación del acto malo. El imperio de la voluntad renacerá poco á poco y el niño se desembarazará gradualmente de su inclinación, sobre todo si hemos

sabido hacer nacer hábilmente costumbres diferentes que le impulsen hacia el lado opuesto.

La voluntad y la educación pública ó privada. — Á primera vista pudiera creerse que la educación privada es más favorable que la pública para el cultivo de la voluntad. En la escuela, en efecto, todo está arreglado de antemano, no hay iniciativa y todo guarda un nivel común. El niño no es nunca abandonado á sí mismo pues todas las horas del día tienen su ocupación determinada. En su casa, por el contrario, el niño es más libre, no está sometido á una regla tan inflexible, dispone de su tiempo y de su trabajo y tiene más iniciativa.

Sin embargo, bien miradas las cosas, se llega á convencerse de que la escuela es mejor que la casa paterna para adquirir energía. Con sus padres el niño se afemina y bajo su dirección, con frecuencia incierta y variable, no da bastante coherencia á sus acciones, flota al capricho de órdenes contradictorias ó de los propios gustos y no aprende á obedecer á una ley fija é inmutable. La verdadera voluntad es la obediencia libremente consentida á la ley moral y para que el niño se acostumbre á ella la mejor preparación es una reglamentación precisa. « La obediencia á la ley, dice un autor citado con frecuencia por Mme Necker de Saussure, somete la voluntad sin debilitarla, mientras que la obediencia á los hombres la hierre y la enerva. »

Mme Necker no vacila en reconocer que « la educación pública es decididamente preferible desde el punto de vista de la firmeza del carácter, del desarrollo de las virtudes masculinas y de la energía. »

« En la familia el discípulo se sustrae difícilmente á la pereza. En una familia pacífica no hay que desplegar ninguna energía. Los débiles son protegidos y nadie tiene necesidad de defenderse ni de defender á los demás, condición muy dichosa, sin duda, pero con la cual no se adquiere la fuerza de alma. En el colegio no suceden así las cosas. El joven aprende á conocer

sus derechos y los de los demás; se acostumbra á resistir á las solicitudes y á las amenazas cuando cree tener de su parte la equidad y adquiere el hábito de saber conducirse, el arte de ponerse en equilibrio con sus iguales y de saber cuándo es preciso imponerse por la firmeza ó hacerse amar por la complacencia (1). »

Habría aún otras razones que dar. En la familia el niño no tiene fácilmente opiniones; vive con personas superiores á él en experiencia, á quienes debe respetar y á quienes ama, además, demasiado para contrariarlas difiriendo de ellas en opiniones. En el colegio ó en la escuela vive entre sus iguales y tiene el derecho de hablar francamente. En la familia la enseñanza es generalmente demasiado mascada y el niño no necesita esfuerzo alguno para asimilársela. En el colegio necesita trabajar más por sí mismo y busca en su reflexión personal el medio de comprender las lecciones que se dan uniformemente á todos (2).

Educación personal. — No es, sin embargo, en la escuela donde se acaba la educación de la voluntad, sino en la sociedad, al contacto de las dificultades de la vida. Por eso Comenio reservaba á la Universidad, es decir, á la vida libre de estudiante, el cuidado de desarrollar la voluntad. La experiencia es la mejor escuela.

« En el colegio allanamos el camino ante los pasos del niño, y precisamente el obstáculo es la educación de la voluntad. Enseñamos, pero lo que mejor se sabe es lo que se descubre. Somos guías, ¿de quienes? de los que deberán serlo de sí mismos. »

La oposición que existe entre el desarrollo de la voluntad personal y el régimen escolar, aun el más dul-

(1) Véase el cap. III del lib. VIII, *Considérations sur l'éducation publique et l'éducation privée*.

(2) Véase un artículo muy convincente de M. Faguet, *L'Éducation de la volonté dans l'enseignement public* (*Revue de l'enseignement secondaire*, première année, p. 498).

cificado y el más libre, desaparece el día en que el niño es entregado á sí mismo. Su actividad voluntaria encuentra entonces ocasiones de ejercitarse y de crecer, pero entonces es también cuando su voluntad corre los mayores peligros. En vano se le habrá enseñado á querer en el círculo estrecho de las acciones infantiles, porque está sujeto á olvidarlo en el vasto campo de las acciones de hombre.

« Como se ha hecho observar exactamente, la obra de la educación de la voluntad no termina jamás. Un niño que ha aprendido á leer no tiene que volver más sobre eso. Con la voluntad hay que estar siempre empujando (1). »

Dificultad de la educación de la voluntad. —

Con la ayuda de una voluntad ya formada se asegura el éxito de la educación intelectual y moral. Pero, ¿ con qué punto de apoyo podemos contar para la educación de la voluntad ? ¿ No hay que tener ya alguna para adquirir más ? ¿ Qué hacer con las naturalezas débiles que no la poseen ? ¿ Es posible darles lo que no tienen ?

« Se trata de educar la voluntad y se quiere que se eduque á sí misma, dice Gauthey, y que la debilidad produzca la fuerza y el mal engendre el bien (2). »

La Rochefoucauld dice en el mismo sentido : « La debilidad es el único defecto que no se puede corregir. »

Por fortuna, la naturaleza no nos ofrece con frecuencia este problema insoluble. Es raro, si alguna vez ocurre, que un niño esté desprovisto de todo germen de voluntad. Si no tiene bastante para corregir sus defectos, tendrá siempre la suficiente para adquirir ciertas virtudes, pues, según observa Bourdaloue « cuesta menos enriquecerse con mil virtudes que corregirse de un solo defecto ».

La buena voluntad. — De nada serviría formar la voluntad si no se le diera por compañero el amor al

(1) Rousselot, *Pédagogie*, p. 263.

(2) Gauthey, *De l'Education*, t. II, p. 266

bien. La voluntad, por sí misma, puede, en efecto, ser un instrumento de virtud y de vicio. Los grandes criminales dan prueba de voluntad á su modo. Se puede querer el mal con la misma energía que el bien.

La buena voluntad es, pues, la que conviene ante todo educar. Kant dice en una página que nunca será bastante citada :

« De todo lo que es posible concebir en este mundo y hasta, en general, fuera de este mundo, no hay más que una cosa que se pueda tener por buena sin restricción, que es la buena voluntad. La inteligencia, el ingenio, el juicio y todos los talentos del espíritu, el valor, la resolución, la perseverancia, como cualidades del temperamento, son sin duda buenas cualidades y deseables en muchos conceptos; pero esos dones de la naturaleza pueden también ser sumamente malos y perniciosos cuando la voluntad que los pone en juego y que constituye lo que se llama el carácter, no es buena en sí misma.

« La buena voluntad no es buena por sus efectos, ni por sus resultados, ni por su aptitud para conseguir tal ó cual fin, sino solamente por sus propias facultades, y considerada en sí misma debe ser tenida como incomparablemente superior á todo lo que se puede ejecutar por ella en provecho de algunas inclinaciones ó de todas las inclinaciones juntas. Aun cuando la avaricia de una naturaleza madrastra privase á la buena voluntad de todos los medios de ejecutar sus designios; aunque todos sus esfuerzos no condujesen á nada y no quedase sino la buena voluntad sola, brillaría aún con su propio esplendor, como una piedra preciosa, pues tiene en sí misma todo lo que vale. »

Importancia de la voluntad en la vida. — La buena voluntad, la energía en el bien, es la única cosa que da á la vida su precio y su dignidad.

« Esa energía, dice M. Blackie, no se adquiere más que con el ejercicio. Si os figurais nadar un gran servicio en los libros ó en las discusiones sabias, os engaños. Los libros y los discursos pueden indicaros el bien y ser en vuestro viaje como el poste indicador que os impide extraviaros al salir, pero no puede haceros avanzar un paso. Ese viaje tienen que hacerlo solos vuestro pie. ¡ Desgraciados de vosotros si no tenéis vuestra brújula en vosotros mismos ! (1). »

(1) M. Blackie, obra citada, p. 87.

En otros términos; es preciso que el hombre encuentre en sí mismo su regla de conducta y las fuerzas necesarias para adaptarse á ella. La voluntad es el agente esencial de la virtud. No es sólo importante para la moralidad de la vida, sino también para la dicha y el éxito. Sin ella no se sabría triunfar de las dificultades ni plegarse á las circunstancias y en los negocios, grandes ó pequeños, hace siempre falta la voluntad, que es hasta un elemento del genio, que Buffon definía «una larga paciencia». Los inventores, los bienhechores de la humanidad no han realizado su obra más que al precio de nobles esfuerzos y de una energía perseverante. Por último, en todos los grados de la escala social, la voluntad es el principio de la cualidad esencial del hombre: el carácter. El carácter, en efecto, no es tanto el conjunto de nuestras costumbres y de nuestros gustos, como la posesión de una voluntad firme, clara, justa y buena, capaz de hacer frente á los sucesos; y el carácter, así comprendido, es el ideal de la educación moral.

LECCIÓN XII

LOS SENTIMIENTOS SUPERIORES. — LA EDUCACIÓN ESTÉTICA. — LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Los sentimientos superiores. — El amor de la verdad. — La veracidad. — La investigación de la verdad. — El amor de lo bello. — Educación estética. — La educación estética de los antiguos. — Las artes y la moral. — Las artes como fuente de placer. — Testimonio de Stuart Mill. — Las artes en la escuela primaria. — Cultivo del amor de la belleza. — Medios indirectos. — Ejercicios especiales. — Cultivo del gusto. — El arte moralizador. — Excesos que hay que evitar. — El sentimiento religioso. — La educación religiosa en la escuela primaria. — La religión y la moral.

Los sentimientos superiores. — La educación moral no sería completa si se propusiese tan sólo cultivar los sentimientos afectuosos y benévolos, el desarrollo de la conciencia y el progreso de la voluntad y de la energía moral. Debe tener también en cuenta el cultivo de los sentimientos superiores que proceden igualmente de la inteligencia y de la sensibilidad y en los que están comprendidos los conceptos más altos de la razón y las emociones más nobles del corazón. Esos sentimientos son el amor á la verdad, el gusto de la belleza, el amor al bien, del que ya hemos hablado (1), y el sentimiento religioso.

El amor de la verdad. — En su más humilde forma el amor de la verdad es el horror de la mentira; en su forma más elevada, es la investigación de la verdad, ó sea el instinto científico.

(1) Véase la lección X.

La veracidad. — Los pedagogos han estudiado con frecuencia los medios de favorecer en el niño la tendencia á la veracidad, que es para M. Bain, con la justicia y la buena intención, una de las tres virtudes fundamentales.

Lo mejor es, desde luego, dar nosotros mismos el ejemplo de la más escrupulosa veracidad.

Miss Edgeworth condena con razón las « mentiras ingeniosas » recomendadas por Rousseau á los maestros de la infancia. « Tarde ó temprano, dice, los niños descubren que se les engaña y su desconfianza, entonces, se hace incurable. La mejor política es la rectitud, máxima tan cierta en la enseñanza como en los negocios públicos (1). »

Pero el ejemplo no basta y se le deben añadir otras precauciones. Rousseau dice con razón que no se debe jamás tentar la veracidad del niño preguntándole sobre lo que tiene interés en callar ó desnaturalizar. Miss Edgeworth es de la misma opinión. Si con una severidad fuera de tiempo obligamos al niño á ocultar sus faltillas, debemos temer que una vez en esa vía persevere en ella y adquiera la costumbre de mentir.

Cuando el niño confiese por sí mismo sus negligencias y sus irresflexiones, manifestémosle que estamos más satisfechos por su sinceridad que enfadados por su falta. « El placer de ser estimados, de merecer confianza, es delicioso para los niños. »

Si, por el contrario, el niño está dispuesto á mentir, hagámosle saber, sin regañarle mucho, que el resultado de su disimulo será la pérdida de nuestra confianza.

« Un buen medio de corrección, dice M. Marion, es hacer ver que no se presta fe á las palabras del niño sorprendido en flagrante mentira. Basta decirle en tono severo y triste que nos vemos en la penosa necesidad de no creer lo que afirma, y dar pruebas de una confianza absoluta en sus camaradas que nunca

(2) *Éducation pratique*, cap. VIII, de la Vérité.

han mentido. Muy inveterada tiene que estar la costumbre de mentir para que resista á este tratamiento empleado con oportunidad (1). »

En otros términos, la educación de la veracidad tendrá por instrumento á los demás sentimientos del niño; al principio el deseo de ser amado por sus padres y por sus maestros, de poseer su confianza, y después por el convencimiento de que la mentira envilece la dignidad personal.

La investigación de la verdad. — Pero no basta decir la verdad que se sabe; es también preciso buscar la que no se sabe. La misión más seria de la educación es inculcar el amor de la verdad y combatir la credulidad y el error. En esta tarea ayuda mucho la curiosidad natural del niño, que aspira á conocerlo y á comprenderlo todo. No se trata, naturalmente, de satisfacerla por completo, sobre todo en la escuela primaria; pero si el niño no puede saber todo lo que es verdad, no hay que enseñarle, al menos, nada que sea falso.

Cada vez más debe la educación inculcar á los niños un espíritu científico y ofrecer á sus creencias, no ilusiones que les adulen, sino verdades que les instruyan. Acostumbremos, pues, al discípulo á no aceptar sino las opiniones de que puede darse cuenta y comprobar por sí mismo. Sin excitar prematuramente su espíritu crítico, exijámosle que no decida sino á sabiendas y en virtud de reflexión. No se trata, ciertamente, de hacer de él un pequeño cartesiano que no se rinda más que ante la evidencia, pero si de apelar á su razón con la mayor frecuencia posible. El placer que siempre lleva consigo la verdad bien comprendida le apartará poco á poco de las verdades ciegas é irresflexivas, y amará la verdad por ella misma, se enamorará de la ciencia, sentirá la necesidad de la investigación personal y experimentará el placer del descubrimiento.

(1) M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 136.

El amor á la belleza. — No hemos de ocuparnos aquí en definir exacta y rigurosamente la belleza. Dejamos ese cuidado á los profesores de estética. Para nosotros la belleza se define sobre todo por los sentimientos que excita en el espíritu, por el encanto en que nos envuelven las producciones de la naturaleza y del arte y por la admiración que nos producen.

No se puede poner en duda que el niño es sensible á la belleza. Hasta hay animales que parecen tener de ella una especie de vago sentimiento. M. Pérez prueba con numerosos ejemplos que antes de los tres años se desarrollan y se manifiestan en el niño los instintos de la música y de la belleza visual. En su afición á los animales, en sus preferencias por ciertas personas, en su gusto por las estampas, el niño da muestras de distinguir ya confusamente lo bello de lo feo. Un bonito juguete, una fisonomía agradable, una flor brillante, le atraen y le agradan.

Educación estética. — Una educación completa no puede dejar sin cultivo esas disposiciones naturales. Debe, por el contrario, desarrollarlas por sí mismas y porque forman parte de nuestra naturaleza, que resultaría como mutilada si se las dejara extinguirse. Debe además cuidarlas en razón de la beneficiosa influencia que pueden ejercer en la educación moral.

Es, pues, preciso hacer un lugar á lo que se puede llamar *educación estética*. En su sentido más extenso esa educación comprende á la vez la apreciación de todas las bellezas de la naturaleza y del arte, el gusto literario y musical, el conocimiento de las artes plásticas y hasta las diversas habilidades que permiten, no solo sentir la belleza en las obras de los demás, sino producirla en las propias y personales. No se trata de adquirir esa cultura especial que demuestran los críticos, los artistas y los poetas. Aun considerada como un elemento de la educación general, llamado á asegurar la felicidad y la perfección humanas, la educación estética tiene también su importancia, y es de

sentir que en los pueblos modernos no haya obtenido todavía el crédito de que gozaba en los antiguos.

La educación estética de los antiguos. — Los antiguos y, sobre todo, los griegos, contaban con el arte más aún que con la religión para moralizar á los hombres. En Atenas la educación moral era ante todo una educación estética. Platón opinaba que el alma se eleva al bien por la belleza. « Bello » y « bueno » eran dos palabras que los griegos asociaban constantemente.

« Es preciso, decía Platón, buscar artistas hábiles, capaces de seguir las huellas de la naturaleza en la belleza y en la gracia para que los jóvenes educados entre sus obras, como en un aire puro y sano, reciban sin cesar sus saludables impresiones por los ojos y por los oídos, á fin de que desde la infancia todo les lleve á amar y á imitar la belleza y á ponerse con ella en perfecto acuerdo. Por esa razón la música es la parte principal de la educación, porque al penetrar en el alma el número y la armonía se apoderan de ella y hacen entrar la gracia consigo cuando se da la educación como conviene, mientras que sucede lo contrario cuando se la descuida. Un joven educado convenientemente en la música percibirá con la mayor perspicacia todo lo que haya imperfecto ó defectuoso en las obras del arte ó de la naturaleza y será justamente impresionado por esos defectos; por lo mismo elogiará lo que encuentre bello, lo dará entrada en su alma y se formará así para la virtud, mientras que sentirá un desprecio y una aversión natural hacia lo que encuentre vicioso. Esto le sucederá en la más tierna edad, antes de ser iluminado por la luz de la razón; pero tan pronto como ésta aparezca, la abrazará como una amiga, á cuyo conocimiento le había preparado la música. »

Lo que Platón llama *música* es lo que hoy llamaríamos el arte en general, y á sus ojos el arte es, por decirlo así, un escalón de la virtud, una preparación para la vida de la razón.

Los antiguos han tenido siempre la tendencia á no aislar la moral y á confundirla, unas veces con la investigación de la verdad y otras con el amor al bien. Sócrates afirmaba que el bien y la verdad eran la misma cosa y los estoicos proclamaban la identidad de la belleza y de la virtud.

Las artes y la moral. — Hay, en efecto, relaciones estrechas entre las artes y la moral.

« El arte debe ser enseñado al niño, dice M. Marion, porque tiene una potencia educadora incomparable. La belleza, esencialmente *orden y armonía*, y ese orden y esa armonía actúan en la imaginación y de la inteligencia al corazón y se manifiestan pronto al exterior por la elegancia y por la gracia; se alcanza una justa proporción en los movimientos y se acaba por penetrarla en los actos. El buen gusto toma fácilmente la forma del respeto hacia sí mismo. ¿No es un lugar común que el arte dignifica las costumbres privadas y públicas? Hay falta y tendencias que un espíritu acostumbrado á vivir en contacto con la belleza no puede siquiera concebir ni tolerar (1). »

El mal, en efecto, es cosa fea y repugna á la delicadeza de un alma sensible á la belleza. Y si se entra en el detalle de las diferentes bellezas que la naturaleza y el arte producen para el encanto y el ennoblecimiento de la vida, resulta más evidente aún la influencia moralizadora de la belleza. Los espectáculos de la naturaleza apaciguan las pasiones y nos envuelven con su pureza y su inocencia. Las artes plásticas nos revelan, al menos, y nos comunican la gracia y la elegancia de los movimientos del cuerpo. La música, la más penetrante de las bellas artes y á la que los antiguos atribuían un papel preponderante en la educación de la virtud, transmite al alma un cierto encanto de orden y de armonía. La poesía, en fin, nos educa y nos encanta con sus inspiraciones más precisas y nos conmueve de admiración hacia las hermosas obras que celebra y que propone como modelos á nuestro entusiasmo.

El arte como fuente de placer. — Las artes no son solamente elementos de moralidad, sino que deben también ser recomendadas como principio de las emociones más dulces, más vivas y más elevadas que puede gozar la naturaleza humana. No se trata, natu-

ralmente, de destetar al hombre con el placer; tratemos de que le busque y le encuentre en los puros gozos del arte.

« En las emociones que dan las artes, dice M. Bain, debemos ante todo ver una fuente de placer. Su papel en la educación intelectual es el de todo placer que no es excesivo; nos alienta, nos descansa y nos anima al trabajo. »

Los placeres artísticos, en efecto, no tienen nada de corruptor; calman y pacifican el alma; la disponen en vez de apartarla, á los estudios serios y no comprometen ni la delicadeza de los sentimientos ni la fuerza de la razón. Ocupan mejor que cualquiera otra diversión las horas de ocio y los intervalos de la vida activa, y al dejarlos, se emprenden sin violencia los trabajos y las obligaciones de la profesión ó del oficio de cada uno. Á los que intenten negar la influencia moralizadora del arte y no quieran comprender cuán poderoso es para purificar y ennoblecer las almas, les responderemos que los sentimientos estéticos son buenos por ellos mismos, porque nos procuran gozos exquisitos, saludables y sanos, y son buenos también porque se sustituyen á los placeres inferiores, de orden puramente material, en los que se pierden las costumbres y se envilece el corazón. « Si consideramos la educación como un medio de hacer felices á los hombres, dice M. Bain, debe ciertamente comprender el conocimiento de las artes. »

Testimonio de Stuart Mill. — Los espíritus más científicos y más dominados por el amor de la verdad, no son generalmente insensibles á las seducciones del arte. Stuart Mill cuenta en sus *Memorias* que su primera educación, dirigida por un padre severo, estuvo dedicada por completo á la reflexión abstracta, á la lógica, á la ciencia. Á los tres años sabía el griego, á los doce conocía la lógica y á los trece aprendió el cálculo integral. ¿Qué resultó de aquella educación exclusivamente intelectual y de aquella instrucción

(1) M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 293.

forzada? Durante los años de la adolescencia se apoderó de él una verdadera tristeza y un gran disgusto de vivir. A los veinte años pasó un invierno entero queriendo ahogarse todos los días. Pero cayó en sus manos un libro de poesía, se aficionó á la música y eso fué su salvación. Entonces comprendió la importancia de las primeras emociones, de los sentimientos que hacen amar la vida y la embellecen con sus encantos.

Las artes en la escuela primaria. — Las artes han penetrado muy poco todavía en la educación popular. El niño del pueblo dispone de tan poco tiempo para su instrucción, obligado á aprender en cinco ó seis años tantas cosas inmediatamente útiles y prácticas, que se duda en imponerle aún la nueva carga que supone el estudio, aun elemental, de las artes.

Sería, sin embargo, de desear que la educación popular no estuviese exclusivamente subordinada á procurar el interés material y que se hiciese en ella un lugar lo más ancho posible para el cultivo desinteresado del gusto y del sentimiento de la belleza.

« El hombre del pueblo, dice elocuentemente M. Ravaisson sobre el que gravita tan pesadamente la fatalidad material, encontraría el mejor alivio de su dura condición si sus ojos fueran abiertos á lo que Leonardo de Vinci llamaba *la belleza del mundo* y si estuviera llamado á gozar del espectáculo de esas gracias que se ven repartidas por este vasto universo y que cuando se hacen sensibles al corazón, según la expresión de Pascal, endulzan más que nada las tristezas y dan como un presentimiento de mejores destinos. »

Cultivo del amor de la belleza. — Desde la primera infancia se debe acostumbrar al niño á respirar, por decirlo así, las bellezas que le rodean. Hasta en el campo, donde faltan las obras de arte, los detalles bellos ó sublimes que ofrece la naturaleza bastan para esa primera educación estética. Más tarde el hombre del campo, hecho labrador, se sentirá acaso sostenido en su rudo trabajo por el amor hacia las bellezas campestres.

« Es preciso hacer al niño sensible desde muy temprano á la belleza de los árboles, de las flores, de los pájaros, de los insectos, de todas esas maravillas al lado de las cuales pasaría, acaso, sin verlas. Hay que conducirle á la pura fuente de los desinteresados gozos de la admiración (1). »

« Para la lengua de la imaginación, decia en el mismo sentido Mme Necker de Saussure, el primer vocabulario está en la naturaleza. »

« Una prueba, dice Herder, de la profunda barbarie en que educamos á nuestros hijos, es que descuidamos el darles en su más tierna edad, una profunda impresión de la belleza, de la armonía y de la variedad que presenta nuestra tierra (2). »

Medios indirectos. — El decorado de la escuela, los sencillos adornos con que se la embellezca, las estampas que ostenten sus paredes, las ilustraciones de los libros de estudio son medios indirectos de preparar al niño á saborear la belleza. No es posible esperar que los niños de nuestras escuelas vivan, como los de Atenas, entre obras maestras de arte y, por decirlo así, en un pueblo de estatuas; pero al menos que se les rodee en lo posible de objetos que no rechace el buen gusto y que hasta en los juguetes se evite todo lo que sea feo y repugnante, todo lo que por su naturaleza pueda dar malas costumbres al oído y á la vista (3). Que se le abran también los tesoros de las artes por paseos á los museos y á las bibliotecas.

Ejercicios especiales. — A esos medios indirectos hay que unir ejercicios especiales. Los recientes pro-

(1) Mlle Chalamet, *L'École maternelle*, p. 150.

(2) Herder, *Idées*, I, I, cap. IV.

(3) Un elegante y juicioso escritor, M. Rigault, insiste con vivacidad en los inconvenientes de los juguetes feos :

« ¿Por qué del sonajero, ese muñeco que es el primer juguete del niño, se hace casi siempre un ser deforme, jorobado por delante y por detrás, de boca hundida y unida con la barba? La primera imitación de la naturaleza que hiere los ojos del niño es la figura de un monstruo y conoce el arte por medio de la fealdad. Y no es eso todo. En el cuerpo de ese muñeco zamba y jorobado se coloca un agudo silbato cuyo sonido desgarrá el oído naciente del niño. Se dice que es para divertirle. He aquí la primera idea que se le da de la música; empieza la vida por una nota falsa. Estoy convencido de que todos los años la educación del niño con ese juguete destruye en germen en nuestro país una multitud de pintores y de músicos. (Rigault, *Œuvres complètes*, t. IV, p. 276). »

grancas de enseñanza de Francia han aumentado, con razón, el lugar concedido al dibujo y al canto en las escuelas primarias (1).

Esos estudios, por lo demás, deben ser muy elementales.

« La escuela, dice M. Rendu, no debe hacer ni mecánicos, ni carpenteros, ni geómetras, ni gimnastas, y tampoco debe enseñar matemáticas. La escuela *inicia* al niño en los conocimientos que necesitará cuando sea hombre; bosqueja y no concluye (2). »

M. Ravaisson, en el notable artículo que hemos citado, da la preferencia al dibujo de la figura humana. Piensa, el paso de que se quiere, para los alumnos de la escuela primaria, para futuros obreros, según el mayor afilid al dibujo de adorno, el geométrico, porque les prepararía mejor á las profesiones que han de ocupar su vida.

Cultivo del gusto. — Una educación estética elemental debe cultivar el gusto más aún que el talento de ejecución; pero no ese gusto refinado y puramente crítico que escudriña sencillamente los defectos de las obras de arte y que no conviene más que á los especialistas, sino ese gusto amplio y beneficioso que confina con el entusiasmo, se aplica á todas las bellezas y no se ejercita solamente en la apreciación de las cualidades literarias, sino en el goce de todas las artes.

« Unos pocos hombres son músicos, dice M. Bain, y los demás gozan de las obras producidas por los primeros. Sin tocar un instrumento se adquiere el gusto de la música escuchando hermosas piezas. Para las artes que hablan á los ojos, la pintura, la escritura y la arquitectura, el gusto exige una instrucción prolongada. Para la poesía, todo profesor de literatura debe desarrollar el gusto poético desde el doble punto de vista del placer que en él encontramos y del discernimiento de la belleza (3). »

El gusto literario y poético son los más fáciles de

desarrollar, primero, porque las obras maestras son más abundantes en este género que en otro alguno, y además porque los modelos literarios están al alcance de todo el mundo y no es preciso para gozar de ellos forzar las puertas de un museo.

El arte moralizador. — No nos cansaremos de repetir que la cultura estética nos preocupa menos como educación desinteresada que como auxiliar de la educación moral. Esta aplicación del arte ha sido puesta claramente de relieve por un escritor contemporáneo, en el siguiente párrafo :

« Se conoce el sistema de esos padres, de esas madres, de esos preceptores que creen que en la educación solamente son eficaces los castigos y que no se forma un alma joven más que con sentinas. En esta especie de educación, y más bien de régimen, se ve que las máximas solas no son tragadas fácilmente, se piensa en recurrir á un saludable engaño y se deshe el remedio en un cuento para hacerlo pasar sin que lo advierta el paciente, imitando á aquel médico que no podía hacer tomar á una enferma una planta amarga y se dedicó á alimentarla con ella una cebra, cuya leche impregnada de la virtud medicinal, devolvió, según dicen, la salud á la enferma. Así se adoptan mil medios insidiosos y astutos para infundir los preceptos de la honradez. Se diría que la honradez es una cosa funesta y desagradable, á la que hay que endulzar y falsificar para que sea admitida. Aun suponiendo que esta situación sea buena, ¿es única? ¿No es un hecho que los niños obtienen mayor provecho viviendo con un hombre honrado que vive noblemente, que no expresa más que grandes sentimientos y que por sus palabras, por sus ejemplos reparte en su alrededor una influencia benéfica, sin recurrir jamás al lenguaje de las *moralidades*? Se puede decir que en las sociedades el arte se parece á un hombre honrado. Si sabe lo que debe ser, si es grande y puro, del todo instruido, purifica por su misma delicadeza y enseña al mostrarse (1). »

Excesos que hay que evitar. — Pero sea lo que quiera lo que se piense de la virtud educadora del arte, hay que desconfiar de la exageración y resistir á los que dicen que « la belleza es la palabra de orden de

(1) Véase la segunda parte de esta obra.

(2) E. Rendu, *Manuel de l'enseignement primaire*.

(3) *Science de l'Education*, t. III, cap. III.

(1) Artículo de M. Martha en la *Revue des Deux-Mondes*, 15 de Abril de 1872.

la educación, como es la del universo. » No; la educación real del hombre no puede por desgracia contentarse con las dulces y vagas inspiraciones del arte; el niño no puede crecer rodeado de himnos y cánticos, *in hymnis et canticis*, porque eso sería como educarle en el juego y en un perpetuo recreo. Los placeres estéticos, aunque puros y elevados, son siempre placeres que participan de la naturaleza de la sensibilidad, y esta no debe ser la regla de la vida.

El abuso de los sentimientos estéticos enerva y debilita el alma y forma espíritus extremadamente delicados que no saben afrontar con valor las fealdades é impurezas de la vida real. « Los delicados son infelices » decía La Fontaine, dando á entender que no tienen bastante fuerza para resistir las pruebas de la vida ni para sobreponerse á las dificultades y á los obstáculos. Infundamos en los corazones una noble aspiración hacia el ideal, pero no olvidemos que la vida se forma de realidades, que la existencia no se asemeja en nada á una poesía amable, adornada de canciones, en la que no habría más que dejarse llevar por la pendiente seductora de los placeres del gusto. Hay en ella esfuerzos que realizar, luchas que sostener y miserias que combatir, y para preparar al hombre á las luchas de la vida hace falta un aprendizaje viril, desarrollar la inteligencia más que la imaginación y cultivar la ciencia más que el arte y que la poesía.

El sentimiento religioso. — Cualquiera que sea la importancia del sentimiento religioso en la vida, no diremos acerca de él sino algunas palabras, pues ese sentimiento va unido á doctrinas y creencias en las que la filosofía de la educación no tiene para qué ocuparse.

Mientras que en Inglaterra y en otras partes se pide todavía al maestro de escuela que enseñe la religión, « presentándola á la vez con su carácter propio y como base de la moral más elevada (1) » en Francia

se ha adoptado el partido de separar la escuela de la iglesia y de dejar á los ministros de los diferentes cultos el cuidado de catequizar á los niños.

¿Es esto decir que nosotros creemos que se debe separar de la enseñanza propiamente dicha todo lo relativo á la educación religiosa? No, seguramente. Fuera de las formas y de los ritos, fuera de los dogmas particulares, hay una aspiración natural del hombre hacia la religión, ó sea, según la definición de M. Marion, « hacia un conjunto de creencias que van más allá del saber positivo y que hacen referencia al lugar del hombre en la naturaleza y á su destino (1). »

Á nuestro modo de ver el papel del educador debe ser pasivo en esta materia. Debe respetar escrupulosamente todas las creencias del niño y no hacer ni decir nada que pueda herir los sentimientos religiosos que le han inculcado sus padres ó sus directores eclesiásticos. Pero ¿debe ir más allá? ¿Conviene que el maestro salga de esta actitud de deferencia y de respeto para intervenir activa y directamente en el sentimiento religioso? Muchos grandes talentos no dudan en responder afirmativamente.

La educación religiosa en la escuela. — Uno de los organizadores de los programas de 1882 en Francia, M. Paul Janet, ha definido claramente el papel que corresponde á la educación religiosa en la enseñanza moral. Le dejamos la palabra :

« El coronamiento natural de la instrucción moral de la escuela será el conocimiento de Dios. Se enseñará á los niños que la vida tiene un objeto serio, que los hombres no son un producto de la casualidad, que hay un pensamiento sapiente que vela sobre el universo y que una mirada vigilante penetra en todas las conciencias. »

« Á los cultos particulares corresponde enseñar y prescribir los actos determinados, en forma tradicional. Se debe sobre todo despertar en las almas el sentimiento religioso y hacerlas comprender que el sentimiento y el pensamiento de Dios pueden

1) *Science de l'Éducation*, p. 305.

(1) *La Réforme universitaire*, curso de M. Marion, lección 10ª.

mezclarse en todos los actos de la vida y que toda acción puede ser á la vez moral y religiosa, siendo el cumplimiento de la voluntad de la Providencia. *Quia tota vita, vasa, dice el proverbio francés. Una vida que procura conservarse pura y virtuosa es una oración continua. La oración determinada, bajo forma particular, es del dominio de las religiones positivas. Nos parece que este modo de comprender los deberes para con Dios no puede ofender á nadie, porque el Estado no sostiene que la moral puramente interior sea suficiente y deja á las diversas religiones el cuidado de demostrar que no lo es. Los que piensan así están más autorizados que nadie para pedir á los padres que completen la educación religiosa de sus hijos por la enseñanza de la Iglesia (1).*

La moral y la religión. — Al hablar así, M. Janet se inspira en algunos de los más grandes maestros de la pedagogía moderna, en Rousseau y en Kant especialmente.

Para Kant, la moral y la religión son inseparables, pero he aquí cómo entiende sus relaciones el filósofo alemán.

Según él, la moral es la base y el fundamento de la religión, y ésta es consecuencia de aquélla. Porque se cree primeramente en el deber, imperiosamente revelado por la conciencia, se eleva el pensamiento á la idea de Dios y á la esperanza de un destino inmortal (2).

«La religión, dice, es la ley que reside en nosotros en tanto que recibe su autoridad de un legislador y juez supremo; es la moral aplicada al conocimiento de Dios. Cuando la religión no se une á la moralidad, no es más que un modo de solicitar el favor celestial. Los cánticos, las oraciones, la asistencia á las iglesias; todas esas cosas no deben servir más que para dar al hombre nuevas fuerzas y nuevo valor para trabajar en su mejoramiento; no deben ser sino la expresión de un corazón animado por la idea del deber. Son preparaciones para las buenas obras, pero no buenas obras en sí mismas, pues no se puede agradar á Dios más que haciéndose mejor... No hay que empezar por la teología; la religión que solamente se funde en ella,

no contendrá nada de moral ni habrá en ella más que el temor del castigo, ó la esperanza de la recompensa, lo que producirá un culto supersticioso. Es, pues, preciso que la moral preceda y la teología venga después, y esto es lo que se llama religión.

En otros términos; Dios no debe aparecer en la conciencia sino después del deber. De la idea de la ley nos elevamos á la del legislador. Las acusaciones de la conciencia son como los embajadores de Dios en nuestra alma.

Por difícil que sea para la inteligencia infantil la marcha que acabamos de indicar, creemos que es la única que conviene en una enseñanza laica y en una instrucción universal. No introduzcamos al niño en las querellas religiosas. Seamos sobrios en todas esas cuestiones que dividen á los hombres y en las que todavía no se ha hecho la luz. La religión no es nada cuando es una serie de fórmulas aprendidas de memoria é impuestas por la fuerza. Respetemos la libertad del niño, no estorbemos en nada su impulso hacia el ideal, hacia lo infinito, y no tratemos de obligarle á creer lo que no comprende. Trabajemos ante todo por la moral y echemos los primeros cimientos sobre bases bastante sólidas para que el día en que una crisis arrebatase las creencias religiosas no desaparezca con ellas la idea del deber.

(1) Informe de M. Janet á la sección permanente del Consejo superior, 20 de junio de 1882.

(2) Kant, *Pedagogie*, p. 243.

SEGUNDA PARTE

PEDAGOGÍA PRÁCTICA

LECCION PRIMERA

MÉTODOS EN GENERAL.

pedagogía práctica. — El método en general. — Los métodos de enseñanza. — Lo que se llama metodología. — Utilidad de los métodos. — Abusos en el estudio de los métodos. — Métodos y modos de enseñanza. — Métodos y procedimientos. — **Método general.** — Clasificación de los métodos. — **Orden y encadenamiento exterior de las verdades enseñadas :** inducción y deducción. — Forma exterior de la enseñanza : exposición seguida ó interrogaciones. — Enumeración de los cuatro métodos esenciales. — Reducción de los diversos métodos á los tipos indicados. — Análisis y síntesis. — Empleo confuso de esas palabras. — Lo que se llama método analítico y sintético. — ¿Hay un método intuitivo? — Diversos sentidos de la palabra intuición. — La intuición sensible é intelectual. — Método experimental. — Espíritu general del método.

Pedagogía práctica. — La pedagogía práctica es la aplicación de las reglas generales establecidas en la pedagogía teórica. Después de haber estudiado las diversas facultades en su desarrollo natural y su cultivo escolar, se trata de examinar á la luz de los principios establecidos las diferentes partes del programa de estudios y las principales cuestiones. En otros términos, del *sujeto* de la educación, que es el niño, pasamos al *objeto* de la educación, que son los métodos de enseñanza y las reglas del régimen escolar.

El método en general. — El método en general es el orden que establecemos voluntariamente en nuestros pensamientos, en nuestros actos y en nuestras empresas (1). Obrar metódicamente es lo contrario de

(1) M. Rousselot define el método : el camino más recto y seguro para descubrir la verdad ó para comunicarla una vez descubierta. (*Pédagogie*, p. 398).

obrar con irreflexión y á la ligera, sin concierto ni plan. Port-Royal definía justamente el método diciendo que es « el arte de disponer bien una sucesión de pensamientos. »

Entendido en este amplio sentido, el método se impone á todas las partes de la educación como á todas las obras humanas. El primer deber de un maestro es no ir al azar y no contar con la inspiración del momento ni con la buena fortuna en la improvisación, sino conducirse siempre por principios, con criterio é intención y según reglas fijas, en un orden premeditado y consciente. La ausencia de método es la ruina de la educación. No hay nada que esperar de una disciplina que duda y tantea ni de una enseñanza incoherente y desordenada que flota á merced de las circunstancias y de las ocasiones y que, sin tener nada meditado, se deja sorprender por lo imprevisto.

Los métodos de enseñanza. — En un sentido más preciso y más particular, *método* significa todo conjunto de procedimientos razonados, de reglas y de medios que se practican y se siguen para la realización de una obra cualquiera.

Así como para descubrir la verdad hay métodos que estudia la lógica, existen también para comunicarla y enseñarla otros métodos cuyo estudio es objeto de la pedagogía práctica.

Esos métodos varían según la naturaleza de la enseñanza. Se enseña la geografía de otro modo que la gramática, y las matemáticas de diferente manera que la física. Varían también según la edad del niño, pues no es posible presentar la historia á los alumnos del curso elemental como á los del superior. Varían también, por consecuencia, según los diversos grados de la enseñanza y son diferentes en la escuela primaria que en la escuela normal; en la primera enseñanza en general que en la segunda enseñanza.

En otros términos; los métodos deben siempre adaptarse á estos tres principios generales: 1º los

caracteres propios de los conocimientos que se comunican á los niños; 2º las leyes de la evolución mental en las diversas edades de la vida; 3º el objeto propio y la extensión de cada grado de instrucción.

Lo que se llama metodología. — El estudio de los métodos de enseñanza constituye una de las divisiones más importantes de la ciencia pedagógica. Para darle un nombre los pedagogos de algunos países han tomado de la filosofía el nombre de *metodología*. Otros la han llamado *didáctica* ó arte de enseñar, y M. Daguét, en su manual de pedagogía, aventura el nombre de *metódica* (1).

Se han dedicado obras especiales á la metodología, que á su vez se subdivide en varias partes. Los profesores de pedagogía en Bélgica y en Suiza distinguen la metodología *general*, que trata de los principios comunes á todo método, y la metodología *especial*, que examina sucesivamente las diversas materias de la enseñanza y busca los mejores medios que hay que emplear en cada ciencia y en cada estudio. Es una distinción análoga á la que se establece en los tratados de lógica, en los que se estudia el método general aplicable á todas las ciencias, antes de consagrar capítulos especiales al método particular de cada una.

Utilidad de los métodos. — Preciso es que los pedagogos lleguen á ponerse de acuerdo sobre la utilidad de los métodos y sobre la necesidad de estudiarlos, pues mientras unos están dispuestos á concedérselo todo, los otros nada ó casi nada.

Los métodos, según Talleyrand, son los maestros de los maestros: « verdaderos instrumentos de las ciencias, son para los maestros lo que éstos para los discípulos (2). »

(1) M. Daguét, *Manual de pedagogía*, p. 126.

(2) « Á los métodos corresponde conducir á los maestros por la verdadera ruta y simplificarles y abreviarles el difícil camino de la instrucción. No sólo son necesarios para las inteligencias comunes, sino que el genio más creador recibe de ellos incalculables auxilios. » (*Informe á la Asamblea constituyente*, 1881, p. 129).

Pestalozzi que, sin embargo, carecía de método y que asegura que avanzaba en la enseñanza sin saber lo que hacía y guiado solamente por un sentimiento muy oscuro, pero muy vivo, estimaba en mucho esas reglas sistemáticas que él no tenía bastante fuerza de reflexión para imponerse. En ciertos momentos lleva hasta el entusiasmo, hasta el fanatismo, su admiración por los métodos, precisamente por ser lo que más le faltaba, y reniega de sí mismo, de sus cualidades propias de inspiración y de sentimiento, de su personalidad siempre activa y siempre viva, cuando pronuncia estas palabras :

« Creo que no hay que pensar en obtener un solo progreso en la instrucción del pueblo mientras no se hayan encontrado formas de enseñanza que hagan del maestro, al menos hasta la terminación de los estudios elementales, un simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad del que le practique. Tengo observado que un libro de escuela no tiene valor si no puede ser empleado por un maestro sin instrucción lo mismo que por uno instruido (1). »

No, no se trata de hacer del maestro un autómatas ni del método un mecanismo que supla á la inteligencia y á las cualidades personales del preceptor. Si recomendamos el estudio de los métodos, es precisamente para despojar la enseñanza de la rutina y de la tradición y no para introducir en ella una especie de mecánica sabia. Los métodos son instrumentos, pero los instrumentos por perfectos que sean no son útiles más que por la habilidad de la mano que los emplea. Á la paradoja de Pestalozzi opongamos el proverbio que dice : « Tanto vale el maestro, cuanto vale el método. » Recordemos también que los métodos no son reglamentos inmutables ni leyes despóticas y fijas. El maestro debe modificarlos según los resultados de su experiencia y según las inspiraciones de

(1) *Comment Gertraude instruit ses enfants*, traduction Darin, 1882, p. 43.

su inteligencia. Los métodos, como dice Mme Necker de Saussure, « deben estar en perpetuo perfeccionamiento. »

Así entendidos, no como leyes servilmente observadas por un respeto supersticioso, sino como instrumentos que se manejan con libertad, los métodos pueden prestar grandes servicios.

« El método, dice M. Marion, es una condición necesaria del éxito y establece como un tránsito, desde el punto de vista de la eficacia de los esfuerzos, entre personas de la misma buena voluntad. Descartes llegaba á decir que los hombres, sensiblemente iguales en cuanto á los dones de la inteligencia, no difieren en su poder de investigación de la verdad más que por el método que para ella aplican. Lo cierto es que con todo género de operaciones prácticas, el que procede racionalmente tiene sobre el que vive de recursos momentáneos tres grandes ventajas por lo menos : como ha empezado por fijar bien su objeto, se expone menos á perderle de vista y á tomar el mal camino ; como ha meditado sobre los medios de que dispone, tiene más probabilidades de no omitir ninguno bueno y de escoger siempre el mejor ; y, en fin, como está seguro á la vez de objeto y de los medios, no depende sino de él ir lo más de prisa posible. « Un caso que va por el camino recto, decía Bacon, llega antes que un corredor que se extravía (1). »

Abuso del estudio de los métodos. — Por convencidos que estemos de la utilidad de los métodos, no creemos sin embargo que convenga detenerse mucho tiempo en el estudio de las generalidades abstractas que los dominan. Si no se pone remedio, los pedagogos de nuestro tiempo llegarán á formar una especie de escolástica cruzada de fórmulas sabias, de divisiones sutiles y de términos pedantescos, y acabarán por convertir un estudio sencillo y práctico en una lógica de nueva especie, de aspecto repulsivo, llena de palabras altisonantes y vacía de toda realidad. Desconfiemos del espíritu formalista que tiende siempre á recobrar sus derechos, porque es más fácil alinear

(1) M. Marion, artículo *Méthode* en el *Dictionnaire de pédagogie*.

palabras en el papel que despertar sentimientos en el corazón ó enriquecer la inteligencia con nociones positivas.

Abranse esos manuales de pedagogía que están en moda en Bélgica y en Alemania y se encontrarán interminables páginas consagradas á la distinción de los *principios*, de los *modos*, de las *formas*, de los *procedimientos* y de los *métodos* de la enseñanza; (1) catálogos nutridos que enumeran nada menos que ocho formas de enseñanza, la forma *acromática* ó de exposición no interrumpida, la *eremática* ó de exposición interrumpida, que comprende otras siete formas distintas, la *catequética*, la *socrática*, la *eurística*, la *repetitoria*, la *examinatoria*, la *analítica* y *sintética* y la *paralógica*, todo sin perjuicio de la distinción de los métodos y de los procedimientos, en *intuitivo*, *comparativo*, *de oposición*, *etimológico*, *de razonamiento*, *descriptivo*, *de observación interior*, *repetitorio*, *sinóptico*, *de reproducción*, ; y once más todavía !

¿Qué puede salir bueno de ese fastidioso análisis, de esa clasificación complicada, de esa ciencia puramente verbal en la que se emplean centenares de palabras para no enseñar nada de las cosas mismas? La enseñanza se convertiría en un arte muy trabajoso si para ser buen profesor fuera preciso haberse metido en la memoria todas esas definiciones de pura forma y todas esas insípidas abstracciones. Se dice que la educación moderna tiende á aproximarse á la naturaleza. ; Ay ! Estamos muy lejos de ella con esos extractores de quitutas esencias pedagógicas, que *cortan un pelo en el aire*, que distinguen y analizan las cosas más simples y que inventan infinidad de barbarismos para designar las mismas operaciones. Se ha creído durante mucho tiempo que era imposible razonar bien sin conocer las categorías y las reglas del silogismo.

(1) Véase, por no citar más que te, el *Cours complet de pédagogie et de méthodologie*, en 954 páginas, de M. Th. Braun, inspector de las escuelas normales de Bélgica.

No vayamos á imaginar, por una ilusión análoga, que para enseñar bien es preciso cargar la memoria con todo ese fárrago pedagógico y con esas nomenclaturas tan vanas como pretenciosas.

No es solamente su inutilidad lo que nos asusta. Tememos también que aparten la inteligencia de preocupaciones más serias y que ese alimento hueco haga perder el gusto de otros más sólidos y sustanciales. Tememos que lo que constituye la verdadera fuerza de la enseñanza, la vida, el sentimiento interior, la inspiración libre y original, sucumba bajo la maraña de abstracciones que enlaza á la inteligencia y la hace doblegarse bajo el peso de esas peligrosas vuercilidades.

Prescindamos, por consecuencia, de todas esas discusiones estériles, que consisten en saber, por ejemplo, cuáles son los principios generales, los especiales, los positivos y los negativos de la enseñanza (1), ó bien « si el análisis es un *método* ó una *forma* (2) », y contentémonos con algunas nociones precisas tan sumarias como sea posible.

Métodos, modos y procedimientos de enseñanza. — Sin querer multiplicar las distinciones, es, sin embargo, imposible confundir los métodos propiamente dichos con lo que se ha convenido en llamar *modos* de enseñanza.

Los modos de enseñanza no dependen ni del orden que se sigue ni de los medios que se emplean para instruir á los niños, sino que se refieren sencillamente á las diversas agrupaciones de alumnos y á las distintas maneras de distribuir la enseñanza.

El maestro se dirige a un solo alumno, y este es el *modo individual*, ó bien á toda la clase, y este es el *modo simultáneo*, ó bien encarga á los niños que se instruyan unos á otros, y este es el *modo mutuo*.

El modo individual no se realiza más que en la edu-

(1) M. Braun, obra citada, p. 200.

(2) El mismo, p. 235.

cación privada en la que el preceptor tiene que habérselas con un solo discípulo. En la escuela no se puede proceder así, pues no cabe imaginar una escuela en que el maestro repita cuarenta veces á cuarenta alumnos lo que puede decir de una vez á todos.

Ese sistema, no obstante, se empleaba en otro tiempo, en la infancia de la escuela. En el siglo XVII, por ejemplo, *L'École paroissiale*, manual escolar de la época, decía estas mismas palabras: « Los que vayan á leer con el maestro no serán más que dos á la vez... El maestro llamará á los que escriben, dos á dos, para corregir sus ejemplos (1). » Lo que queda, lo que puede quedar de la enseñanza individual en una clase regularmente organizada, son las preguntas que el maestro dirige a un solo discípulo, y esto en voz alta para que las oigan los demás y participen del ejercicio.

El modo mutuo no es más que un recurso al que ha podido apelarse por necesidad cuando los maestros eran escasos y los recursos del presupuesto pequeños y era preciso instruir á poco coste, bien ó mal, un gran número de niños (2). Casi universalmente abandonado en la actualidad y abolido de hecho, el sistema mutuo no ha podido ser considerado en teoría como un modo racional de organización escolar.

Queda, pues, el modo simultáneo, (3) que es el único posible en las clases más ó menos numerosas, si se quiere dar á los discípulos una enseñanza seria, propia de un maestro experimentado.

Es verdad que el modo simultáneo aunque es la regla general y la forma dominante de la enseñanza, no debe proscribir absolutamente el empleo accidental y excepcional de los demás sistemas. El maestro procurará en la medida de lo posible hablar á cada uno.

(1) *L'École paroissiale*, 1654, 3ª parte, cap. iv.

(2) Véase para más detalles nuestra *Historia de la Pedagogía*.

(3) Los pedagogos suizos distinguen además la enseñanza *magistral* que M. Daquet define: « La que es dada enteramente por el maestro, sin la cooperación de los discípulos. » (*Manual de pedagogía*, p. 138.)

aun dirigiéndose á todos, y tener en cuenta la vivacidad ó la lentitud de comprensión de sus discípulos para diversificar su lenguaje según las diversas aptitudes, sin olvidar que si su enseñanza es simultánea, su atención y sus cuidados deben ser individuales.

Por otra parte, en las escuelas muy numerosas y en aquellas en que una sola persona tiene á su cargo la dirección de tres secciones, el maestro tiene á veces necesidad de apelar á la buena voluntad de los mejores discípulos para que dirijan el trabajo de los demás y acercarse así á la enseñanza mutua, que es lo que se llama el modo *mixto* ó simultáneo-mutuo (1).

Métodos y procedimientos. — Se puede admitir también, aunque tenga menos importancia, la distinción clásica de los métodos y de los *procedimientos*, puesto que los métodos son el conjunto de los principios que presiden á la enseñanza, le designan su fin, arreglan su orden y determinan su marcha, mientras que los procedimientos son los medios particulares que se emplean en la aplicación de los métodos. Así, demostrar las verdades geométricas es un método; exponerlas en el encerado y hacer que las repitan los discípulos es un procedimiento. Exponer didácticamente los hechos de la historia es un método; exigir que los discípulos los redacten, es un procedimiento (2).

Método general. — Cuanto más entre la pedagogía en el detalle de los métodos y en el examen minucioso de los procedimientos, más se acercará á su objeto, que no es formar bellas teorías, sino prestar servicios prácticos. Sin embargo, antes de abordar las diferentes partes de los estudios, antes de buscar las reglas que convienen especialmente á cada uno, no deja de ser útil echar una ojeada á los métodos gene-

(1) « Dirigiéndose individualmente á cada uno de sus discípulos, el maestro aprende mejor á conocerlos y tratarlos según sus caracteres particulares, y puede seguir mejor el desarrollo de su inteligencia. » (Wilh. Lissak sur *l'éducation du peuple*.)

(2) Véase E. Rendu, *Manuel de l'enseignement primaire*, p. 1.

rales de enseñanza y á las reglas aplicables á todas las ramas del programa. Además de que es interesante en si mismo reducir á la unidad las diferencias aparentes y buscar los principios esenciales entre una multitud de aplicaciones particulares, los pedagogos han alargado de tal modo la lista de los métodos y nos ofrecen tal lujo y tan pomposo aparato de instrumentos pedagógicos, que es necesario simplificar sus clasificaciones y tratar de introducir alguna claridad en un asunto que parece que se tiene placer en embrollar.

Clasificación de los métodos. — No son, en efecto, dos ni tres los métodos que establecen las pedagogías clásicas. Si se cree á los escritores que tienen autoridad en la materia, hay más de una docena de métodos diferentes (1). Ante ese catálogo interminable se concibe que el maestro experimente una especie de espanto. ¿Hay, pues, tantas maneras de acertar y una buena enseñanza lleva consigo tantos refinamientos y complicaciones? No; basta un poco de atención para convencerse de que esas clasificaciones y esos cuadros pueden ser cómodamente reducidos, sin perjudicar á las cosas y sin más que suprimir una vana exhibición de palabras.

No adoptaremos, pues, el *cuadro sinóptico* de M. Dauguet que establece los métodos *educativo, racional, práctico, progresivo, sintético, analítico, intensivo, inventivo é intuitivo*, á los que habría que añadir, según otros pedagogos, los métodos *experimental, socrático, inductivo, deductivo, demostrativo y expositivo*, sin contar los que resultan de la asociación de dos métodos simples, como el *analítico-sintético, demostrativo-expositivo, demostrativo-interrogativo*, etc., etc. (2).

(1) M. Braun distingue tres categorías de procedimientos; unos relativos á la *exposición* del maestro, por ejemplo, el razonamiento ó la descripción; otros relativos á la *aplicación* ó sea al trabajo del alumno, por ejemplo, la redacción exacta ó la ampliación de lo que se ha dicho; otros, en fin, relativos á la *corrección* de las lecciones escritas, por el maestro y por el discípulo.

(2) Se pueden aún considerar como métodos los sistemas seguidos con preferencia por diversos pedagogos, y se tienen los métodos *Jacotot, Pestalozzi, Froebel*, etc.

Trataremos de demostrar que en el fondo de esta palabra existen solamente dos ó tres clasificaciones sólidas; que los métodos se pueden reducir á dos, si se considera solamente el *orden* que se sigue en la distribución y en la unión de las verdades ó de los hechos enseñados, y á cuatro cuando más, si se tiene en cuenta no sólo el encadenamiento interior que une las diversas proposiciones de que se compone un estudio cualquiera, sino la *forma* que el maestro da á la enseñanza.

Orden interior de las verdades expuestas: inducción ó deducción. — Consideremos ante todo el primer elemento, el primer factor del método, el orden lógico que en toda enseñanza preside á la sucesión de las proposiciones.

En este concepto, el profesor que comunica la verdad, como el sabio que la descubre, no dispone más que de dos métodos: la inducción y la deducción. O toma los hechos como punto de partida, hace que sus discípulos los observen, los clasifica según sus relaciones y conduce al niño á la ley que los domina, lo que es la aplicación pedagógica del método inductivo, ó bien se apoya en verdades generales y en definiciones, que explica y hace comprender, y pasa por deducción de esos principios y reglas á sus aplicaciones y á los casos particulares que se desprenden de ellos naturalmente; lo que constituye el método deductivo.

Pongamos algunos ejemplos. Se trata de enseñar la gramática; si se expone al principio la regla para buscar en seguida sus aplicaciones, se deduce; si, por el contrario, se presentan primeramente al niño ejemplos y casos particulares, para sugerirle después la regla, se induce. El profesor de geometría que sienta primeramente axiomas ó definiciones y prueba que su consecuencia necesaria es un determinado teorema, hace una demostración ó, lo que es lo mismo, una serie de deducciones. El profesor de física que apela á la observación de los discípulos, que hace experiencias delante de ellos, les enseña los cuerpos que se

trata de conocer y analiza sus elementos, emplea alternativamente los diversos procedimientos de la inducción. En historia también se deduce ó se induce según que se toma por punto de partida, por ejemplo, ya la definición del feudalismo, ya los diferentes hechos que constituyen su ejercicio.

Forma exterior de la enseñanza : exposición continua ó interrogaciones. — Pero la enseñanza no difiere solamente en la marcha inductiva ó deductiva que se da á la sucesión de las proposiciones. Hay que tener también en cuenta, la forma exterior que se da á la enseñanza al transmitirla á los alumnos. Se puede, en efecto, proceder de dos maneras; exponer el maestro el objeto de la lección, hablar como profesor, enseñar por medio de un discurso no interrumpido, o bien sugerir á los discípulos y hacerles descubrir, al interrogarles, lo que se les quiere enseñar (1). De aquí una nueva distinción de dos métodos diferentes; el de exposición y el de interrogación ó socrático.

Enumeración de los cuatro métodos esenciales. — Pero apresurémonos á hacerlo notar; los dos elementos del método, el *orden* y la *forma*, no se separan, sino que van unidos en la realidad. En otros términos, ya se induzca, ya se deduzca, hay que exponer ó interrogar.

De aquí, por consecuencia, cuatro métodos generales, á los que se refieren todos los demás :

- 1º El método de inducción en forma expositiva.
- 2º El método de inducción en forma interrogativa.
- 3º El método de deducción ó de demostración en forma expositiva.

(1) « Supongamos que tenemos que dar una lección sobre los caracteres distintivos de los tres reinos de la naturaleza. Ó bien partiremos de la división de las tres categorías de seres, para pasar en seguida á los caracteres distintivos de los minerales, de los vegetales y de los animales y terminar con ejemplos. Ó bien seguiremos la misma marcha, pero procediendo por interrogaciones, tales como : ¿ Qué se entiende por historia natural ? — ¿Cuál es su triple objeto ? — ¿ De qué tratan la geología, la botánica y la zoología ? ¿ Cuáles son las diferencias esenciales de los minerales, de los vegetales y de los animales ? — Citad ejemplos..., etc. » (M. Horner, *Guide pratique de l'Instituteur*, p. 9.)

4º El método de deducción ó de demostración en forma interrogativa.

Cada uno de esos métodos tiene sus caracteres y sus ventajas propias. De una manera general se puede decir que la elección de la inducción ó la deducción se determina sobre todo por la naturaleza de la ciencia que se enseña. Las matemáticas no se prestan más que al empleo de la deducción. Las ciencias físicas piden ser tratadas inductivamente. Por otra parte, la preferencia entre la exposición continua ó el sistema de las interrogaciones depende de la edad y de la inteligencia de los niños á que hay que dirigirse. Cuando Fenelón decía, no sin exageración : « Haced el menor número posible de lecciones en forma », pensaba sobre todo en los niños pequeños, cuya debilidad se acomoda mal con un largo discurso. La exposición seguida es, sin embargo, necesaria en gran número de casos aunque no sea más que para abreviar la lentitud de la enseñanza. En desquite, el método interrogativo tiene la ventaja de que interesa más directamente la actividad del alumno. Es el método por excelencia para descubrir la verdad, para sugerirla sin imponerla.

Reducción de los diversos métodos á estos cuatro tipos. — Después de esto, es fácil hacer constar que la mayor parte de los métodos distinguidos con error por los pedagogos pueden ser reducidos á los cuatro tipos que acabamos de establecer y se confunden con ellos (1).

¿ Qué es, por ejemplo, el método llamado *inventivo*, sino el de inducción ó interrogación, ó sea el que descartando las lecciones didácticas, pide al discípulo un esfuerzo personal y le hace encontrar por sí mismo lo que se le quiere enseñar ?

(1) No podemos asentir á la opinión de M. Buisson que, por reacción sin duda contra el abuso en la distinción de métodos, cae en el extremo contrario y declara que « propiamente hablando, no hay más que un método en pedagogía, un método universal que abraza toda la educación ». Este método es, según él, el intuitivo. (Véase el *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1875*, cap. IV).

El inútil hablar del método *eurístico*, que no se diferencia en nada del *inventivo*, sino en que éste viene de una voz latina y aquél de una palabra griega que tiene igual significado. Que la diversidad de las expresiones no nos haga creer en la diversidad real de los métodos.

Método *demostrativo* es lo mismo que *deductivo*, pues la demostración no es más que un conjunto de deducciones.

El método *catequético* (1) que consiste en hacer preguntas y pedir respuestas, no difiere esencialmente del método interrogativo, así como tampoco el método *soerático*, que quiere que el profesor, á imitación del gran filósofo griego, estímulle con sus interrogaciones el buen sentido y la razón de los discípulos.

Por este abuso de palabras M. Dagnet adorna con el nombre de métodos los que él llama *educativo, racional, práctico y progresivo*, y son caracteres generales de la enseñanza, tendencias esenciales de la pedagogía moderna, la expresión del fin que hay que perseguir, y no ciertamente métodos ó sistemas coordinados de medios y de procedimientos (2).

Análisis y síntesis. — No conozco términos peor definidos ni cuyo sentido haya sido más oscurecido por el abuso que las palabras *análisis* y *síntesis*, que vería sin pena desaparecer del vocabulario de la pedagogía, aunque figuran todavía en el *Programa oficial* de Francia. Esas palabras, con su carácter pretencioso y enfático, no hacen más que introducir mucha confusión y oscuridad, sin ningún provecho cierto.

(1) Esta palabra está muy de moda en Bélgica y es el origen de toda una familia de palabras. M. Braun define sucesivamente la *catequesis*, que es la lección dada en forma de preguntas y respuestas, el *catequista*, todo hombre que enseña de este modo, el *catecúmeno*, discípulo instruido según este método, etc. (Obra citada, p. 249.)

(2) Se ha hecho observar con razón que es completamente impropio emplear la palabra método para designar tal ó cual procedimiento escolar: método de lectura, método de escritura, de cálculo, de dibujo. « No parece, dice M. Buisson, sino que hay tantos métodos como géneros de estudio ó como manuales escolares. »

El análisis y la síntesis no tienen verdadero sentido más que en química, donde designan las operaciones inversas que consisten en descomponer ó recomponer los cuerpos, separando ó uniendo los elementos que los constituyen. Por otra parte, en gramática, en matemáticas y en otras aplicaciones, las palabras análisis y síntesis no se emplean más que por analogía y para expresar operaciones que tienen relaciones vagas con el análisis y la síntesis de la química (1).

Empleo confuso de estas palabras. — Las inteligencias más precisas y más claras fracasan en sus esfuerzos para definir la significación del análisis y de la síntesis. Littré, por ejemplo, dice :

« El método analítico ó de descomposición parte de hechos actuales y trata de descubrir sus elementos. Se le llama también *método de descubrimiento*. El método sintético, por el contrario, es el que después de haber hecho constar gran número de verdades, las reúne todas en un principio general y forma así una síntesis. Se le llama también *método de doctrina*, porque cuando se enseña una ciencia se parte ordinariamente de principios generales para deducir sus consecuencias (2). »

Si esto no molesta á Littré, la última parte de su definición es contradictoria, pues deducir las consecuencias de un principio general no es lo mismo en modo alguno que reunir en un principio general un gran número de verdades. En el primer caso se trata de una verdadera deducción, mientras que el segundo es más bien una operación inductiva.

Lo que se llama método analítico y método sintético. — Basta para probar el error de introducir en la pedagogía las palabras « análisis » y « síntesis », el hecho de que los autores no logran ponerse de

(1) Esta afirmación, muy controvertible tratándose de la lengua francesa, es absolutamente inexacta en castellano. En nuestra lengua la química tiene el mismo derecho que las matemáticas, que la lógica, que la gramática y que las otras ciencias, para usar de las palabras *análisis* y *síntesis*, que indican la acción realizada de *analizar* y de *sintetizar*, verbos de un sentido general y abstracto. N. del T.

(2) *Dictionnaire de la langue française*, palabra *Analyse*.

acuerdo sobre el empleo de estas palabras, pues lo que para unos es análisis, para otros se llama síntesis y viceversa.

Así, para la mayoría de los pedagogos el análisis equivale á la inducción, á la invención, á la investigación experimental, y la síntesis, al contrario, es próximamente lo mismo que deducción, demostración, exposición didáctica. Pero este sentido, que es el verdadero, no es sin embargo universalmente admitido. Los pedagogos suizos, por ejemplo, van en contra del uso general.

« La forma que mejor conviene á un libro elemental, dice M. Daguet, es la *sinética* ó *progresiva*, es decir, la que va de lo particular á lo general. La forma *analítica* que va de lo general á lo particular y empieza por la definición, puede ser seguida en las obras que se emplean en los cursos superiores (1).

Asimismo M. Horner declara que « la *demonstración* es sinónima de deducción y análisis, y que la vía *inventiva* se confunde con frecuencia con la inducción, la síntesis y la eurística (2). »

Enteramente contraria es la opinión de M. Charbonneau, según el cual « el método demostrativo es también llamado *sinético*, mientras que el inventivo es llamado *analítico* (3).

Creemos que el uso más general está conforme con esta última opinión. Pero de todas estas vacilaciones y estas dudas nos parece que resulta que lo mejor es dejar el análisis y la síntesis al lenguaje de los sabios y eliminarlas del vocabulario de la pedagogía donde no hacen más que embrollar un punto que es en sí mismo muy sencillo. De todos modos, no es difícil darse cuenta, según lo que hemos dicho, de que el método *analítico* no es más que otro modo de designar el método inductivo, y que el *sinético* es sinónimo de deducción y demostración.

(1) Daguet, obra citada, p. 148.

(2) Horner, obra citada, p. 12.

(3) Charbonneau, *Cours de pédagogie*, p. 261.

¿Existe un método intuitivo? — No se puede dudar, si se escuchan los gritos de entusiasmo que por todas partes saludan la aparición de ese método soberano, llamado, á lo que parece, á reemplazar á todos los demás y á regenerar la instrucción. Y, sin embargo, si se consideran atentamente las cosas, se ve que el pretendido método intuitivo ó no es más que un procedimiento especial que puede y debe ser agregado á los métodos esenciales de que hemos hablado, ó en un sentido mas amplio, se confunde con el espíritu general que debe animar y vivificar todas las partes de la enseñanza.

Diversos sentidos de la palabra intuición. — El uso y la moda hacen á veces correr á las palabras extrañas aventuras. La palabra *intuición*, que en el lenguaje de la teología del siglo XVII significaba la visión inmediata y mística de Dios, y que en el lenguaje de la filosofía significaba el conocimiento de los principios de la razón y la evidencia de las verdades inmateriales, hoy, no se sabe á consecuencia de qué confusión, esa palabra ha descendido de las alturas de la metafísica, y es empleada por los pedagogos como sinónima de percepción sensible y material (1).

En Suiza, en Bélgica y en Alemania, el *método intuitivo*, se confunde casi siempre con la *enseñanza por los sentidos* y especialmente con la *enseñanza por el aspecto*.

« El método intuitivo consiste en someter las cosas al examen directo de los órganos de los sentidos y especialmente de la vista.

« La enseñanza intuitiva es la que se dirige á la inteligencia y al corazón por mediación de los sentidos y especialmente el de la vista (2).

La intuición sensible y la intuición intelectual. — En Francia se ha generalizado el uso de la

(1) Horner, obra citada, p. 63.

(2) *Traité théorique et pratique de méthodologie*, par Achille, p. 153.

palabra intuición, y el método intuitivo, según los maestros de la pedagogía francesa, comprende mucho más que las lecciones sensibles de la enseñanza por el aspecto. Existe, parece, una intuición intelectual y hasta una intuición moral.

La intuición intelectual es, según M. Buisson, la clara conciencia de todas las operaciones de nuestro espíritu.

« Tengo conciencia de mi estado, de mis deseos, de mis sentimientos, de mis voluntades. Las veo y las siento en mí, por decirlo así, más clara y directamente que la vista percibe los colores y el oído los sonidos (1). »

Eso es también la razón, y por aquí la intuición vuelve á su sentido primitivo, que es la adhesión inmediata del espíritu á las grandes verdades especulativas.

En cuanto á la intuición moral, M. Buisson la define así :

« Es la toma de posesión por la inteligencia, por el corazón y por la conciencia á la vez, de esos axiomas del orden moral, de esas verdades indemostrables é indudables que son como los principios reguladores de nuestra conducta. Hay una intuición de lo bueno y de lo bello, como hay una intuición de lo verdadero : solamente que es aún más delicada, más irreducible á los procedimientos demostrativos, más resistente al análisis, más fugaz y más inexplicable, porque van mezclados con ella elementos extraños á la inteligencia propiamente dicha, como son las emociones, los sentimientos, las influencias de la imaginación y los movimientos del corazón. »

La intuición en su sentido más limitado. — De estas explicaciones resulta que la intuición y por consecuencia el método intuitivo, significan cosas muy diferentes.

En su sentido más limitado y tomada como sinónima de percepción sensible, la intuición ha inspirado las

lecciones de cosas, la sustitución de las realidades concretas á las abstracciones y á las palabras como primer ejercicio de la inteligencia (1). Seguramente aceptamos el principio que sienta Pestalozzi : « La intuición es la fuente de todos nuestros conocimientos, » á condición de que la palabra *fuerza* se entienda como el origen inicial de nuestras ideas que, debidas al principio á la percepción y á la observación, necesitan ser elaboradas en seguida por nuestras facultades reflexivas. Pero es evidente que la intuición, en este sentido, si es el punto de partida de un método, el intuitivo, no es ella sola un método.

Multipliquemos cuanto queramos para el niño las intuiciones, es decir, las percepciones vivas y claras; admitamos hasta que la intuición tiene algo propio y característico y que no se puede confundir con la simple percepción. Concedamos que no basta presentar un objeto ante la vista del niño para que haya verdadera intuición; que para este estado particular del espíritu son precisas condiciones especiales, porque los ojos no ven siempre aunque miren y porque los sentidos se cansan; y que para excitar una impresión viva y clara hay que escoger un momento que no se prolonga. No por eso será menos cierto que la intuición, en este sentido, es, todo lo más, una observación más penetrante, una percepción más intensa de las realidades sensibles; que puede muy bien ser, por consecuencia, un elemento importante del método que tiene por objeto hacernos conocer exactamente las cosas, pero no este método completo, que no podría pasarse sin la reflexión, sin la comparación ni sin el razonamiento.

Del mismo modo, si se trata de la intuición intelectual, de la que percibe desde luego los axiomas, el método intuitivo no es tampoco más que el punto de partida, el fundamento racional del método deductivo,

(1) Véase el *Dictionnaire de la pédagogie*, artículo *Intuition*.

(1) Véase, más adelante, la lección III

que debe sin duda apoyarse en principios bien comprendidos y en proposiciones evidentes, pero que constituye sobre esos principios todo el edificio científico, gracias al razonamiento.

La intuición en su sentido más amplio. — La intuición, comprendida en su sentido más amplio, ¿es el principio de un método independiente de enseñanza?

¿ En qué consiste ese método, fuera de su aplicación á las lecciones de cosas? M. Buisson responde:

« Consiste en cierta marcha de la enseñanza, que reserva al niño el placer y el provecho, si no del descubrimiento y de la sorpresa, lo que sería mucho prometer, al menos de la iniciativa y de la actividad intelectual (1). »

El método intuitivo es, pues, el que, según la expresión de Fenelón, « remueve los resortes del alma del niño ». Se trata de hacerle actuar por intuición, después de haberle enseñado á percibir del mismo modo. « Hacer pensar al niño » dice M. Buisson, es la esencia del método intuitivo.

¿ Pero no es forzar el sentido de la palabra llamar intuición al pensamiento personal, á la inteligencia clara y neta que resulta de los esfuerzos de la atención, á la participación activa del discípulo en la enseñanza que recibe?

Por otra parte, si es ese el verdadero sentido y la verdadera aplicación pedagógica de la intuición, es evidente que no hay en ella método propiamente dicho, puesto que el método supone siempre una serie de procedimientos y de medios y la intuición, así comprendida, no es más que el carácter general que conviene á toda enseñanza.

La intuición debe acompañar á los estudios en todas sus partes, como la conciencia envuelve todos los fenómenos del alma y como la luz alumbra todos los objetos del mundo exterior. Es, si se quiere, el alma de

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, artículo citado.

todo método, la inspiradora de toda enseñanza que se propone, no sólo transmitir secamente conocimientos, sino provocar la vida y el calor de la inteligencia y asegurar la educación, pero, repitámoslo, no es un método. Decir con M. Buisson que consiste « no en la aplicación de tal ó cual procedimiento, sino en la intención y en la costumbre de dejar obrar al espíritu del niño en conformidad con sus instintos intelectuales (1) » es precisamente reconocer que es á la pedagogía lo que la investigación de la verdad es á la ciencia y la persecución de la belleza á la poesía: un ideal, un fin supremo, pero no un conjunto de medios prácticos organizados en método.

Método experimental. — Se saben los servicios que ha prestado á la ciencia la sustitución del método experimental al del razonamiento puro ó hipótesis abstracta. Las ciencias naturales no existen verdaderamente sino desde el día en que la lógica experimental de Bacon, rompió las antiguas tradiciones del silogismo y realizó una revolución que los sabios del siglo XVI habían ya preparado; desde el día en que los pensadores se han decidido á observar, á experimentar, á inducir pacientemente de los hechos observados las leyes que los determinan.

Ya soberano en el dominio de las ciencias concretas y cuando se trata del descubrimiento de la verdad; ¿ el método experimental no puede ser aplicado á la pedagogía ó sea á la enseñanza de las verdades que él ha servido para descubrir? En otros términos; para formar é instruir la inteligencia del niño, ¿ no debe el arte de la educación emplear procedimientos de observación y de experiencia análogos á los que la ciencia emplea para organizarse ella misma?

La respuesta no es dudosa, pues es fácil demostrar que los métodos puestos en boga por los pedagogos

(1) Véase la conferencia de M. Buisson sobre *l'Enseignement intuitif*, en el volumen de las *Conférences pédagogiques* hechas á los institutores, en 1878.

del siglo último no son más que formas diversas del método experimental.

¿Qué es, por ejemplo, el método llamado intuitivo sino una llamada constante á la experiencia y á la observación? Así el método que con nombres diferentes se llama alternativamente inventivo, eurístico, analítico, inductivo, y que se reduce siempre á hacer que el niño descubra la verdad que se le quiere enseñar, no es otra cosa que un fragmento del gran método experimental.

En resumen, el método experimental no es más que otro nombre más pomposo para designar el todo ó parte del método inductivo.

Espíritu general de un buen método. — Las consideraciones que preceden no tienen otra utilidad práctica que obligar al maestro á reflexionar sobre los principios mismos de la enseñanza, sobre la necesidad de tener en cuenta á la vez la naturaleza de los niños á quienes se dirige y la naturaleza de los conocimientos que comunica. No se imagine que basta para enseñar bien, conocer las distinciones abstractas de la pedagogía. La primera condición para ser un buen profesor es siempre poseer á fondo la ciencia que se debe enseñar. Un pedagogo inglés, M. Laurie, lo hace observar con razón: « Un maestro de inteligencia culta y cuya voluntad está fortificada por la experiencia, por la razón ó por la religión, puede encontrarse en estado de producir en los demás las cualidades que él mismo posee y adaptar inconscientemente los procedimientos que él emplea á un método exacto (1) ».

Pero por bien dotado que esté en cuanto á instrucción ó inteligencia, siempre será inferior á un maestro que con las mismas cualidades personales una lo que da fuerza, seguridad y decisión, que es el conocimiento reflexivo de las leyes naturales del des-

arrollo de la inteligencia, de los caracteres de cada estadio escolar y por consecuencia, de los métodos que mas fácilmente encuentran el camino de la inteligencia y que mejor se aplican á cada género de enseñanza.

(1) M. Laurie, *Primary Instruction in relation to Education*, p. 27.

LECCION II

LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

Relación de los diferentes estudios. — La lectura y la escritura. — Su sitio en el programa. — Diversos grados de lectura. — Reservas sobre la importancia de los métodos particulares. — Principales modos de aprender a leer. — Método de deletreo. — El antiguo y el nuevo deletreo. — Método fonético ó de silabeo. — Métodos sintético y analítico. — Enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura. — Aplicaciones diversas de este método. — Procedimientos accesorios. — Procedimiento fonomímico. — Consejos generales. — Lectura corriente. — Lectura expresiva. — Observaciones críticas sobre la enseñanza de la lectura. — Progresos reconocidos. — La enseñanza de la escritura. — Distintos procedimientos. — Condiciones necesarias para aprender bien a escribir. — Consejos generales. — Observaciones prácticas sobre la enseñanza de la escritura. — Conclusión.

Relación de los diferentes estudios. — Al hacer estudiar sucesivamente y aparte las diferentes ramas del programa, el maestro no perderá de vista el principio general de que si cada parte debe ser estudiada en sí misma, debe serlo también en relación con el todo, es decir, concurrir á la educación general del espíritu, despertar la inteligencia, dotarla de buenas costumbres de orden, de aplicación y de coordinación de ideas. Esta observación se aplica lo mismo á la lectura y á la escritura que son la base elemental de toda enseñanza.

La lectura y la escritura. — Por largo tiempo la lectura y la escritura han constituido, con el cálculo, el programa completo de las escuelas primarias. Hoy esos estudios elementales no son más que condiciones

para otros más completos y que responden más ampliamente á las necesidades sociales y á las necesidades de la naturaleza humana. Según una expresión muy exacta, son « conocimientos instrumentales », es decir, instrumentos necesarios para adquirir otros conocimientos. Pero la lectura y la escritura no dejan de tener una importancia especial porque sean unos medios preliminares de la instrucción.

Su sitio en el programa. — « La lectura y la escritura son necesariamente el fondo de la enseñanza de los cursos elementales, dice M. Gréard. Ante todo es preciso asegurar esta primera base. » Pero la lectura y la escritura siguen siendo, durante toda la enseñanza primaria, uno de los primeros cuidados del maestro.

Véase cómo se expresa acerca de esto el programa oficial en Francia :

Clase infantil. — Primeros ejercicios de lectura. Letras, sílabas, palabras.

Primeros elementos de escritura.

Curso elemental. — Lectura corriente con explicación de las palabras.

Escritura gruesa, mediana y fina.

Curso medio. — Lectura corriente con explicaciones.

Escritura cursiva ordinaria.

Curso superior. — Lectura expresiva.

Escritura cursiva, redonda y bastarda.

Aun al principio y en el curso elemental, la lectura y la escritura no deben obtener solas la atención del niño con exclusión de otro estudio. Los diversos ejercicios de lengua, las lecciones de cosas sencillas y familiares, unas nociones de aritmética y de geografía, pueden y deben acompañarlas.

« Si es posible, dice M. Gréard, empezar casi al mismo tiempo el cálculo, es porque el deletreo y la numeración, el trazado de las letras y el de las cifras, son ejercicios del mismo grado y, próximamente, de la misma naturaleza. »

¡ Tristes clases aquellas en que el alumno no puede elegir sino entre el silabario y el cuaderno de escri-

iura ! Aunque no sea más que para distraer al niño de esos trabajos monótonos, el maestro debe ofrecerle otros ejercicios. Debe, sobre todo, recordar que no tiene que hacer de sus discípulos unas máquinas de leer y de escribir, y que su deber consiste en procurar abrir y excitar la inteligencia con conocimientos positivos y con lecciones morales.

Diversos grados de lectura. — La lectura, que es, según dicen los pedagogos que se creen obligados á definirla, « la traducción del lenguaje escrito en lenguaje hablado (1) » parece cosa muy sencilla á los que saben leer, pero para el niño que aprende no hay nada más complicado ni más penoso. « La extensión y la complicación de este estudio, dice M. Bain, son tan grandes, que exige muchos años de trabajo aun en alumnos que no han empezado muy temprano ». Cuando el niño sabe deletrear, los padres demasiado confiados cantan victoria y creen que la dificultad ha desaparecido, cuando la verdadera, la lectura de las palabras, empieza entonces, y es preciso con frecuencia, emplear muchos meses para que el alumno pase del deletreo á la lectura corriente.

Se deben, pues, distinguir diversos grados en la lectura : el primer grado, en el que el discípulo aprende á conocer las letras, á saber sus nombres y á unirlos penosamente para pronunciar sílabas y palabras : el segundo grado, en el que el discípulo lee corrientemente sin dudas ni vacilaciones ; y el tercer grado, que corresponde á lo que se llama lectura expresiva.

Reservas sobre la importancia de los métodos particulares. — En la enseñanza de la lectura elemental, como en todas las partes de la enseñanza, hay que desconfiar de la superstición de los métodos. Á decir verdad, el espíritu que anima al maestro, las cualidades intelectuales y morales que le adornan, valen siempre más que los mejores procedimientos.

(1) M. Bain la define « el arte de pronunciar las palabras en vista de los caracteres convencionales que las representan. (*Science de l'Éducation*, p. 177).

Lakanal, juzgando en el año IV un concurso que el consejo de los Quinientos abrió para la composición de libros elementales, declaró que no existía en Francia ni una sola obra buena sobre el arte de enseñar á leer y á escribir. « Hasta ahora, dijo, lo ha hecho todo la paciencia de los maestros y de los discípulos. » Pues bien, á pesar de los progresos realizados y aunque estemos provistos ahora de muchos buenos métodos de lectura, hay que contar aún sobre todo con la paciencia y con la habilidad del maestro. Éste debe saber animar la lección de lectura, interesaren ella al niño y dar atractivo, en lo posible, á un trabajo que es en sí mismo árido y monótono. Habrá hecho mucho si consigue inspirar á sus discípulos el deseo de aprender á leer.

Esto es lo que decía Rousseau, no sin alguna exageración :

« Se atribuye, dice, gran importancia á los mejores métodos para aprender á leer ; se inventan mesas de escritura y muestras : se hace del cuarto de un niño un taller de imprenta. Locke quiere que aprenda á leer con dados. ¡ Vaya una invención feliz ! Es lastimoso ! Un medio más seguro que todos esos, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dad al niño ese deseo y prescindid después de las mesas y de los dados ; cualquier método será bueno. »

En el mismo sentido se ha hecho observar que los métodos de lectura, aun los mejor imaginados, no dan resultado sino por el modo de aplicarlos.

« En esta parte de la enseñanza, como en todas las demás, el procedimiento es bueno según el maestro que le aplica. Un maestro ha obtenido en su escuela, gracias á un conjunto de medios hallados por él, los resultados más satisfactorios. Bajo su dirección, varias generaciones de discípulos se han instruido con menos trabajo del que hubieran empleado en otra parte. Cede á la tentación, muy natural ciertamente, de resumir en una obra el método que ha sabido formar para sí mismo, y espera hacer así un servicio á los alumnos cuyos maestros adopten su sistema. Por desgracia, el éxito no responde siempre á su esperanza (1). »

(1) Mlle Chalamet, obra citada, p. 155.

Principales modos de aprender á leer. — Á la primera ojeada que se eche á los innumerables procedimientos que el fecundo ingenio de los pedagogos ha puesto en uso para aprender á leer y que la moda ha patrocinado sucesivamente, se podrá creer que es imposible introducir alguna unidad en ese caos de silabarios y cuadros de toda especie (1). Reflexionando un poco, nos convenceremos, sin embargo, de que esa diversidad, en apariencia, infinita, se refiere más bien á modificaciones de detalle y á combinaciones accesorias y superficiales, que á diferencias esenciales y profundas.

La primera distinción que se impone es la de los sistemas en que la enseñanza de la lectura está separada de las demás y queda aislada y reducida á sí misma, y los métodos, muy en boga hace algunos años, sobre todo en Alemania, que combinan la enseñanza de la lectura con la de la escritura.

Consideremos primero los procedimientos en que la lectura no va unida á la escritura, y descartando los medios accesorios que los complican, queda reducidos á dos: el método de deletreo y el de sílabas directo, sin deletreo.

El método de deletreo. — El método más generalmente empleado en todos los países, á pesar de las críticas de que ha sido objeto, es la antigua manera de aprender á leer que consiste en hacer en primer lugar *nombrar* las letras, en vez de hacerlas *pronunciar*, y juntarlas después para formar sílabas.

« Cuando se piensa en las dificultades que este sistema presenta, los esfuerzos de abstracción que exige de los niños, el trabajo que supone la descomposición y la recomposición de las sílabas y en la imposibilidad de que el niño perciba la correspondencia entre las letras que deletrea una por una y el sonido compuesto que de ellas resulta, hay que asombrarse de que con procedimientos tan defectuosos acaben los niños por apren-

(1) Acerca de la historia de los diversos sistemas de lectura, véase el excelente artículo *Lecture*, de M. Guillaume, en el *Dictionnaire de pédagogie*.

der á leer. » « Cualquiera que sepa leer, decía Dacles, sabe el arte más difícil si lo ha aprendido por el método vulgar (1). »

El antiguo y el nuevo deletreo. — Las letras han recibido cada una un nombre que no corresponde con el valor relativo que tienen, como sonido, en la composición de las palabras (2). De aquí el defecto observado hace dos siglos por los gramáticos de Port-Royal en los procedimientos de la antigua forma de deletrear.

Guyot, uno de ellos, dice:

« Pronunciando separadamente las consonantes y haciendo que las nombren los niños se le *une* siempre una vocal, que es la *e*, que no es de la sílaba ni de la palabra, lo que hace que el sonido de las letras separadas sea diferente del de las letras juntas (3). »

El nuevo deletreo da á las letras un nombre que se aproxima más á su valor relativo. Además no descompone la sílaba más que en dos partes, el *sonido* y la *articulación*, sin tener en cuenta el número de letras que entran en la composición del uno y de la otra (4).

La ventaja del método de deletreo consiste en que descomponiendo la palabra y distinguiendo sus elementos, es mejor preparación para el estudio de la ortografía. Pero en desquite, como método de lectura propiamente dicho, es evidentemente más largo y

(1) M. Bui-son. *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne*.

(2) Esta observación, rigurosamente exacta tratándose de la lengua francesa, no lo es casi cuando se trata de la española. Debe ser, en efecto, difícil enseñar á leer deletreando cuando hay que convencer al discípulo de que las letras *p-o-i-s* componen la sílaba *pois*, de que en se leen *un* y de que eso suena *pois*. No sucede lo mismo en castellano, donde las vocales conservan casi siempre el sonido propio en las sílabas que concurren á formar, y esta diferencia debe tenerse en cuenta al comparar los métodos de lectura de que habla el autor, N. del T.

(3) *Grammaire générale* de Port-Royal, cap. VI.

(4) Véase E. Rendu, *Manuel*, etc., p. 137. — Al sistema del nuevo deletreo, hay que unir los métodos Dupont, Michel, Poigné, Noël, Henry, Gervais, Maître, Villemeureux.

más laborioso. Nada impide, sin embargo, que se vuelva al deletreo cuando se hace indispensable para el estudio de la ortografía, una vez vencidas las primeras dificultades. M. Bain lo hace notar justamente :

« Cierta número de maestros, dice, tienen como muy importante empezar por hacer pronunciar las palabras cortas sin deletrearlas. . . En el fondo no parece que hay gran diferencia entre los dos métodos, que vienen á ser el mismo una vez pasados los primeros grados (1). »

Métodos fonéticos ó de silabeo. — En los países alemanes especialmente ha llegado á ser popular, por oposición al método del deletreo, el sistema que consiste en hacer aprender y reproducir al niño el sonido de cada letra y no en hacerle nombrar el signo gráfico que la representa (2). De este principio se deducen muchos métodos diferentes que se refieren todos á la idea de la *Estatilegia*, ó lectura inmediata sin deletreo previo. Se les llama también métodos de *silabeo*, porque presentan al discípulo, no letras aisladas sino sílabas.

Métodos sintético y analítico. — Los pedagogos que usan y abusan con frecuencia de las palabras análisis y síntesis, las han suprimido en las denominaciones aplicadas á los diversos sistemas de lectura, cuando realmente el objeto de este estudio justificaria más que nunca el empleo de estos términos.

La palabra, en efecto, es un compuesto, como los cuerpos que analiza la química, y está formada de elementos que son las letras. Por eso se puede llamar análisis, por analogía con los métodos químicos, al método que consiste en presentar desde luego la palabra entera para descomponer sus elementos,

(1) *Science de l'éducation*, p. 178.

(2) En Francia hay que citar como principales iniciadores de este método á M. de Laffore, autor de la *Estatilegia* (1827), M. Dupont, autor de la *Citolegia* (1814), MM. Lamotte, Perrier, Meissás y Michelot, que publicaron en 1832 el *Método de lectura sin deletreo*. Los cuadros y silabarios de Abria, de Béhaugnon y de Regimbeau pertenecen al mismo tipo.

y síntesis el procedimiento inverso, que estudia primero las letras para formar con ellas sílabas y recomponer progresivamente las palabras.

La mayor parte de los pedagogos definen así los métodos analíticos y sintéticos de la lectura.

« El método analítico, dice M. Horner, parte del todo para llegar á las partes. Ejercita á los niños en leer al principio la palabra entera y luego por sílabas; de donde descienden á los primeros elementos, es decir, á las letras.

« El método sintético consiste en partir de los primeros elementos de las palabras para llegar á las sílabas, de las que se pasa á las palabras y de éstas á las frases (1). »

De esta distinción resulta que el método llamado sintético corresponde á los antiguos métodos; « el método analítico, por el contrario, dice M. Horner, casi desconocido en las escuelas francesas, es seguido universalmente ó, al menos, preconizado, en Alemania y en la Suiza francesa. »

Pero las palabras análisis y síntesis son decididamente tan oscuras y tan difíciles de manejar, que un pedagogo autorizado de la escuela francesa, M. Brouard, pretende en sentido inverso que en los métodos analíticos se descompone la sílaba en todos sus elementos y los confunde con los « antiguos métodos (2) ». Según el mismo autor, el método sintético, que tiene como carácter esencial, al decir de los pedagogos suizos y belgas, partir del elemento más simple, la letra, para elevarse á las diferentes agrupaciones que constituyen las sílabas y las palabras, el método sintético « no descompone, ó descompone lo menos posible. »

Este ejemplo de confusión y de contradicción absoluta en el empleo de los mismos términos, debe acabar de convencer á nuestros lectores de que convendría

(1) M. Horner, obra citada, p. 111 y siguientes.

(2) M. Brouard, *Inspection des écoles primaires*, p. 232. M. Guillaume, en su interesante artículo del *Dictionnaire de pédagogie*, dice, por el contrario, y con razón : « El más antiguo método procedía por síntesis. »

renunciar para siempre, en el lenguaje pedagógico, á las palabras análisis y síntesis. Si á pesar de todo se las quiere conservar para distinguir las diversas marchas seguidas en el estudio de la lectura, no dudamos en decir que la única significación lógica que se les puede atribuir es la del pedagogo suizo que hemos citado.

Enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura. — No hay que creer que el sistema que asocia y combina la enseñanza de la escritura y de la lectura y trata de facilitarlos y animarlos uno con otro, es cosa enteramente nueva. En su *Alphabet pour les enfants* (1753), el francés Delaunay recomendaba á los padres « que pongan al niño la pluma en la mano en cuanto empieza la lectura. » Montaigne cuenta que le enseñaron al mismo tiempo á leer y á escribir. J. Jacotot asociaba la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Pero sobre todo en estos últimos años, este método se ha puesto en boga, al menos en teoría. « Hace cuarenta años, dice un pedagogo alemán, no se ha publicado más que un solo artículo de revista en favor del antiguo método de deletreo, lo que no impide que se deletree todavía en la mitad, acaso, de las escuelas alemanas, al menos de las rurales (2). »

M. Buisson describe así ese procedimiento :

« En el nuevo sistema de enseñanza se da al niño un bonito libro ilustrado. Es su primer libro y, sin embargo, no empieza por un alfabeto, sino por estampas : una rueda, por ejemplo, ó un árbol ó un animal. En alemán *Rad, Ast, Thier*. Del lado del objeto, generosamente dibujado, está escrito el nombre en las primeras letras. Se trata siempre de un nombre corto y fácil, lo que Vogel llamaba una palabra *normal* (3). El maestro habla á los alumnos del objeto que tienen ante la vista, dibujado y escrito, y después les enseña los caracteres que se emplean para escribir aquel nombre, y le escribe en el encerado para descomponerle á su presencia, hacerles pronunciar aisladamente la vocal y enseñarles cómo la modifican las consonantes. Después

les hace buscar, adivinar en cierto modo por analogía, algunas palabras usuales en las que se vuelvan á encontrar los mismos sonidos y por consecuencia las mismas letras, y por último les hace buscar en sus libros caracteres semejantes á los que acababan de aprender. Esto para el ejercicio del oído y de la vista. El de la mano le sigue inmediatamente y muchas veces es por él por donde se empieza. El maestro traza en el encerado algunas líneas horizontales y verticales y enseña á los niños un corto número de trazos convencionales de que se va á servir, tales como : arriba, abajo, á derecha, á izquierda, línea corta ó larga, etc. Después, cuando todo el mundo ha cogido la pluma, dicta á toda la clase los movimientos que hay que hacer y las líneas que hay que trazar. Los discípulos escriben, pues, á compás y en cierto modo á la voz de mando. Este curioso ejercicio les es más fácil que lo sería entre nosotros, primero porque los caracteres de la cursiva alemana son casi exclusivamente rectilíneos, y en seguida porque el niño ha sido generalmente preparado en el *kindergarten* con los pequeños dibujos de Fröbel y la escritura no es para él más que una nueva aplicación de los mismos ejercicios. Aprende, pues, simultáneamente á leer y á escribir, sin dejar de dibujar como en el jardín infantil (4). »

Admiramos el arte ingenioso que ha presidido á la organización de una enseñanza de ese género, en el que se asocia el trabajo de las manos al ejercicio del oído y de la vista ; en el que el esfuerzo de imaginación representativa que supone la lectura está ayudado por la actividad física que exige el aprendizaje de la escritura ; en el que la escritura misma está facilitada por ejercicios preparatorios de dibujo ; y en el que se unen hábilmente el estudio de los signos del lenguaje y pequeñas lecciones de cosas, que le comunican alguna variedad y algún atractivo. Se tendría gran deseo de preferir este método vivo y animado á los procedimientos ordinarios que imponen al niño « la repetición sin fin de sonidos y de conjuntos de sonidos que no dicen nada á la inteligencia, la continuación implacable de esos monótonos ejercicios de deletreo á los que siguen los no menos severos de escritura en la pizarra ó en el cuaderno. » Acaso se llegue un día

(1) Citado por M. Buisson, *Rapport*, etc., p. 156.

(2) M. Buisson, *Idem*, etc., p. 157.

(4) M. Buisson, *Rapport*, etc., p. 154.

á practicar en nuestras escuelas este método ideal. Pero ya se ve qué esfuerzos exige por parte del maestro. Realmente el carácter de las reformas sugeridas á la pedagogía moderna por el espíritu de innovación y de progreso, es cargar al maestro con todo el trabajo de que se descarga al discípulo. No hay que esperar que en mucho tiempo aún el método que acabamos de describir se generalice en las escuelas públicas. Añadiremos que sea el que quiera el esfuerzo que se haga, y por mucha ingeniosa inventiva que se emplee en aliviar al niño, no se llegará jamás á suprimir en la enseñanza de la lectura lo que tiene de mecánica y de artificial. No puede haber un método de lectura perfectamente natural y racional, por la sencilla razón de que las letras son signos convencionales y no hay relación natural entre esos signos y las ideas que expresan.

Diversas aplicaciones de este método. — La teoría se anticipa siempre á la práctica, al menos á la usual, y hay ya pedagogos que distinguen dos maneras diferentes de aplicar la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura, según que se proceda por el método analítico ó por el sintético.

No hablaremos aquí de lo que se llama el método *sintético* y el *método analítico-sintético de escritura-lectura* (1). De todas estas tentativas retenemos solamente la idea general que las domina, ó sea, que siendo la escritura más fácil y generalmente más agradable que la lectura, es bueno realizar al mismo tiempo ambos estudios. No se objete que las letras escritas son diferentes de las impresas, porque todos los pedagogos reconocen que el paso de la escritura á los caracteres impresos no presenta dificultad para el niño. No esperemos, pues, que el niño sepa leer para ponerle en la mano el lápiz ó la pluma (2).

(1) Véanse sobre esto los interesantes detalles que contiene el *Rapport* ya citado de M. Buisson.

(2) El método de escritura-lectura, muy en uso en Italia, Alemania, Suiza,

« Los caracteres del alfabeto se graban más prontamente en la memoria si el alumno tiene la mano bastante ejercitada para trazarlos en el encerado (1). »

Procedimientos accesorios. — Lo que aumenta la multiplicidad aparente de los métodos de lectura son los procedimientos accesorios que se les añade para fijar y sostener la atención del niño. Tales son, el sistema Gervais ó de los cartones llamados *silabeadores*, que se escurren unos sobre otros y sirven para reunir las letras y las sílabas; el aparato Chéron, que sustituye las cintas y los silabeadores con dos varillas; los cuadros Néel, que simplifican el uso de esas varillas; el método Lambert, en el que dos ruedas concéntricas indican, la una las articulaciones y la otra el sonido; el método Maitre, que se sirve de dos cintas para el mismo uso; el método Mignon, que emplea un cuadro mural con caracteres móviles; el método Thollois, que es una reproducción del escritorio tipográfico de Dumas; y los métodos por estampas de Reginbeau y de Larousse. Tal es aún el procedimiento fononímico.

Procedimiento fononímico. — El principio de este procedimiento no es nuevo. Comenio puso ya al frente de su *Orbis pictus* un alfabeto de estampas en el que cada letra correspondía al grito de un animal ó á un sonido familiar al niño. La misma idea es la que inspira el procedimiento fononímico de M. Grosselin, aplicado por Mme Pape-Carpantier en su silabario para el uso de las escuelas de los asilos. Las letras del alfabeto están en él unidas á los gestos de la fononímica.

Consejos generales. — Cualquiera que sea el

Bélgica y Holanda, no ha motivado aún gran número de publicaciones en francés. Citemos l'*Enseignement simultané*, de M. Louay (Lieja), el *Cours de lecture, etc.*, del hermano Marimus (Namur). El método de escritura-lectura ha sido aplicado en la escuela aneja de la normal del Sena, gracias á la iniciativa de M. Maurice Block, bajo el nombre de *método Schuler*.

(1) *Science de l'éducation*, p. 178.

método empleado, el maestro debe preocuparse ante todo de introducir la inteligencia y la vida en la lección de lectura. No debe poner sólo en juego la memoria mecánica del niño; sino también su juicio y su imaginación. La lección debe ser corta (1) y entretenida, si es preciso, por preguntas que la animen y por entretenimientos que la alegren. No olvidemos que la lectura es la primera iniciación del niño en el estudio y en el trabajo escolar, y cuidemos de que ese primer contacto no le sea muy penoso para que un aprendizaje desagradable de la lectura no le disguste para siempre del estudio.

Lectura corriente y explicada. — La lectura corriente es uno de los ejercicios más importantes de la escuela primaria, pues no sólo acostumbra al niño a vencer las dificultades de la lectura propiamente dicha, sino que le enseña su lengua, le da conocimientos nuevos y le hace darse cuenta del sentido de las palabras. La elección de un buen libro de lectura corriente es de una importancia capital. Que el maestro, al hacerlo leer, explique de antemano el asunto de que se trata y que comente con cuidado todos los términos.

« La lectura explicada, dice un inspector general francés, es una de las señales más consoladoras del progreso que se realizza en nuestra instrucción primaria. Esa explicación es sin duda seca indigesta, puramente gramatical y lexicológica, pero es un germen que se irá desarrollando para hacerse la parte más viva y más vivificadora de la clase, cuando todos los maestros hayan comprendido la necesidad de prepararla todas las mañanas con esmeroso cuidado (2).

Lectura expresiva. — « La lectura expresiva, dice M. Rousselot, es la lectura natural, en la que el tono es apropiado á las ideas y á los sentimientos que se expresen en lo que se lee ». Sin querer transfor-

(1) M. Rendu admite que la lección de lectura se puede prolongar á 20 ó 30 minutos.

(2) *Rapport*, etc., 1881, p. 71.

mar las escuelas en conservatorios de declamación, podemos quejarnos de que los maestros concedan generalmente tan poca atención al arte de la lectura. Los pedagogos americanos se preocupan mucho de esto y exigen « que el niño lea con sentimiento, con inteligencia y con gracia, que comprenda lo que el autor ha querido expresar, que se identifique con el texto y que domine la voz.

« Todo maestro debe ser un buen lector. Á la hora presente no habrá en América ni uno por ciento que no lo sea (1). »

En Francia, gracias á la iniciativa de M. Legouvé, se empieza á comprender, hasta en las escuelas primarias, la importancia de la lectura « que es la base del arte de la palabra y que descansa en principios positivos y precisos (2).

Observaciones críticas sobre la enseñanza de la lectura. — Tomamos de los *Informes* de la Inspección general cierto número de observaciones críticas hechas del natural, que indican con precisión los defectos más ordinarios de la enseñanza de la lectura.

« No se hace de la lectura un ejercicio bastante inteligente y con frecuencia faltan las explicaciones que deben acompañarla. — La lectura se hace pesada y monótona. — La dicción es inarticulada, sorda y confusa. — El maestro no se impone siempre la obligación de leer el primero para dar el tono y el ejemplo. — La lección de lectura no es más que un ejercicio mecánico que no conduce á nada útil. — Los niños leen mal, porque no comprenden lo que leen. — En pocas escuelas es la lectura expresiva y bien explicada. — Parece que el premio de lectura es un premio de carreras; se lee por leer; se lee demasiado de prisa como si se tratara de dar agilidad á la lengua y á la garganta de los alumnos. — Muchos maestros creen que el niño no debe escribir hasta que sabe leer (3). »

(1) Page, *Theory and Practice of teaching*, p. 81.

(2) Véase M. Legouvé, *Art de la lecture*, la *Conférence sur la lecture d'aute voix*, de M. Anquetil (Sorbonne, 1868) y la *Circulaire ministérielle* de 30 de septiembre de 1878.

(3) *Informes de la Inspección general francesa*, 1881-82.

Progresos observados. — Al lado de los defectos notados, mostremos los elogios concedidos á ciertas escuelas y los progresos observados en muchos sitios :

« El nuevo deletreo es el único en uso. Los maestros siguen generalmente los métodos de Villemereux, Ruck, Néel, Lemaitre y Grosselin. — El método empleado es más racional y el procedimiento menos mecánico. — La escritura y la lectura, enseñadas simultáneamente, se prestan mutua ayuda. — La enseñanza de la lectura y de la escritura se hacen en el encerado, con gran contentamiento de los niños. — Á la lectura maquinal ha remplazado otra más inteligente, mejor razonada, explicada por el maestro y, con frecuencia, resumida por el alumno. — Los maestros empiezan á comprender que la lectura bien hecha es la base de todo trabajo y algunos preparan seriamente esta lección. — Los métodos más seguidos son los de Neel, Larousse y Regimbeau. »

La enseñanza de la escritura. — Todos los pedagogos reconocen hoy que el niño debe empezar á escribir desde que entra en la escuela (1) y que no hay que esperar para ello que haya llegado á la lectura corriente. Cada vez más se reconoce la verdad del axioma pedagógico según el cual el dibujo, la escritura y la lectura se completan y se ayudan.

Por otra parte, no es inútil recordar que la misma lección de escritura, por mecánica que sea, puede dar al maestro ocasión de llamar la atención de los discípulos sobre el sentido de las palabras que copian y sobre la significación moral de las frases que escriben. Desde este punto de vista la elección de modelos tiene alguna importancia, aunque nos parezca exagerado admitir como ciertos pedagogos, M. Braun, por ejemplo, « que el estudio de la caligrafía pueda desarrollar el sentimiento estético y ejercer una influencia saludable en el sentimiento moral y hasta en el juicio ».

(1) « La lectura y la escritura, dice M. Groard, son necesariamente el fondo de la enseñanza elemental, pero no se debe hablar á los niños de las reglas más sencillas de la lengua antes de que hayan llegado á leer corrientemente pequeñas frases. »

Esto se parece demasiado á lo que el maestro de baile del *Bourgeois gentilhomme*, de Molière, dice de la excelencia de su arte.

Diferentes procedimientos. — Propiamente hablando no hay métodos distintos para la enseñanza de la escritura, sino diversos procedimientos. Los principales son el *calco*, la *imitación de las muestras* y los *cuadernos preparados*.

Es extraño que ciertos pedagogos recomienden aún el calco y el empleo de transparentes. En ese caso está M. Rendu, el cual reconoce, sin embargo, que hay que apresurarse á prescindir de ese medio en cuanto el niño ha tomado alguna costumbre de escribir.

La imitación de las muestras abandona al niño á sus propias fuerzas y es, acaso, al principio un ejercicio un poco arduo. Es preciso, sin embargo, recurrir á ese procedimiento lo más pronto posible, sea presentando al discípulo muestras en papel, sea trazando los caracteres y las palabras en el encerado, lo que tiene, entre otras ventajas, la de favorecer la enseñanza colectiva.

Los cuadernos preparados en los que el niño no tiene más que calcar al principio, pero en los que las líneas indicadoras se hacen más escasas á medida que se adelanta, son el método que conviene mejor á la inexperiencia de los principiantes. Este sistema es la combinación del calco y de la imitación, es decir, el que recomienda la *Conduite des écoles chrétiennes*. Puede ser admitido al principio, á condición de que no se prolongue mucho tiempo este cómodo ejercicio. « El alumno, dice M. Berger, debe ejercitarse lo antes posible en imitar libremente las muestras y acostumbrarse á marchar sin andadores (1). »

Otra diferencia se funda en el empleo de la pizarra y el lápiz ó del papel y la pluma (2). Pestalozzi, que subordinaba la escritura al dibujo, recomendó viva-

(1) *Manuel*, etc.

(2) M. Horner condena absolutamente este método anticuado.

mente el uso de la pizarra (1) porque el niño maneja el lápiz más fácilmente que la pluma y en la pizarra borra rápidamente sus faltas. M. Brouard, en cambio, hace notar que la pizarra, « el papel del pobre » no es más que un recurso y que su uso pone la mano pesada y contrae los dedos (2).

Hay otra distinción que se funda en la preferencia concedida á la letra inglesa ó á la francesa (3).

De estas y de otras distinciones han surgido muchos métodos diversos que, en distintos grados, pueden ser aplicados con provecho, siempre que el maestro sepa inspirarse, al emplearlos, en algunos principios esenciales (4).

Condiciones necesarias para aprender á escribir bien. — Una de ellas es la fuerza de imaginación representativa, la intuición clara, exacta y completa de las formas que hay que formar. Otra condición es la habilidad de la mano, que es en parte natural, pero que se adquiere también por un ejercicio suficiente y por las precauciones que se toman para asegurar la buena posición del cuerpo y el buen modo de tener la pluma.

Estos son, según el *Manuel* de M. Rendu, los principios de la buena posición para escribir (5).

« El cuerpo recto, apoyado en la parte anterior del asiento, como para comer.

« Las piernas hacia adelante y no cruzadas ni dobladas.

« El brazo izquierdo apoyado sobre la mesa y sosteniendo el cuerpo, la mano extendida y los dedos sobre el cuaderno, para ponerlo en posición.

(1) Véase el artículo *Écriture* en el *Dictionnaire de pédagogie*. 2.^a parte.

(2) « Hay algunas localidades, dice un inspector general, en que he tenido que recomendar el empleo de la pizarra para hacer escribir ó dibujar á los niños muy pequeños. Los cuadernos de posición y los cuadernos de cuadernos han infundido una preocupación en la pizarra, que será muy difícil destruir ».

(3) El autor acepta la letra inglesa, que se debe conservar cuidadosamente en los países que hablan esa lengua, tanto por la razón de su forma, cuanto por ser más apropiada para la escritura en expedientes (véase el 3.^o).

(4) Citaremos sobre todo el *manuel de l'écriture* de H. Bollen, compuesto de ocho cuadernos graduados. V.^o de Ch. Bonnet, éditeur, Paris.

(5) E. Rendu, obra citada, p. 129.

« El cuaderno un poco inclinado hacia la izquierda.

« El brazo derecho con los movimientos libres, con sus dos tercios partes sobre la mesa y separado del cuerpo un largo de la mano.

« La pluma entre los tres primeros dedos extendidos sin rigidez.

« La mano derecha inmovilizada y sin tener otro punto de apoyo que el extremo de los dedos pequeños doblados, de modo que la prolongación de la pluma vaya hacia el hombro.

« Por fin, la cabeza algo inclinada hacia adelante, tanto, solamente, como lo exija la vista (1). »

Consejos generales. — La enseñanza de la escritura no debe ser considerada como un ejercicio mecánico, para el que basta el cuaderno que se da al discípulo. El maestro debe intervenir constantemente conforme á estas reglas :

El maestro debe tener, no sólo buena letra, sino habilidad para escribir en el encerado.

La lección de escritura debe ser preparada como las demás.

No conviene abusar de los ejercicios de caligrafía y de copia manual. Todos los ejercicios de aritmética, de redacción, de dictado especialmente, deben ser ejercicios de escritura corriente y cuidada (2).

El maestro no debe asistir desde su cátedra á los ejercicios de escritura. Después de haber dado la lección en el encerado, debe circular de banco en banco para dirigir á los discípulos, fijar la posición del cuerpo, de la mano y de la pluma, corregir las faltas y enmendar las letras mal hechas.

Al enseñar la escritura, los maestros no tienen que formar hábiles profesores de caligrafía, sino poner á los niños en condiciones de escribir legible y correctamente (3).

Nunca se proscribirá bastante el vano lujo caligráfico.

(1) Véase la obra del Dr. Dally, *les Informations scolaires*, en la que se llama la atención sobre las deformidades que puede ocasionar un mal modo de escribir.

(2) La lección dedicada á los ejercicios de escritura propia a los niños, es una hora clara, por lo menos, en el curso elemental, y se refuerza, necesariamente, por los ejercicios de dictado y de redacción, los sustituyendo (Decreto de 27 de Julio de 1882, en Francia.)

fico, las pueriles obras maestras de la escritura y los rasgos de pluma que no son más que adorno.

Observaciones prácticas sobre la enseñanza de la escritura. — Señalaremos algunos de los defectos ó progresos consignados en los informes de la inspección general francesa en cuanto á la enseñanza de la escritura :

« Hay muchos cuadernos de un género muy diverso y los maestros pasan de uno á otro con demasiada facilidad. »

Nada tan pernicioso, en efecto, como el empleo sucesivo de cuadernos concebidos según diferentes métodos. Tal falta de consecuencia tiene que comprometer ó, al menos, retardar los resultados.

« — La pizarra, ese medio tan sencillo de ocupar á los niños, es utilizada raras veces. — El maestro, en vez de hacer el mismo el modelo en el encerado para toda una división, prefiere dar un modelo hecho. — La escritura es raras veces *profesada*. — El maestro no se toma la molestia de examinar y corregir los cuadernos. — Los progresos de la escritura no serán sensibles mientras el maestro no se imponga la tarea de circular por los bancos durante la lección, de ir de uno á otro alumno para vigilar la posición del cuerpo y de la pluma y, en una palabra, para rectificar á su vista las letras que le parezcan defectuosas. — Los modelos no dan casi nunca al discípulo ni un conocimiento nuevo, ni un consejo útil, ni una idea moral. — Conviendría prohibir el uso del cuaderno de escritura gruesa á los principiantes, los cuales no pueden reproducir los caracteres del modelo sino haciendo movimientos que les hacen tomar mala posición y perjudican á los progresos ulteriores. El grueso de las letras al alcance del principiante es el mediano. »

Se puede discutir la exactitud de esta última observación. El programa oficial en Francia recomienda precisamente para el curso elemental el uso « de la letra gruesa, mediana y fina. »

En realidad, sin embargo, según lo hacen constar los informes que analizamos, « la letra gruesa es generalmente abandonada para dar lugar á la mediana(1) ».

(1) M. E. Rendu es de opinión de que « hay que empezar por la letra mediana de 5 milímetros, para llegar en dos ó tres meses á la fina. » (*Manuel*, p. 154).

« — Los caracteres de letra son generalmente buenos, claros y firmes. La supresión del cuaderno borrador y el empleo del cuaderno único han apresurado el progreso, quitando al niño y al maestro la idea de que haya cuadernos de adorno para exhibirlos en las solemnidades. — Se cuida más que en otro tiempo la escritura corriente. — Las buenas letras, sin aparato, varoniles, corrientes, no se encuentran más que en las primeras divisiones. — Empiezan á generalizarse las correcciones y rectificaciones en el encerado. »

Conclusión. — Resulta de todo lo precedente que en la enseñanza de la lectura y de la escritura, los dos fundamentos de toda instrucción elemental, los procedimientos inteligentes y atractivos reemplazan más y más á la rutina y á los procedimientos mecánicos. La escritura y la lectura no deben ser abandonadas á los azares de un monótono deletreo ó de un insípido trabajo de copia, sino que deben ser enseñadas por el maestro como elementos del estudio de la lengua natal.

LECCIÓN III

LAS LECCIONES DE COSAS.

Origen de las lecciones de cosas. — Errores sobre el sentido de la palabra. — Definición de las lecciones de cosas. — Nuevo formalismo. — Diversas formas de las lecciones de cosas. — Su esfera de acción. — Sus caracteres. — Reglas de las lecciones de cosas. — Necesidad de un plan continuado. — Orden que debe seguirse en el estudio de las cualidades de los objetos. — Preparación de las lecciones de cosas. — Museos escolares. — Principales defectos que hay que evitar. — Inutilidad de ciertas lecciones de cosas. — Las palabras sin las cosas. — Abusos de la percepción sensible. — Las lecciones de cosas no constituyen un curso regular. — Programas actuales. — Lo que se puede llamar el método de las lecciones de cosas.

Origen de las lecciones de cosas. — Todo el mundo habla hoy de las lecciones de cosas y todos los maestros pretenden darlas, pero hace treinta años la palabra era desconocida y esta enseñanza se ha puesto en boga muy recientemente.

Practicada en América bajo el nombre de *lección sobre los objetos* (*objects lesson*), la lección de cosas es la aplicación del principio que Rousseau y Pestalozzi han popularizado y que consiste en colocar en la enseñanza las cosas antes que las palabras, puesto que los sentidos, y particularmente el de la vista, son las facultades que se desarrollan antes y á ellas hay que dirigirse al principio.

Por otra parte, la introducción de las lecciones de cosas en los estudios escolares es resultado de esa tendencia moderna que impulsa á los pedagogos á des-

arrollar más y más el carácter educador de la enseñanza. La lección de cosas, en efecto, vale menos por los conocimientos que comunica que por la manera de hacerlo, por la acción que ejerce en las facultades de observación y en la atención del niño y por el interés que trata de crear presentando al discípulo nociones familiares accesibles á su inteligencia, dedicando su espíritu á cosas que ya conocía en parte y que se quiere solamente hacerle conocer mejor.

Tratemos ante todo de definir exactamente el sentido que conviene dar á la frase *lecciones de cosas*, para investigar en seguida cómo debe ser dada esa enseñanza y en qué condiciones puede producir todos sus frutos.

Errores en el sentido de la palabra. — La lección de cosas ha seguido la misma suerte que el pretendido método intuitivo. Se han empleado ambas expresiones al azar para designar prácticas escolares que no tienen más que una lejana relación con ellas. Como todas las novedades, la lección de cosas se ha convertido en una expresión vaga que cada cual interpreta á su modo.

« Una larga observación del mundo escolar, dice Mlle Chalamet, nos ha convencido de que para no entenderse no hay como hablar de las lecciones de cosas. Existen pocas cuestiones de enseñanza que den ocasión en la práctica á tan extraños errores. No hace mucho tiempo, hablando con uno de los profesores de una gran escuela, le preguntamos si se daban en su clase muchas lecciones de cosas. « Las damos constantemente, nos respondió; damos á los alumnos explicaciones acerca de todo. » Asistiendo con asiduidad, durante algún tiempo, á las lecciones de ese profesor, nos convencimos, en efecto, de que para él las lecciones de cosas consistían en dar á torrentes las explicaciones más verbosas (1). »

Á Mme Pape-Carpannier hay que atribuir en parte la responsabilidad de la extensión abusiva del sentido de las lecciones de cosas. Los modelos que nos

(1) Mlle Chalamet, *École maternelle*, p. 96.

ha dejado prueban una inventiva ingeniosa y una exquisita delicadeza, pero indican también que las lecciones de cosas eran para ella una especie de procedimiento enciclopédico que aplicaba á cualquiera enseñanza, un molde vulgar en el que lo hacía entrar todo (1).

« La lección de cosas, decía, enseña por las realidades mismas y de cada realidad hace salir un conocimiento útil y un buen sentimiento. »

Definición de las lecciones de cosas. — Una de las mejores que se han dado es la de M. Bain, que ha escrito sobre este asunto uno de los más notables capítulos de su *Science de l'éducation*.

« Las lecciones de cosas deben comprender todo lo que sirve para la vida y todos los fenómenos de la naturaleza. Se refieren ante todo á los objetos familiares á los alumnos, completan la idea que éstos tienen de ellos y añaden las cualidades que el niño no había aún observado. Pasan en seguida á objetos que los alumnos no pueden conocer más que por descripciones y figuras y acaban por el estudio de las acciones más ocultas de las fuerzas naturales (2). »

En su última parte la definición de M. Bain es un poco amplia, pues tiende á abarcar la parte más alta de las ciencias físicas. Insistimos en creer que la lección de cosas debe ser tan sólo un instrumento para comenzar y que no hay que continuarla hasta el fin de la enseñanza. No participamos de la opinión de Spencer que quiere que las lecciones de cosas sean continuas en la juventud, de modo que se confundan insensiblemente con las investigaciones de los naturalistas y de los sabios (3).

Véanse otras definiciones que nos dan luz sobre la naturaleza y el fin de las lecciones de cosas :

(1) Mme Pape-Carpantier, *Conférences faites à la Sorbonne*, 1867.

(2) *Science de l'éducation*, p. 184.

(3) *De l'éducation*, p. 137.

« El objeto manifiesto de las lecciones de cosas, dice Spencer, es dar al niño la costumbre de observar á fondo. »

« La lección de cosas es un procedimiento de enseñanza, aplicación del método intuitivo (1). »

« Se pueden definir las lecciones de cosas de lecciones destinadas á enseñar los elementos de los conocimientos por el uso mismo de los objetos (2). »

El pedagogo americano Johonnot opone claramente las lecciones de cosas á las de memoria y recitado :

« La superioridad del nuevo método sobre el antiguo para desarrollar la atención y excitar el interés es manifiesta. La nueva instrucción apela á la experiencia y provoca una actividad intensa de las facultades de observación. Alimenta al espíritu de conocimientos reales y le arranca al estado de falta de atención y de pasividad que resultaba de la antigua rutina (3). »

La lección de cosas, en efecto, está en oposición directa con la lección del libro y proviene de la reacción, por cierto excesiva, que la pedagogía moderna ha producido contra la instrucción puramente del libro, *libresca* como la llamó Montaigne.

Abuso de las lecciones de cosas. — Se puede decir que, en cierto modo, las lecciones de cosas han tenido demasiado éxito, pues la moda se ha apoderado de ellas y por poco las compromete por el mismo abuso.

Á más de celebrarlas con un entusiasmo excesivo, se las ha aplicado indistintamente á todas las partes de la enseñanza. Ha habido *lecciones de cosas* en moral y en historia (4) y se las ha confundido con las experiencias y las demostraciones de la ciencia.

En este sentido decía Mme Pape-Carpantier con lamentable exageración :

(1) Artículo *Leçons de choses*, de M. Plamier, en el *Dictionnaire de Pédagogie*.

(2) Wickersham, *Methods of instruction*, p. 141.

(3) Johonnot, *Principles and Practice of teaching*, p. 84.

(4) Según M. Braun (obra citada, p. 309) « las lecciones de cosas se refieren generalmente, 1° á la naturaleza; 2° al hombre; 3° á la vida social; 4° á Dios. »

« El sabio en su anfiteatro da una lección de cosas cuando ejecuta ante la vista de sus discípulos las delicadas y brillantes operaciones de que les habla. »

La lección de cosas, como su nombre indica, debe mantenerse en el terreno de los conocimientos que tratan realmente de cosas que se puedan enseñar, de objetos sensibles que hieran la vista del niño, y no puede ser además sino una iniciación elemental de los conocimientos de esa especie, sin tomar jamás la forma de una lección didáctica.

Nuevo formalismo. — La lección de cosas no es nada ó es un método viviente de enseñanza en el que el maestro prueba su sagacidad y su inventiva y dispone, siempre con libertad y, si puede, con originalidad, los conocimientos familiares que quiere comunicar á sus discípulos; en el que mezcla la interrogación con la exposición, y en el que apela sin cesar á la iniciativa del niño, inspirándose en las circunstancias y en las respuestas que ya ha obtenido.

Pero el espíritu formalista y escolástico recobra siempre sus derechos, y las lecciones de cosas, mal comprendidas, han llegado pronto á ser una nueva mecánica escolar. « De este modo numerosos libros escolares llevan el título de *Lecciones de cosas*, por un contrasentido inexplicable (1) ». Se ha llegado en algunas escuelas primarias, á *dictar* lecciones de cosas. Y se ha ido más lejos todavía (2) :

« Leer una lección de cosas es ya célebre, pero hay aún algo mejor, y los hemos visto *representar*. En un establecimiento de baños había una escuela y, un domingo, la directora invitó á los bañistas á asistir á la distribución de premios. Hizo para la fiesta un programa que, entre otros detalles, prometía la repre-

(1) Mlle Chalamet, obra citada, p. 97.

(2) « Las lecciones de cosas, dice Jolinnot, no deben ser jamás tomadas de un libro. El nombre de ese ejercicio debería hacer inútil una advertencia de este género, pero ha habido maestros tan profundamente estúpidos (sic) que han obligado á sus discípulos á aprender de memoria los modelos de lecciones de cosas que dan los manuales. »

sentación de una lección de cosas... En efecto, subieron al estrado dos niñas, una de las cuales figuraba ser la maestra, y otra las discípulas, y se pusieron ambas á recitar con volubilidad una lección dialogada (1). »

Diversas formas de las lecciones de cosas.

— Después de haber tratado de definir los caracteres esenciales de toda lección de cosas, hay que apresurarse á reconocer que existen diferentes maneras de aplicar ese procedimiento pedagógico.

M. Bain admite tres formas principales de la lección de cosas :

1ª La que consiste en poner un objeto concreto ante la vista del niño, á modo de ejemplo, para hacerle concebir una idea abstracta, como cuando se le presentan cuatro manzanas ó cuatro nueces para despertar en él la idea del número cuatro.

2ª Puede consistir en poner en juego los cinco sentidos, en hacer ver, tocar y observar las cualidades de los objetos. Bajo esta forma la lección de cosas no es más que la educación de los sentidos.

3ª Puede, en fin, ser empleada para aumentar el número de los conceptos y para hacer adquirir el conocimiento de objetos, de hechos y de realidades formadas por la naturaleza ó por la industria. Esto es lo que se expresa de ordinario al decir que la lección de cosas cultiva ó desarrolla la facultad de concepción y de imaginación.

« Fundándose en lo que el niño conoce y concibe, se le pintan otros objetos que no conoce y se le dan así ideas que podrá en seguida aprovechar para otros estudios. Así se puede hacer concebir á los niños una idea, acaso un poco confusa, del camello del desierto y de las pirámides de Egipto (2). »

Terreno propio de las lecciones de cosas. —

Si creemos á los pedagogos americanos, las lecciones de cosas tienen un campo de acción tan ilimitado

(1) Mlle Chalamet.

(2) *Science de l'éducation*, p. 199.

como la naturaleza y se extiende hasta la historia misma (1). Se aplica también á las cosas ideales lo mismo que á los objetos materiales. « En un amplio sentido la palabra *cosa* significa todo lo que es ó puede ser objeto del pensamiento; una operación mental, como la percepción, ó un poder moral, como la conciencia (2). Hay, pues, lecciones de cosas hasta en la psicología.

M. Bain, mejor inspirado limita su acción á los objetos sensibles.

« La lección de cosas, dice, abre á los alumnos tres vastos dominios, la historia natural, las ciencias físicas y las artes útiles ó sea todo lo que sirve á las necesidades diarias de la vida ordinaria. »

Pensamos como el pedagogo inglés que el campo de las lecciones de cosas está necesariamente reducido á las ciencias ó, más bien, á los conocimientos familiares y usuales que tienen realmente por objeto cosas que se pueden mostrar y tocar (3). Es preciso excluir rotundamente la historia, la gramática, las ciencias abstractas, como la aritmética, y todas las ciencias morales.

Su verdadero carácter. — Lo que acaba de caracterizar la lección de cosas no es sólo la naturaleza de los objetos á que se aplica, sino la manera como se da. No debe tener el carácter didáctico de una exposición continua, sino ser una perpetua conversacion.

Spencer se queja con razón de que en los manuales de lecciones de cosas se indique largamente una lista

(1) Wickersham, obra citada, p. 144.

(2) Johannot, obra citada, p. 87.

(3) Los pedagogos belgas quieren que las lecciones de cosas ejerciten todos los sentidos, hasta el oído y el gusto. El maestro no se contentará con mostrar en las lecciones de intuición, sino que hará, según los casos, oír (el sonido de un metal), tocar (el pulimento ó los pesos), oler (las plantas), gustar (los frutos) el objeto sometido al examen de los discípulos (*Traité de méthodologie*, par Achille V, p. 156.)

de hechos que se *dirán* al niño. Según él, hay que acostumbrar al niño á descubrirlos por su observación personal. En la lección de cosas es sobre todo el niño quien debe hablar.

« Es preciso, dice, escuchar todo lo que el niño tenga que decirnos sobre el objeto que se le enseña; hay que animarle á decir lo más que pueda, llamar algunas veces su atención sobre hechos que se le han escapado y proporcionarle en seguida ó indicarle nuevas series de objetos sobre los cuales pueda ejercer por sí mismo un examen completo. »

La lección de cosas debe ser una transición entre la enseñanza maternal y la instrucción escolar propiamente dicha; una iniciación en ciertos estudios y no un método general.

El maestro es en ella, no tanto un profesor que expone lo que sabe, como un excitante de la inteligencia. Por eso no creemos, á pesar de la opinión contraria de Spencer, que haya que continuar las lecciones de cosas más allá de los primeros años de la instrucción escolar. La lección de cosas desarrolla sobre todo los conocimientos materiales y la facultad de observación sensible, y es preciso prescindir lo antes posible en la enseñanza de las cosas concretas y materiales, para llevar resueltamente al niño al terreno de las ideas abstractas y generales. Seguramente, en la enseñanza de la historia, del cálculo en todos sus grados, de las ciencias físicas y naturales, no hay que privarse de apelar á veces á la imaginación del niño y á las representaciones sensibles; pero esto no es más que un accidente, una excepción ó, todo lo más, un elemento particular de la lección. Esta apelación á la práctica no constituirá, pues, una lección de cosas propiamente dicha.

Reglas para las lecciones de cosas. — De que la lección de cosas sea una conversacion familiar del maestro con los discípulos no hay que deducir que no tiene reglas ni principios.

« Las tiene, por el contrario, dice Mme Pape-Carpantier, muy fijas y completamente independientes de la fantasía de los maestros... Sus principios y sus reglas son los de todas las operaciones del entendimiento humano. »

La primera de esas reglas es que cada lección tenga su objeto definido y su alcance limitado.

« El maestro, dice M. Bain, debe reflexionar sobre la dirección que quiere dar á la lección. No es posible impedir que las lecciones sean al principio algo incoherentes, pero hay que dárles poco á poco cierta unidad (1). »

Necesidad de un plan. — No basta con que cada lección de cosas tenga su objeto definido; es preciso también que se sucedan con subordinación las unas de las otras, sin lo cual serían un caos de conversaciones estériles y de charla sin objeto.

« Las lecciones de cosas deben estar inspiradas en un principio sistemático y tender cada una á su objeto propio, pero refiriéndose cada una á la anterior y á la posterior, de modo que el discípulo pueda percibir las relaciones de las cosas y asociarlas en su memoria. Nada más inútil que las lecciones de cosas sin correlación y sin orden (2). »

Preparación de las lecciones de cosas. — No es menos necesario que cada lección sea preparada con cuidado. No se debe confiar nada al azar en estas conversaciones familiares y el maestro debe estar en ellas preparado para que las preguntas imprevistas de los discípulos no le sorprendan y le desconcierten.

« Las lecciones de cosas exigen una preparación tan seria, un conocimiento tan profundo del asunto, un tacto y una colección tan juiciosamente formada de objetos diversos, que esta enseñanza no ha penetrado aún en las clases. Se habla de ella en la escuela y algunos maestros hasta se alaban de haber obte-

(1) « Es preciso, dice M. Bain, hacer un plan de una serie de lecciones arregladas de modo que cada una prepare la siguiente y fundarse, al avanzar, en lo ya enseñado. »

(2) *Johnnot*, obra citada, p. 92.

nido resultado, pero hasta ahora no se les puede agradecer más que la intención (1). »

Orden que debe seguirse en el estudio de las cualidades de los objetos. — Mme Pape-Carpantier deseaba que los maestros, en la observación de las cualidades de las cosas, se sujetasen á un orden invariable, derivado de la marcha natural del espíritu en sus percepciones. En este caso habría que proceder siempre de la misma manera y llamar sucesivamente la atención del niño sobre el color, la forma y el uso de la materia y elementos constitutivos del objeto estudiado.

M. Bain no es de la misma opinión:

« Para dar una lección de cosas, dice, se recomienda al maestro indicar desde luego la apariencia y cualidades sensibles de un objeto y hacer conocer después sus usos. Mejor sería empezar por decir esos usos, porque un uso es una cualidad en acción y los objetos nos interesan por la acción que ejercen (2). »

Y tomando por ejemplo un vaso, M. Bain hace observar que es inútil decir á los discípulos que el vaso es duro, liso y transparente, pues lo saben ya muy bien. Lo que les interesa y les instruye es que se les haga reflexionar sobre los usos del vaso y sobre las circunstancias de su descubrimiento y de su historia.

Museos escolares. — Las lecciones de cosas exigen la preparación en la escuela de pequeños museos en los que el maestro encuentre á su alcance los objetos que sirven de texto á la lección.

Esos museos deberán ser constituidos en gran parte por los mismos discípulos.

« Se pide á los discípulos, por ejemplo, que traigan al día siguiente hojas de árboles que acaso no han pensado nunca en examinar, una piedra, un mineral, una muestra de madera, ó

(1) *Informes é inspección general en Francia, 1879-80*, p. 210.

(2) *Science de l'éducation*, p. 185.

un producto manufacturado del país, que faltan en la pequeña colección escolar. Siempre debe faltar algo en un museo de esta clase y no me disgustaría que se me dijese que cada generación escolar está obligada á reconstituírle por sus propias investigaciones. El mejor provecho que se puede obtener de estos museos, no es tenerlos, sino hacerlos (1). »

« El museo escolar, dice en el mismo sentido M. Cocheris, es obra del tiempo y debe contener sobre todo muestras de la industria local y de los productos naturales que forman la riqueza del país (2). »

Hay quien se queja, y no sin razón, de que los museos escolares hayan tomado en algunas escuelas proporciones exageradas. No se trata, en efecto, de reunir una colección de curiosidades, ni de establecer un museo de lujo, destinado á llamar la atención de los visitantes de la escuela, sino de recoger, para usarlos, los objetos que pueden servir realmente para la educación del niño. El mejor museo no es el que contiene, en elegantes escaparates, más muestras, sino aquel que sirve más.

En general, en las escuelas francesas los museos escolares no existen ó existen en estado embrionario.

« Los museos escolares se desarrollan lentamente. Nada más fácil, sin embargo, que recoger en la tienda de comestibles, en la farmacia, en el almacén de granos, en la droguería, en los campos y en los jardines, los elementos de una colección útil. Los museos escolares faltan, y las colecciones Deyrolle son desconocidas (3). »

Cuando existen, no se saben usar: « los ejemplares desaparecen generalmente bajo una espesa capa de polvo. »

Principales defectos que hay que evitar. — Lo que importa mucho más que las condiciones materiales de la lección de cosas, condiciones proporciona-

das por los museos escolares, es la manera como el maestro entiende este ejercicio.

Por la misma libertad que la caracteriza, la lección de cosas es de una aplicación delicada y se deben evitar en ella muchos defectos é inconvenientes posibles.

Inutilidad de las lecciones de cosas. — Esas lecciones, tal como se las practica algunas veces, son seguramente superfluas, pues dedican un tiempo precioso, como hace observar M. Bain, á cosas que los niños saben ya ó pueden aprender por sí mismos por la observación personal ó por las conversaciones con los padres y con los compañeros. Recuérdense los fastidiosos ejercicios que Pestalozzi imponía á sus discípulos ante el viejo tapizado de la habitación: *Hay un agujero en la tapicería. El agujero de la tapicería es redondo*, etc. ; Cuántas lecciones de cosas no son más que una estéril charla en la que se enseña á los niños que la nieve es blanca; la tinta, negra; el vaso transparente; que el pájaro tiene dos patas y una cabeza y el caballo dos ojos, dos orejas y cuatro patas!

Las palabras sin las cosas. — La lección de cosas, mal comprendida, ha sido algunas veces un puro ejercicio verbal. Pestalozzi, uno de los primeros que se sirvieron de ellas, las empleaba como medio de explicar el sentido exacto de las palabras. Sus ejercicios de intuición eran, más que nada, ejercicios de lenguaje.

Bueno es, seguramente, asociar á los ejercicios de observación el aprendizaje de la lengua, pero hay que guardarse de pronunciar ante el niño, á propósito del objeto que se le muestra y bajo pretexto de analizar sus cualidades, palabras técnicas y sabias cuyo sentido es incapaz de comprender. Una sola recomendación resume todas las demás: « *Que la lección de cosas no degenera nunca en lección de palabras.* »

Abusos de la percepción sensible. — Un pedagogo americano, M. Wickersham, hace notar con

(1) No condenamos el empleo de colecciones preparadas, como la de Dorangeon, siempre que el maestro la use libremente.

(2) *Informes*, etc. 1879-80, p. 20.

(3) *Id.*, p. 3.

razón que « el sistema de las lecciones de cosas tiende á retener la instrucción en lo *concreto*, cuando el niño está ya en estado de percibir lo *abstracto* (1). »

« Los elementos de todos los conocimientos deben ser enseñados por medio de los objetos, pero el fin superior del estudio no es familiarizar la inteligencia con los objetos materiales. La enseñanza de las cosas, llevada demasiado lejos, rebaja la educación... En cuanto el niño ha aprendido á contar con la ayuda de los objetos sensibles, debe empezar á hacerlo sin ellos; en cuanto se ha acostumbrado á percibir las formas materiales, deber ser ejercitado en considerar las formas ideales. »

La lección de cosas no es evidentemente más que un medio para elevarse y, en cierto modo, un pasaje que hay que atravesar para ir más lejos y en el que sería imprudente permanecer mucho tiempo.

Las lecciones de cosas no son un curso regular. — El error de muchos maestros consiste en considerar las lecciones de cosas como una materia especial del programa de estudios y aplicarles, por consecuencia, las costumbres ordinarias de la enseñanza y la regularidad de un curso continuado. La lección de cosas, para que esté conforme con los principios que la han inspirado, debe permanecer libre, ligera, variable y movetiza, como las jóvenes inteligencias á quienes se dirige. Con mucha frecuencia ha degenerado en interrogaciones monótonas y en nomenclaturas secas y uniformes.

« No se debe desear, dice M. Buisson, que la lección de cosas empiece y acabe á hora fija, sino que se dé tan pronto con ocasión de la lección de escritura ó de lectura, tan pronto á propósito de un dictado, de una lección de historia, de geografía, de gramática, etc. Si se da en dos minutos en vez de en veinte, valdrá más. Consistirá con frecuencia, no en una serie de preguntas numeradas, sino en una sola pregunta viva, precisa y clara que provoque una respuesta igual. Á veces un diseño en el encerado es mejor que toda una descripción. Un día la lección de cosas será una visita á un establecimiento in-

(1) *Methods of instruction*, p. 158.

dustrial ó á un monumento histórico, ó bien un paseo topográfico ó una carrera por los bosques, ó una cacería de insectos, ó una recolección de plantas. »

M. Buisson extiende acaso demasiado, como la mayor parte de los pedagogos, el sentido de la lección de cosas y la confunde con el espíritu general de una enseñanza inteligente y atractiva. Pero, una vez hecha esta reserva, hay que ser de su opinión y considerar la lección de cosas, no como una enseñanza sistemática encerrada en marcos fijos, sino como una forma de instrucción infinitamente variable y adaptable á las circunstancias.

Programas actuales. — El programa oficial en Francia no habla de las lecciones de cosas más que para las escuelas de párvulos y las da por objeto el conocimiento de las cosas usuales y las primeras nociones de historia natural (1).

El programa de las escuelas primarias propiamente dichas no dice nada de lecciones de cosas, pero es evidente que las recomienda de un modo implícito, puesto que en la exposición que precede á la enumeración de las materias de enseñanza, se define en estos términos el verdadero método (2):

« En toda enseñanza el maestro se sirve, para empezar, de objetos sensibles, hace ver y tocar las cosas, pone á los niños en presencia de realidades concretas... »

« La enseñanza primaria es esencialmente *intuitiva*, es decir, que cuenta ante todo con el buen sentido natural, con la fuerza de la evidencia, con ese poder innato que tiene el espíritu humano de percibir á primera vista y sin demostración, no todas las verdades, pero sí las más sencillas y más fundamentales. »

El método de las lecciones de cosas. — En

(1) Véanse los *programas* anejos al decreto de 28 de Julio de 1882, y el *programa especial de las lecciones de cosas* de la clase infantil, que da mensualmente el asunto de estas lecciones. Este programa tomado en parte del trabajo de M. Caillet en el *Dictionnaire de pédagogie* (artículo *Leçons de choses*) no es más que un ejemplo y una indicación.

(2) El decreto de 27 de Julio habla expresamente de « lecciones de cosas » para los comienzos de las ciencias físicas.

cierto sentido, el método de las lecciones de cosas es sinónimo del arte que debe animar todas las partes de la enseñanza para hacerlas vivas y prácticas (1).

¡Con qué entusiasmo hablaba Mme Pape-Carpantier, en 1868, del método nuevo!

« Pero ¿qué es lo que da su valor á las lecciones de cosas? ¿En qué consiste que son tan reputadas y tan altamente recomendadas y que son, en efecto, tan provechosas?

« ¡Ah! eso consiste en una gran ley terriblemente desconocida, que no quiere que haya *paciente* en educación; que quiere que el discípulo sea un agente activo, tanto como el maestro; que sea su colaborador inteligente en las lecciones que recibe y que, según la expresión del catecismo, coopere á la gracia.

« Lo que da su valor á las lecciones de cosas, lo que las hace amables y eficaces, es que están conformes con esa ley; que apelan á las fuerzas personales del niño, ponen en juego y en movimiento sus fuerzas físicas é intelectuales y satisfacen su necesidad natural de pensar, de hablar, de moverse y de cambiar de objeto. Es que llegan á su inteligencia por mediación de sus sentidos; que se sirven de lo que sabe y de lo que ama para interesarle en lo que no sabe ni ama todavía; que son para él, en una palabra, lo *concreto* y no lo *abstracto*. »

(1) Recomendamos especialmente la obra del Dr. Jesús Díaz de León « *Lecciones de cosas* ». Librería de la Vª de Ch. Bouret, París.

LECCIÓN IV (1)

EL ESTUDIO DE LA LENGUA.

Importancia del estudio de la lengua. — Dificultades de esta enseñanza. — Su fin. — Sus principios. — Antiguos métodos. — Reforma intentada. — Progresos realizados. — Diversos elementos de un curso de lengua. — Necesidad de la enseñanza gramatical. — Verdadero método gramatical. — El libro de gramática. — Cualidades de una buena gramática. — Gramática histórica. — Enseñanza de la ortografía. — Dictado. — Análisis lógico y análisis gramatical. — Orden que debe seguirse. — Ejercicios de invención y de composición. — Redacción en estampas. — Ejercicios de elocución. — Ejercicios literarios.

Importancia del estudio de la lengua. — ¿Es preciso insistir hoy en la importancia capital del estudio de la lengua patria en las escuelas primarias? Todo el mundo está conforme en atribuir á ese estudio el primer puesto, como comienzo de los estudios y principal instrumento de progreso.

El estudio de la lengua es, en primer lugar, útil por sí mismo. No se es verdaderamente un hombre si no se pueden expresar los pensamientos con corrección y claridad. No se es ciudadano si no se habla la lengua nacional. El conocimiento de la lengua es, por otra parte, la clave de todos los demás. La lengua usual nos pone en comunicación con nuestros semejantes y satisface las necesidades de la vida. La lengua literaria nos abre los tesoros del pensamiento humano y la tecnología los de la ciencia.

(1) Al traducir este capítulo, hemos suprimido todo lo referente á la lengua francesa en particular y conservado lo que es aplicable al estudio general de las lenguas. N. del T.

Además, el estudio de la lengua vale también por su influencia en la educación intelectual. El que conoce su lengua, sabe pensar. La riqueza del vocabulario de que disponemos corresponde á la abundancia de nuestras ideas. Tantas palabras nuevas añadidas á las que ya se conocen, tantas conquistas de la inteligencia en lo desconocido. Por otra parte la propiedad de expresión equivale a la propiedad de pensamiento. Por fin, la corrección gramatical que se emplea en la construcción de las frases está en relación con la lógica que preside á nuestros juicios y á nuestros razonamientos. Aprender la lengua patria no es pues solamente adquirir el material de palabras, sino desarrollar y formar el pensamiento por medio del lenguaje, que es su instrumento propio.

Dificultades de esta enseñanza. — Para los niños de condición acomodada cuyos padres hablan con pureza su lengua, el estudio de ésta ofrece facilidades especiales, pues la aprenden sin esfuerzo en el regazo de sus madres. Pero no sucede lo mismo con los niños de los campesinos, que generalmente oyen en sus casas una lengua incorrecta ó dialectos provinciales (1). Para éstos la lengua nacional es una lengua extranjera que necesitan estudiar trabajosamente en la escuela.

Por otra parte, no basta á los niños el aprendizaje instintivo de la lengua. Necesitan, al menos, extender su vocabulario, necesariamente muy limitado, darse cuenta del sentido de las palabras que recuerdan vagamente y entienden de un modo confuso, aprender la ortografía y reflexionar sobre las reglas de la gramática, sin las cuales ni su estilo ni su lenguaje pueden ser buenos. La naturaleza desata la lengua del niño y

(1) Somos partidarios de que se enseñe con igual interés la lengua nacional que el dialecto local. La primera tiende á asegurar la unidad de la patria y el segundo á conservar las tradiciones regionales, y es sabido que la región es para el hombre una patria más natural y menos variable que la nación. N. del T.

con la ayuda de los padres, le enseña á hablar; pero el estudio, con la ayuda de los maestros, debe después enseñarle á hablar bien.

El objeto. — El estudio de la lengua comprende tres partes esenciales de un inestimable valor: comprender la lengua, saber hablarla, saber escribirla.

Lo menos que se puede pedir á los discípulos es que comprendan su lengua. No se trata seguramente de enseñarles todas las palabras que la componen, convirtiéndolos en diccionarios vivientes. Lo que es preciso es que conozcan con la mayor exactitud posible las palabras que constituyen el fondo de la lengua. La posesión de un vocabulario claro y preciso es una preparación necesaria para la lectura de los buenos autores. Muchos niños salidos de las escuelas no toman jamás gusto á la lectura porque encuentran en los libros muchas palabras que no entienden.

Otro objeto esencial del estudio de la lengua es aprender á hablarla. Las ocasiones de escribir son raras para los hijos del pueblo; las de hablar, en cambio, son de todos los días y de todos los momentos. Por mucha que sea la humildad de condición de un hombre, siempre le es necesario expresarse con facilidad y corrección, si no con elegancia. No hay para qué hacer de ellos charlatanes, pero sí poner al futuro ciudadano en estado de comunicar su pensamiento, de conversar con sus semejantes, de tratar él mismo sus asuntos y de discutir sus intereses.

No se descuidará tampoco la palabra escrita, aunque tenga menos importancia que la palabra propiamente dicha. Los ejercicios de redacción y de composición introducidos recientemente en las escuelas francesas son extraordinariamente interesantes y de una grande utilidad.

Los principios. — Así comprendido, el de la lengua es un estudio vivo y práctico que se sale del antiguo y estrecho cuadro de los recitados gramaticales y

de los dictados ortográficos. Para cumplir su fin, esta enseñanza debe adaptarse al método natural que va del ejemplo á la regla, de la práctica á la ley, del uso familiar y del ejercicio concreto al precepto general y abstracto. Hay que aprender la gramática por la lengua; no la lengua por la gramática, decía Herder, y Spencer afirma, en el mismo sentido, que «habiendo sido hecha la gramática después de la lengua, después de ella debe estudiarse». «Hace mucho tiempo, dice el P. Girard, nos dice la sana didáctica: «Pocas reglas y muchos ejercicios.»

El niño llega á la escuela sin tener casi ningún uso de la lengua nacional. Súplase lo que le falta con lecturas graduadas de autores fáciles. A cambio de las conversaciones que no ha oído, el libro le envuelve, por decirlo así, en sus palabras precisas, en sus construcciones correctas, en una atmósfera gramatical pura y neta. Que se le ejercite en hablar á su vez y en construir frases, primero orales y después escritas. Que el maestro dé el ejemplo de una pronunciación exacta y de un lenguaje regular (1). Que el encerrado presente al alumno modelos de proposiciones sencillas, y el niño, familiarizado con las expresiones y las construcciones de su lengua, estará preparado para los estudios didácticos que, sin esa preparación, le hubieran hecho trabajar sin provecho.

Antiguos métodos. — Sepamos, pues, romper con los antiguos métodos que reducían el estudio de la lengua á la gramática, cuyas reglas se presentaban «como artículos indiscutibles de un código penal, que hay que aplicar sin razonarlos ni comprenderlos.»

De los estudios hechos en 1861 en Francia acerca del estudio de la gramática, resulta que en unas provincias esa enseñanza era demasiado mecánica, en otras poco práctica, en otras demasiado confiada á la

(1) Pocos son, por desgracia, los maestros andaluces, valencianos, catalanes, americanos, etc., que no digan *poyo*, por *pollo*; *haser*, por *hacer*; y que den á la *j* su verdadera pronunciación castellana. N. del T.

memoria, en otras inútil por mala dirección, en otras demasiado abstracta, en otras oscura, en otras demasiado teórica.

Reformas ensayadas. — Estos defectos han sido en gran parte corregidos en Francia por diferentes disposiciones que indican claramente la dirección que conviene dar á la enseñanza de una lengua cualquiera :

« Muchos maestros abusan de la gramática y creen haberlo hecho todo introduciendo en la memoria de los alumnos gran número de reglas, de distinciones y de palabras técnicas. Insístase para que en este estudio se eviten las abstracciones y las sutilezas; para que los maestros se atengan á las explicaciones y á los ejemplos que da la lectura de los grandes escritores. Así se aprende la lengua, con sus finuras y sus idiotismos, mucho mejor que en la gramática. »

« La antigua enseñanza debe ser reemplazada con lecciones vivas y reducirse la gramática á algunas definiciones sencillas y cortas y á algunas reglas fundamentales aclaradas con ejemplos. Á medida que se desarrolla la inteligencia de los niños, hay que ponerlos en presencia de los más hermosos trozos de la literatura patria y hacerles conocer primero su sentido y hasta los matices de las palabras y la correlación y encadenamiento de las ideas, y después las transposiciones y hasta los atrevimientos del genio, contando más con la lógica y la gramática naturales que tienen en sí mismos, que con el antiguo bagaje de abstracciones y de fórmulas con que se cargaba su memoria sin provecho para su inteligencia. Lhomond dijo hace cerca de cien años : « La metafísica no conviene á los niños y el mejor libro elemental es la voz del maestro, que varia las lecciones y el modo de darlas según las necesidades de aquellos á quienes habla. »

« La enseñanza de la gramática no se limitará en adelante al estudio puramente mecánico de las reglas, sino que esas reglas darán materia á las explicaciones del profesor (1). »

Progresos realizados. — Los consejos que acabamos de reproducir han sido oídos en parte en la enseñanza francesa, según los informes de la inspección general, en los que se hacen constar notables progresos, tanto en los métodos de enseñanza de la lengua

(1) Diferentes circulares ministeriales sobre la enseñanza primaria en Francia.

como en los resultados obtenidos. Esos métodos y esos resultados no son más que la confirmación práctica de todo lo expuesto y de lo que se dice después á propósito de este asunto.

Diversos elementos de un curso de lengua. —

Hace algunos años la gramática constituía toda la enseñanza de la lengua. Es ciertamente una parte esencial de ella, pero no el solo elemento.

La enseñanza de una lengua comprende :

1º Ejercicios de lectura y de recitado.

2º Un curso de gramática con ejercicios prácticos, como dictado, análisis y ejercicios de etimología y de derivación.

3º Ejercicios de composición y de estilo, con algunas nociones de historia literaria.

Deben practicarse, además de las lecciones de gramática propiamente dicha, varios ejercicios distintos : los ejercicios orales, los de memoria, los escritos (dictados, redacciones, etc.), los de análisis y la lectura en alta voz, por el maestro.

Añadiremos que fuera de los ejercicios especiales para la enseñanza de la lengua, todos los de la clase concurren al mismo fin, que es extender y fijar el vocabulario del discípulo y enseñarle á expresarse con corrección y propiedad.

Necesidad de la gramática. — No se ha esperado al siglo XIX para soñar la supresión absoluta de la gramática en un curso de lengua. Nicole, en su libro sobre la *Educación de un príncipe*, respondía en estos términos á los partidarios de esta utopía :

« El pensamiento de los que rechazan absolutamente la gramática, es propio de personas perezosas que quieren evitarse el trabajo de enseñarla, y lejos de aliviar á los niños les recarga infinitamente, pues les quita una luz que les facilitaría el estudio de las lecciones, y les obliga á aprender cien veces lo que les bastaría con aprender una (1). »

(1) Nicole, *De l'éducation d'un prince*. — M. Bain dice : « La gramática abrevia y simplifica el trabajo, generalizando todo lo que puede ser generalizado. »

Dejemos á un lado la cuestión de pereza, pues sería igualmente justo decir que el sistema que consiste en poner un libro de gramática en manos de los discípulos y dejarlos que se las arreglen ellos solos « es un pensamiento de personas perezosas. » Pero Nicole tiene razón en sostener que las reglas gramaticales preparadas por explicaciones y aclaradas con ejemplos, alivian la inteligencia del niño y le economizan un tiempo precioso. Cuanto más recargada es la inteligencia con principios abstractos impuestos prematuramente, más dispuesta está á adelantarse á las reglas generales que resumen su experiencia y que se deducen naturalmente de los ejemplos de que está alimentada. Entonces la inteligencia reposa en esas reglas con placer, como un ejército victorioso se instala en los puntos que aseguran su conquista y desde los cuales domina las etapas recorridas.

Por elemental que sea el estudio de la lengua, supone, según nosotros, el conocimiento de las reglas gramaticales, que no son sino el resumen del uso, el código de una lengua fijado definitivamente. El progreso pedagógico consiste, no en suprimir las reglas, sino en simplificarlas y en reformar el modo de enseñarlas.

Verdadero método gramatical. — El verdadero método gramatical, según todo lo expuesto, consiste en apoyarse sobre todo en el uso de la lengua que el niño trae de la familia, uso completado y rectificado en la escuela por los ejercicios que le han enseñado á leer y á escribir.

« Acordaos, dice el P. Girard, de que la multitud de ejemplos repetidos y analizados es el mejor código de la lengua, puesto que envuelve en una práctica razonada las reglas que en otro método hay que prescribir secamente (1). »

(1) M. Bain se engaña cuando afirma que la generalidad de los discípulos no pueden estudiar con fruto la gramática antes de los diez años. « La gramática, añade, es más difícil que la aritmética. »

Es inútil dar un nombre á este método, que es el de la razón y el buen sentido, y en nuestra opinión no habrá adelantado gran cosa el estudio de una lengua cuando se haya dicho, con ciertos pedagogos, « que debe ser enseñada por el método *analítico-sintético* (1) ».

El libro de gramática. — No pensamos como los que proscriben el libro de gramática y creen que debemos privarnos de su concurso en una enseñanza tan capital como la de la lengua patria. Es necesario un libro, al menos para los discípulos del curso medio y del curso superior; un libro bien hecho, usado por el maestro discreta é inteligentemente.

« Hasta ahora, dice M. Breal, el libro era el personaje esencial de la clase y el maestro no era más que el comentador del libro. Por el contrario, los niños deben conocer las reglas de boca del maestro. El libro será consultado como un *memento*. »

Pero, por mucha importancia que se quiera atribuir á las explicaciones orales, el libro es necesario. Esta es la opinión de M. Bain, que da grandes razones en su apoyo :

« En un libro no se pone todo lo que debe decirse de viva voz, y si el maestro puede expresarse más claramente que el mejor libro, no hay más que recoger lo que ha dicho y hacer con ello un libro nuevo. Por bueno que sea el método del maestro, puede ser impreso para servir de ejemplo á los demás, lo que producirá libros mejores, de modo que la reforma que consiste en suprimir los libros conduce, sencillamente, á producir uno nuevo... Se dirá que los niños no están en edad de estudiar en un libro reglas que se les puede enseñar perfectamente de viva voz. En esto hay mucho de cierto, pero no es eso una razón para suprimir enteramente el libro, del que siempre pueden servirse los discípulos para repasar la enseñanza del maestro y prepararse á contestar preguntas sobre la materia. Si la enseñanza de una clase es solamente oral, sus progresos serán necesariamente muy lentos (2). »

(1) *Traité de méthodologie*, por A. V. p. 240.

(2) *Science de l'éducation*, p. 255.

Condiciones de una buena gramática. — Fenelón indicaba ya con precisión los caracteres de un buen libro de gramática :

« Un sabio gramático, decía, corre el riesgo de componer una gramática demasiado minuciosa y llena de preceptos. Creo que es preciso limitarse á un método corto y fácil. No deis al principio más que las reglas más generales; las excepciones vendrán poco á poco. Lo importante es poner á una persona lo más pronto posible en la aplicación sensible de las reglas por un uso frecuente. Esa persona se complace en seguida en observar los detalles de las reglas que al principio ha seguido sin darse cuenta (1). »

Después de trescientos años las críticas y las observaciones de Fenelón son todavía oportunas y los pedagogos más autorizados de nuestro tiempo no hacen más que repetirlas.

« En general, dice M. Berger, las gramáticas publicadas para los discípulos son demasiado detalladas y no han abandonado el plan de las gramáticas latinas... Nuestros gramáticos se complacen en hacer clasificaciones y distinciones que no descansan en nada esencial... Creemos que sería posible disminuir mucho la extensión de nuestras gramáticas clásicas sin perjudicar la solidez de los conocimientos en materia de lenguaje (2). La sencillez será, pues, la primera condición de una buena gramática y es preciso que esa sencillez se manifieste por el corto número de reglas. Muchos gramáticos recomiendan todavía la sencillez en la forma, sin sujetarse á ella en el hecho. No conviene distinguir las proposiciones subjetivas, completivoindirectas, completivodirectas, circunstanciales, atributivas, etc. »

Gramática histórica. — Sabido es qué revolución se ha realizado en los estudios gramaticales por la introducción del método histórico. « La gramática tradicional, dice M. Michel Bréal, formula sus prescripciones como decretos de una voluntad soberana; la gramática histórica proyecta un rayo de buen sentido en esas tinieblas... » Sustituye las explicaciones á las

(1) *Carta sobre las ocupaciones de la Academia francesa*, II.

(2) Artículo *Grammaire* de M. Berger, *Dictionnaire de pédagogie*, 1ª parte.

simples afirmaciones y da cuenta del uso presente por el uso antiguo.

« ¿Qué más natural, dice M. Brachet, que hacer servir la historia de la lengua para explicación de las reglas gramaticales, remontándose desde el uso actual hasta el momento en que nacieron? Además de la ventaja de ser racional, el método histórico posee otra: la memoria retiene más claramente lo que la inteligencia ha comprendido y el alumno recordará mejor las reglas de la gramática si tienen un punto de apoyo en su inteligencia. Este es el método que los alemanes, siempre atentos á despertar el juicio del niño, emplean hace mucho tiempo en las escuelas para la enseñanza de la lengua nacional (1). »

Es evidente que á pesar de su interés, la gramática histórica no puede ser introducida sin dificultad en la escuela primaria.

En primer lugar, la gramática histórica de una lengua derivada como el español y el francés, remonta hasta los orígenes, hasta las lenguas de que procede, que son el latín y el griego, y éstas son y deben seguir siendo lenguas muertas para la enseñanza primaria (2).

Por otra parte, los orígenes puramente nacionales de una lengua harían dedicarse al maestro y á los discípulos á investigaciones sabias que no les conciernen.

M. Bain tiene razón al decir :

« No hay que dedicar mucho tiempo á este trabajo durante los primeros años. Las acepciones y las construcciones actualmente admitidas deben ser nuestros únicos guías, pues si el conocimiento de una forma arcaica puede algunas veces explicar un uso, no puede en modo alguno modificarle (3). »

Enseñanza de la ortografía. — La ortografía

(1) Brachet, *Nouvelle grammaire française*, Prefacio. Véase la gramática de Ayer.

(2) No pensamos que sea conveniente introducir los estudios latinos en las escuelas normales.

(3) *Science de l'éducation*, p. 258.

no es más que un conocimiento de pura forma, « la reglamentación de la lengua escrita. » No hay, pues, que considerar el arte de la ortografía, á pesar de su importancia, como el objeto esencial de la enseñanza de la lengua. El conocimiento de ésta es mucho más complejo y mucho más útil.

Es una exageración decir que la ortografía no se aprende más que con el uso (1). Debe ser, sin duda, resultado de las lecturas del discípulo, pero la derivación y la composición de las palabras prestará grandes servicios en este punto.

Dictado. — El dictado es el procedimiento, el ejercicio propio de la ortografía, que no se aprende menos por la costumbre y la memoria que por el estudio de las reglas y por el razonamiento (2). Pero el dictado es útil á condición de que no se abuse y de que se le escoja con sagacidad.

« Se practica demasiado el dictado en las escuelas y se buscan con demasiada predilección « los dictados difíciles. » Hay escuelas en las que, al aproximarse los exámenes, no se hace más que dictar (3). »

No convienen dictados demasiado largos, ni frecuentes, ni en los que se acumulen á placer las dificultades (4).

Otra regla importante es no imponer al niño dictados en que abundan palabras que nunca ha visto y cuya ortografía tiene que consignar al azar. Muchos pedagogos recomiendan también á los maestros que escriban en el encerado todos los términos del dictado que el alumno no conoce. La ortografía se aprende

(1) M. Horner, obra citada, p. 165.

(2) No se puede asentir á la opinión de los pedagogos que pretenden que son inútiles los ejercicios de ortografía propiamente dichos y que basta atenerse á los de lectura, escritura, redacción y gramática. En la escuela primaria sobre todo, en la que el niño no está ayudado por el conocimiento del latín y el griego, los ejercicios de ortografía se imponen.

(3) Artículo *Orthographe* de M. Roux, *Dictionnaire de pédagogie*, 1.^a parte.

(4) Todos los pedagogos condenan la corrección demasiado frecuente que se hace deletreando. No hay que detenerse más que en las dificultades reales.

sobre todo con la vista, con la memoria de los ojos.

Además, los dictados deben corresponder á las reglas ya estudiadas y ser su aplicación.

No se debe escoger al azar lo que se dicta, sino tener en cuenta la edad y la inteligencia de los niños. Este ejercicio, como todos, debe concurrir á la educación general.

No hay para qué decir que la escritura al dictado debe ser cuidadosamente corregida y que á la indicación de las faltas debe seguir siempre el enunciado de las reglas violadas.

Análisis gramatical y análisis lógico. — No se puede pensar en suprimir en la enseñanza de la lengua el análisis gramatical y el análisis lógico. Se ha abusado de ellos, sin duda, y se les ha dado un empleo vicioso cuando el maestro los ha impuesto como un trabajo rutinario y maquinal, inventado sobre todo para desembarazarse de los discípulos y no tener que ocuparse de ellos. Pero el análisis es necesario porque, para el niño, el lenguaje no es más que un todo confuso en el que no sabe distinguir los elementos que le componen y cuya construcción no percibe claramente.

Los ejercicios de análisis pueden ser hechos en forma oral en el encerado, lo que es preferible al análisis escrito (1).

Los monótonos é interminables análisis, que imponen al niño un trabajo de escritura más que un trabajo de reflexión, son condenados justamente, pues su resultado más visible es disgustar del estudio á los niños.

« Querría, dice á este propósito M. Gréard, que los maestros, sin privarse enteramente de los recursos que les ofrecen los compendios especiales, se acostumbrasen á buscar por sí mismos los textos para el dictado en las obras clásicas; á buscar los ejemplos y á hacérselos buscar al alumno con los materiales que le proporciona la enseñanza en la clase. ; La literatura

(1) El programa oficial de las escuelas francesas lo recomienda así para los cursos elemental y medio.

cortiene tantas páginas de todos los géneros en una lengua transparente y de un sentido exquisito! ; La historia es tan rica en detalles muy á propósito para servir de ejemplos de gramática! Que, al menos, se ejercite al niño en el análisis aprovechando esos textos. Lo que ha contribuido al disfavor en que ha caído el análisis es, además del abuso, el carácter fastidioso de los textos á que era aplicado. Ese ejercicio es necesario si se quiere que el niño se dé cuenta de las relaciones de los diferentes términos de la proposición ó de la frase; no hay que combatir más que el exceso ó la mala dirección, y para esto basta no hacer el análisis, al menos de ordinario, más que en el encerado, oralmente, en términos sobrios y de frases claras é interesantes. »

Orden que hay que seguir. — Los pedagogos no están de acuerdo sobre el lugar que conviene dar al análisis gramatical y al análisis lógico.

« Para analizar una forma de lenguaje hay que analizar antes el pensamiento que expresa; en otros términos, un análisis lógico, es decir, de las ideas y de sus relaciones, debe preceder al análisis gramatical propiamente dicho, es decir, de la forma de las palabras y de su contextura (1). »

« En el desarrollo progresivo de la razón, dice M. C. Marcel, la percepción de un objeto precede siempre á la consideración de sus partes. Llegamos á entender la lengua pasando de la frase á las palabras (2). »

Los pedagogos suizos tienden por el contrario á preferir el orden inverso y hasta á sacrificar completamente el análisis lógico.

« En las escuelas superiores, si se tiene tiempo que perder dice M. Horner, se puede permitir el lujo de algunas excursiones en el desierto del análisis lógico (3). »

Insistimos en que el análisis lógico es útil y necesario á condición de que no contenga términos demasiado complicados y sabios y de que en la clasificación y en la denominación de las proposiciones se escoja el método más sencillo y más claro.

(1) *Manuel de l'instituteur*, 2^a. año, p. 47.

(2) *L'étude des langues ramenée à leur véritable principe* t. II, p. 28.

(3) M. Horner, obra citada, p. 176.

Ejercicios de invención y de composición. — El niño de la escuela primaria debe ser ejercitado discretamente en la composición de su lengua.

« ¿Qué niño podrá jactarse de no tener nunca que escribir una carta, que tomar una nota ó que redactar un informe? (1). »

Seguramente, hay entre el lenguaje hablado y el escrito relaciones tan estrechas, que se habrá hecho mucho para acostumar al niño á redactar si desde su entrada en la escuela se ha sabido hacerle hablar y en las preguntas y en las lecciones de cosas se ha procurado que se exprese correctamente. Pero los ejercicios orales no dispensan de los escritos.

Algunos pedagogos parecen poner en el mismo rango los ejercicios de invención y los de composición :

« Las ideas, dice M. Gréard, no acuden por sí solas á la inteligencia del niño y hay que enseñarle á encontrarlas. Menos aún toman solas el orden y la forma que deben revestir; hay pues, que enseñarle á componer (2). »

En realidad, no creemos que la invención deba representar un gran papel en la escuela y nos parece que la importancia que se le concede no es más que una reminiscencia de la enseñanza secundaria. En el liceo se puede tratar de formar futuros escritores y, en general, hombres que necesiten tener ideas originales. En la escuela no hay que pensar sino en poner á unos futuros obreros en estado de expresar correcta y claramente las ideas que surjan naturalmente de las necesidades y de las circunstancias de la vida.

Por eso conviene no exponerse, con los niños de la escuela, á que respondan con frecuencia, cuando se les impone un asunto de composición : « No sé qué decir. » Proveámosles de las ideas de su trabajo por

(1) M. Horner, obra citada, p. 154. — Los ejercicios de composición están muy en boga en los Estados Unidos.

(2) *De l'instruction primaire à Paris.*

conversaciones y lecturas, ó al menos por la elección de un asunto comprendido en su experiencia.

« Los primeros ejercicios de redacción consistirán, dice M. Horner, en reproducir por escrito ó en recapitular las lecciones de cosas... Se intentará en seguida la descripción escrita de objetos usuales, precedida siempre de una lección oral y seguida de una recapitulación metódica en el encerado. »

« La primera idea, de un desarrollo de algunas frases, cuatro ó cinco al menos, será proporcionada por el maestro, que preparará también el cuadro del desarrollo de modo que el niño le llene indicando las causas, los efectos, las circunstancias accesorias de tiempo, de lugar, etc. Esta especie de tema podrá también servir de texto para el ejercicio de ortografía. Como la corrección se hace en clase, en el encerado, y cada discípulo aporta el complemento de ideas más ó menos exactas que ha encontrado, el maestro tendrá ocasión de comparar las aptitudes y de ejercitar el juicio de todos. »

M. Gréard termina diciendo que no se trata tanto de enseñar á los niños á leer, como de desarrollar su juicio y su sentido moral. No le contradecimos, pero no hay que olvidar que la costumbre de una redacción fácil, correcta y, á veces, elegante, tiene también su precio y conviene á todo el mundo. « La primera condición del lenguaje, dice M. Bréal, es la propiedad de los términos y se debe exigir del obrero y del campesino lo mismo que del literato y del filósofo. » Y no es solamente haciéndole hablar, sino también haciéndole escribir, como se acostumbra al niño á darse cuenta del sentido de las palabras.

Redacción en estampas. — Hay en la actualidad tal preocupación por facilitar el trabajo del niño, que se recurre á veces á refinamientos que pueden tener su utilidad siempre que no se abuse de ellos. Tal sucede con la *redacción en estampas*, importación americana y aplicación de la enseñanza intuitiva al ejercicio de la composición. El niño no tiene en este caso más que ver bien y decir lo que ve en la estampa puesta ante sus ojos. Pero este ejercicio recreativo no puede ser generalizado y siempre será mejor

hacer describir á los niños las cosas mismas, las realidades concretas y vivientes.

El ejercicio de traducir en prosa un trozo de verso es un refinamiento del mismo género.

« Este ejercicio, dice M. F. Cadet, puede, al menos, hacer el servicio de enseñar á distinguir la lengua poética de la ordinaria en el empleo de las palabras y en la construcción de las frases (1). »

No creemos que haya gran interés en verificar esta transposición. Es mejor usar cierta sencillez con el niño y exigirle que cuente un paseo que ha dado ó un suceso que ha presenciado.

Ejercicios de elocución. — No menos importante que la redacción es la elocución. Saber hablar es aún más necesario que saber escribir. De aquí la importancia que los pedagogos suizos y belgas conceden á los ejercicios orales. El programa oficial de Francia pide la reproducción oral de pequeñas frases leídas ó explicadas y de relatos hechos por el maestro, el resumen de trozos leídos en clase, de lecturas, de lecciones, de paseos, de experimentos, de trozos literarios ó históricos.

Ejercicios literarios. — Se puede asegurar que la escuela debe iniciar al niño en el estudio de la literatura patria ó inspirarle el gusto de continuar toda su vida ese trabajo lleno de atractivo, por medio de lecturas personales.

Esta enseñanza será dada por medio de lecturas hechas por el maestro y de recitados hechos por el alumno. Á ellas se puede añadir el análisis literario, que tiene la ventaja de acostumbrar á escribir al mismo tiempo que ejercita el gusto y pone al discípulo en contacto con las bellezas literarias. Todos estos ejercicios deben ser realizados con discreción.

(1) Artículo *Langue maternelle* en el *Dictionnaire de pédagogie*.

Al enseñar la literatura, el maestro debe recordar especialmente la reflexión de M. Gréard que hemos ya reproducido y según la cual la escuela no debe enseñar todo lo que es posible saber, sino lo que no es permitido ignorar.

LECCIÓN V

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La historia en la escuela primaria. — Objeto de la enseñanza de la historia. — Influencia de la historia en el desarrollo de la inteligencia. — Caracteres y límites de esta enseñanza. — Nociones fundamentales de la historia. — Dos sistemas de distribución de materias. — Ventajas e inconvenientes del antiguo sistema. — Programa actual en Francia. — Lo que se llama método regresivo. — Antaño y hogaño. — Método general que hay que seguir. — Defectos ordinarios de la enseñanza de la historia. — Deseos del cuerpo docente en Francia. — Lo que se puede llamar la intuición en historia. — Una lección sobre el feudalismo. — El libro. — Los sumarios y los relatos. — El papel del maestro. — El del discípulo. — Procedimientos accesorios. — La historia y la instrucción cívica. — La historia y la geografía. — Conclusión.

La historia en la escuela primaria. — Hace veinte años la historia no había entrado en las escuelas primarias de Francia (1).

Aun en el tiempo de los grandes proyectos, en la época heroica, es decir en la Revolución francesa, los organizadores más atrevidos de las escuelas francesas, Talleyrand y Condorcet, no incluyeron la historia en sus programas. En el ardor de su lucha con el antiguo régimen, en su entusiasmo, á veces fanático, por el nuevo orden de cosas, los primeros revolucionarios llegaron casi á creer que la historia de Francia había empezado el 5 de Mayo de 1789. ¿Para qué recordar un pasado abolido para siempre? ¿Para qué

contar la larga historia de la monarquía francesa? Esta historia había desaparecido en la noche del 4 de Agosto con los abusos y los privilegios.

Así, en los planes y en los decretos de esa época que concedían un lugar á la enseñanza de la historia, no se habla más que de la historia de la Revolución; en el proyecto de Romme « de los rasgos y anécdotas de la Revolución »; y en la ley del 27 brumario, año tercero, « de la historia de los pueblos libres ».

Estos prejuicios que, con el pretexto de amar la Revolución, conducían al olvido de todo lo que la había precedido, han desaparecido por fortuna. En 1833, un historiador, M. Guizot, introdujo la historia de Francia en las escuelas primarias superiores, bien que, con un prejuicio inverso, fuese excluido del programa la historia contemporánea. En 1867 otro historiador, M. Duruy, realizó la misma reforma en beneficio de las escuelas primarias, y la ley de 10 de Abril de 1867 añadía á las materias obligatorias de la enseñanza los elementos de la historia de Francia, que la ley de 1850 comprendía solamente entre las materias facultativas. En fin, la ley de 28 de marzo de 1882, al enumerar las diversas partes de la instrucción primaria, incluye en ellas la historia y particularmente la de Francia *hasta nuestros días* (1). »

Objeto de la enseñanza de la historia. — Cuando se enseña la historia á los niños se hace con el fin de desarrollar sus sentimientos patrióticos y de formarlos para las virtudes cívicas. La historia es, en efecto, una admirable escuela de patriotismo. Gracias á ella la patria deja de ser una fría abstracción y se convierte en un ser viviente y real cuyo destino sigue el niño á través de los siglos, enorgullecido por sus éxitos y emocionado y enternecido por sus reveses.

(1) La enseñanza de la historia forma parte actualmente del programa obligatorio en la mayor parte de los países civilizados. Francia no ha hecho en este punto más que adoptar ejemplos de otros países. En las escuelas de *os Hermanos* se concede un puesto insignificante á la historia.

(1) Si en las de España, N. del T.

Instruido de los principales sucesos de la historia nacional y familiarizado con los nombres de los personajes ilustres, el niño creará entrar en una gran familia á la que amará tanto más cuanto mejor la conozca, y se sentirá comprometido á defender la herencia de sus padres, sabiendo con cuántos sacrificios la han adquirido y conservado. Cuando un relato fiel de los nobles ejemplos haya nutrido su imaginación, se encontrará pronto á imitarlos.

Influencia de la historia en el desarrollo de la inteligencia. — La historia ofrece todavía otras ventajas. Aun reducida á sus elementos más sencillos y puesta al alcance de los niños, contribuye á emancipar la razón y á formar el juicio. Entre el hombre ignorante, cuyo pensamiento no va más allá del horizonte de los sucesos presentes y el que, aun medianamente instruido de la historia de su país, tiene alguna idea del curso de las edades, media un abismo. Hay estudios de los que se puede decir que son libertadores de la inteligencia, y la historia, con las ciencias, está entre ellos en primera fila. ¡Cuántos retrasados verían desvanecerse sus preocupaciones si la historia, inteligentemente estudiada, les presentara el espectáculo de los cambios realizados y de las maravillosas transformaciones que han renovado la faz del mundo! ¡Cuántos aventureros y sectarios curarían de su locura si se les pudiera enviar por unos meses á la escuela para hacerles tocar con el dedo en la historia la lentitud necesaria del progreso social! La historia infunde paciencia á los que no la tienen y esperanza á los que la pierden. Por una parte da alas á la imaginación y por otra los conocimientos históricos son como un lastre que equilibra la inteligencia y modera el juicio.

Caracteres y límites de esta enseñanza. — En la escuela primaria no se puede abordar el estudio de la historia universal. La historia nacional debe ser el único objeto de la enseñanza. Los hechos de la his-

toria antigua y de la historia general no serán introducidos en ella más que en razón de sus relaciones íntimas con la historia de nuestro país y en cuanto explican y ponen en claro los destinos de la nación de que se trate (1).

Importa además que la historia sea estudiada desde el principio hasta el fin. En las escuelas norteamericanas se sacrifica casi por completo la edad media, lo que se concibe en un pueblo joven que data apenas de un siglo, pero no en las naciones europeas. Nada de lo que han hecho nuestros antepasados debe sernos indiferente (2). La historia de la edad media es, además, particularmente interesante para el niño porque abundan en ella los relatos pintorescos y dramáticos.

El vasto conjunto de la historia nacional no debe ser enseñado al niño por fragmentos y relatos sueltos. Con los principiantes puede acaso ser útil recurrir á las anécdotas y á las biografías, pero hay que obligar al niño lo más pronto posible á seguir el curso de los tiempos y á aprender la sucesión de los hechos por orden cronológico.

« No se proceda con desorden, dice M. Lavissee. Tejé firmemente la trama sobre la cual habéis de dibujar los grandes hechos y las grandes figuras de la historia (3). »

Además de ser completa y regular, la historia debe ser sobria, sin dejar de ser interesante y agradable (4). En la escuela sobre todo hay que evitar la sequedad de una simple nomenclatura cronológica y la abun-

(1) « Las nociones de historia universal serán el complemento natural de la historia patria, pues no se sabe la historia del país sin aprender qué lugar ocupa en el mundo. Además los niños deben aprender cuáles son los intereses de su país, qué peligros le amenazan, qué esperanzas puede abrigar y qué deberes le están impuestos. » (M. Lavissee, *Histoire générale*).

(2) M. Daguet pide que no se deje en el olvido la historia del pueblo, de las clases laboriosas, como sucede aun en los libros más completos, donde no se trata más que de los príncipes y de los reyes.

(3) « En una historia destinada á los niños importa mucho menos decirlo todo que no olvidar nada esencial. » (Zévort, *Histoire de France*).

(4) Artículo *Histoire* del *Dictionnaire de pédagogie*.

dancia de una erudición demasiado rica. Debemos atenernos á los grandes hechos para evitar el cansancio y la confusion.

« Los buenos maestros, dice M. Gréard, saben que en historia conviene grabar en la inteligencia de los niños la trama sólida de los grandes sucesos y de las ideas generadoras, sin entrar en los detalles de los hechos accesorios y de las ideas secundarias. »

En fin, sin omitir nada esencial, el maestro escogerá los hechos que más merezcan llamar la atención y ser ampliamente explicados. En esa elección podrá guiarse la definición de Voltaire : « La verdadera historia es la de las costumbres, leyes, artes y progresos del espíritu humano. »

« Suponed que habéis leído con cuidado, dice Spencer, no sólo *Las quince batallas decisivas que se han dado en el mundo* (título de una obra inglesa) sino el relato de todas las batallas que menciona la historia : ¿será por eso más juicioso vuestro voto en las próximas elecciones ? »

Nociones fundamentales de la historia. — Los pedagogos ingleses se preocupan, no sin razón, por la dificultad que experimenta el niño para entrar en el mundo de la historia y para comprender sus nociones fundamentales, lo que M. Bain llama los *elementos de la historia* (1). El niño ve desde muy temprano al rededor de sí colinas, valles, corrientes de agua, llanuras, aldeas y ciudades; es, pues, fácil iniciarle en los estudios geográficos. Pero la sociedad, el estado, los poderes públicos, la idea misma del pasado, exceden la inteligencia del niño, reducido á sus sensaciones y encerrado en el círculo estrecho de la familia ó de la escuela.

Por eso los pedagogos ingleses opinan que el profesor de historia dé al principio una corta serie de

lecciones orales y tomadas de un buen libro, en las que trate de hacer inteligibles algunas de las ideas fundamentales de la historia : un Estado, una nación, una dinastía, un monarca, un parlamento, la legislación, la justicia, el impuesto, etc. (1). Nunca se condenará bastante semejante método que restablecería, al empezar la enseñanza de la historia, las abstracciones que tanto trabajo ha costado desterrar del comienzo de los demás estudios. Esos pretendidos *elementos históricos* no son más que noticias generales de las que el niño no tiene necesidad para comprender los hechos particulares y para interesarse en los sucesos conmovedores. La historia es ante todo una ciencia de hechos y hay que conservarla ese carácter, sobre todo con los niños. Poco á poco y con el progreso de los estudios, esas nociones, apoyadas en los hechos, se aclararán por sí solas.

Dos sistemas de distribución de materias.

— Es una cuestión delicada la de saber si es mejor el programa antiguo, que consistía en presentar varias veces á los niños de la escuela el conjunto de la historia nacional, subordinando la extensión de sus desarrollos y la naturaleza de las cuestiones á los progresos de la edad y de la inteligencia de los discípulos (2), ó el orden que se sigue en la segunda enseñanza, que consiste en dividir la historia nacional en varios periodos atribuyendo cada uno de ellos á diferente clase.

Ventajas é inconvenientes del antiguo sistema. — Según el antiguo método, se recorría varias veces el mismo camino pero ensanchándole cada vez más, y es imposible desconocer las ventajas de ese sistema que no se debe abandonar por completo. Con la repetición, los hechos se graban mejor en la memoria del niño y además este sistema hace que el niño tenga una idea, aunque incompleta, en el curso ele-

(1) Fitch, obra citada, p. 370.

(2) Organización pedagógica del departamento del Sena, en Francia.

(1) *Science de l'éducation*, p. 188.

mental, de la historia de su país. Además, como las lecciones se refieren varias veces á los mismos asuntos, pueden ser hábilmente graduadas y adaptadas á la edad de los alumnos.

Pero los inconvenientes de esa repetición son también evidentes. Desde luego hay que temer el cansancio en los últimos repasos, en los que no hay ya nada nuevo para el alumno.

Además es de temer que el maestro, obligado á enseñar de una vez toda la historia nacional, no pueda extenderse en lo que se refiere á las épocas más importantes. Y como la historia no es nada sin detalles, sobre todo para los niños, hay necesidad de dividirla en varias partes á fin de no cargar la inteligencia del niño con una cronología demasiado larga y demasiado complicada.

Programa actual en Francia. — En esas reflexiones parece inspirado el programa de 1882, que organizó en Francia el plan de los estudios históricos.

Damos á continuación el texto de los actuales programas. Se observará que son muy breves, que no entran en detalles y que establecen sencillamente la división de materias, dejando al maestro la libertad de moverse cómodamente en el cuadro que se le traza.

Curso elemental : Relatos y conversaciones familiares sobre los más grandes personajes y hechos principales de la historia nacional hasta el comienzo de la guerra de los Cien años.

Curso medio : Curso elemental de historia de Francia, insinuando exclusivamente en los hechos esenciales desde la guerra de los Cien años.

Curso superior : Nociones muy sumarias de historia general. En la edad antigua, Egipto, los Judíos, Grecia, Roma; en la edad media y en la moderna, grandes sucesos, estudiados sobre todo en su relación con la historia de Francia.

Revisión metódica de la historia de Francia : estudio más profundo de la época moderna.

Como se ve el sistema actual en Francia es un justo medio entre los dos métodos indicados, que evita los defectos y reúne las ventajas de ambos. Puede, sin

embargo, ofrecer el inconveniente de que los niños, obligados á fijar su atención por mucho tiempo en las épocas más remotas, no tomen un interés muy vivo por el estudio de la historia.

Lo que se llama método regresivo. — Es tan real ese inconveniente, que algunos pedagogos han recomendado un método extraño, llamado en Alemania *método regresivo*, y que consiste en aprender la historia al revés, es decir, empezando por el fin y remontando el curso de las edades.

« En las escuelas primarias de Inglaterra, dice M. Gréard, se empieza el estudio de la historia por la época contemporánea, á fin de sentar la inteligencia del niño en las ideas del tiempo en que debe vivir. »

Es sabido que en geografía se parte de la escuela del pueblo para extenderse poco á poco por el mundo entero, pero en historia no se puede seguir la misma marcha. Hay que resignarse á las condiciones necesarias de cada estudio y sería absurdo querer invertir el orden cronológico.

Antaño y hogaño. — Aprovechemos, sin embargo, de esta tentativa extravagante, una idea justa y práctica; la de que se debe, en la enseñanza de la historia, referir con frecuencia los hechos antiguos á los modernos por comparaciones entre el pasado y el presente. Como se ha dicho, « en la enseñanza de la historia en la escuela, toda lección debe comenzar por la frase « *en otro tiempo* » y continuar con la palabra « *hoy* ».

Método general que hay que seguir. — El orden que debe seguirse es indiscutible; es el orden de los tiempos. Pero ¿cuál debe ser el método?

Digamos desde luego que no debe ser el mismo para los diferentes cursos, pues lo que es posible y de desear con los discípulos adelantados no lo es siempre con los principiantes.

Añadiremos que la enseñanza de la historia, más

que otra alguna, acaso, lleva consigo una gran variedad y una gran libertad de medios. No vamos, sin embargo, hasta decir, con M. Bain, « que escapa, casi, á todo método (1). »

Defectos ordinarios de la enseñanza de la historia. — Los principales que se observan generalmente en todos los países, consisten en que la historia es con frecuencia un ejercicio de simple recitado en el que el libro desempeña un papel exclusivo. El maestro no participa bastante de él por exposiciones orales, explicaciones y comentarios. Además, sea por haber empleado demasiado tiempo en los orígenes, sea por consecuencia de no sabemos qué escrúpulos, los maestros abrevian y hasta omiten la historia de la época contemporánea. Los relatos de batallas tienen aún preferencia sobre el análisis, más útil, de las instituciones y de las costumbres. Por último, los procedimientos, que son el complemento indispensable de toda buena enseñanza, las preguntas, las redacciones, son generalmente descuidados.

Deseos del cuerpo docente francés. — Como expresión de las condiciones que debe llenar una buena enseñanza de la historia, reproducimos los deseos manifestados por el cuerpo docente francés, tomados del resumen oficial de las resoluciones adoptadas con ocasión del congreso pedagógico de 1881.

« Enseñanza por el aspecto, por medio de grabados. — Enseñanza por la explicación de estampas. — Pasar rápidamente por los orígenes. — Trajes, industria: comparación por medio de dibujos y de grabados, de los trabajos de nuestros antepasados con los que se hacen hoy. — Que la historia, hecha todo lo interesante que sea posible, sea enseñada á los niños en forma de biografías y de cuentos. La historia debe ser anecdótica. — La enseñanza de la historia consiste en anécdotas ins-

(1) Es muy exagerado decir como M. Bain que no se puede jamás enseñar la historia á los niños de un modo sistemático. M. Bain conviene, sin embargo, en que se pueden evitar los métodos viciosos, lo que no tiene sentido ó equivale á decir que hay métodos correctos y normales.

tructivas y agradables contadas por el maestro y repetidas por los discípulos. — La enseñanza dada en forma de *lecciones de cosas* (método *anecdótico y biográfico*) no puede ni debe comprender más que los hechos de gran bulto, las grandes épocas de la historia, y debe ser, sin embargo, *integral*. — Remóntese el curso de las edades al enseñar su historia. — La enseñanza de la historia será solamente oral. — La clase estará adornada con cuadros que representen los grandes hechos de la historia nacional. — Es necesaria una colección de una veintena de grabados que representen de un modo claro los principales personajes de la historia nacional. — La enseñanza de la historia se dará por pequeños relatos que los discípulos deberán reproducir por medio de preguntas preparadas de antemano. Esto servirá para desarrollar en los niños, no sólo la memoria, sino el juicio y las virtudes cívicas.

Lo que se puede llamar intuición en historia.

— Llama la atención, al leer los extractos que preceden, la importancia que las personas competentes dan á los métodos y á los procedimientos que hacen interesante y animada la enseñanza de la historia. Hay que dirigirse también á las facultades de razonamiento y hacer comprender y juzgar los sucesos. No importa tanto saber dónde murió Marcelo, dice Montaigne, como conocer « por qué fué indigno de su deber morir allí ». Es preciso hablar sobre todo á la imaginación y resucitar, por decirlo así, el pasado á la vista del niño. Que el relato del libro, que la lección del maestro tengan bastante relieve y bastante color para que el niño vea en cierto modo las cosas y los hombres de que se le habla.

« Animad vuestros relatos con tonos vivos y familiares, dijo ya Fenelón. Haced hablar á vuestros personajes; los niños, que tienen la imaginación viva, creerán que los ven y que los oyen (1). » En el mismo sentido escribía Guizot: « Es preciso que los personajes históricos se conviertan para los niños en seres reales, vivientes, á quienes ellos amen ó odien, estimen ó rechacen (2). »

Á la intuición de la inteligencia que resulta de un

(1) *De l'éducation des filles*, cap. VI.

(2) Guizot, *Histoire de France racontée à mes petits-enfants*.

relato bien hecho, no es inútil añadir cuando se puede la intuición real de los ojos, enseñando á los niños viñetas y grabados que representen los principales personajes y las grandes escenas de la historia.

« Ocho ó diez grabados bien hechos, con ó sin color, dice M. Buisson, enseñan más á los niños que muchas páginas de descripciones. Una vista de las pirámides de Egipto; una reproducción de los monumentos, de las embarcaciones, de las armas y de los trajes de Roma ó de Grecia, animan y sostienen singularmente el relato del maestro y son como una lección de cosas transportada al más lejano pasado (1). »

Pero las estampas no son más que un accesorio y el cuidado de animar la historia y de hacerla interesante para el niño corresponde sobre todo el arte del maestro ó del escritor.

« En los primeros años, dice Mme Pape-Carpantier, la historia debe ser presentada á los niños en forma anecdótica. Los hechos que se cuentan, no sólo deben ser escogidos desde el punto de vista moral, sino presentados de una manera animada y pintoresca. El maestro debe poner en ellos algo de esa acción que se recomienda al orador á fin de que su relato quede impreso en la imaginación de los alumnos. Los niños prefieren siempre lo dramático de los relatos. Debemos dar movimiento á nuestras figuras, hacerlas hablar, obrar, vivir, en una palabra... Convendría que cada hecho por separado estuviese en lo posible acompañado de un cuadro de las costumbres contemporáneas del mismo hecho, por ejemplo, la vida misteriosa de los druidas en los bosques que cubrían en otro tiempo el suelo de Francia (2). »

Una lección sobre el feudalismo. — Para hacer comprender cómo puede un maestro hábil animar una lección de historia, aun versando sobre un asunto difícil, é interesar en ella á la clase entera por descripciones elocuentes y por dibujos en el encerado que hagan el pasado claro y viviente por una llamada constante á la práctica ó á la razón del niño, lo mejor será citar un ejemplo que tomamos de M. Lavissee.

(1) M. Buisson, *L'instruction primaire à Vienne*, p. 181.

(2) *Manuel de l'instituteur*.

Se trata de una lección dada en París, en el *fau-bourg Saint-Antoine*, en una clase de niños de ocho años :

« Llegué en el momento en que el maestro empezaba una lección sobre el feudalismo. No sabía el tal su oficio, porque hablaba de la herencia de los beneficios y los niños de ocho años á quienes se refería le oían con la mayor indiferencia. Entró M. Berthereau, director de la escuela, interrumpió la lección y dijo, dirigiéndose á toda la escuela : « ¿ Hay aquí alguien que haya visto un castillo del tiempo del feudalismo? » Nadie respondió. El maestro preguntó entonces, dirigiéndose á uno de aquellos jóvenes habitantes del *fau-bourg saint-Antoine* : « ¿ No has estado nunca en Vincennes? — Sí, señor. — Pues bien, tú has visto un castillo del tiempo del feudalismo. » He aquí hallado el punto de partida en el tiempo presente. « ¿ Cómo es ese castillo? » Varios niños responden á la vez. El maestro escoge uno, le lleva al encerado y obtiene un dibujo informe que él rectifica. Marca las almenas de la muralla. « ¿ Qué es esto? » Nadie lo sabía. El maestro define una almena. « Para qué servían? » Hace adivinar que servían para la defensa. « ¿ Con qué se batían entonces? ¿ Con fusiles? » La mayoría : « No, señor. — ¿ Con qué? » Un joven sabio grita desde el fondo de la clase : « Con arcos. » — ¿ Qué es un arco? » Diez voces responden : « Es una ballesta. » El maestro sonríe y explica la diferencia. Después dice cuán difícil era tomar un castillo con arcos y hasta con las máquinas de aquel tiempo, por ser las murallas tan altas y anchas, y continúa : « Cuando seáis obreros y viajéis por vuestro trabajo ó por placer, encontraréis ruinas de castillos como el llamado Montlhéry y otros de las cercanías de París. En cada uno de ellos había un señor. » ¿ Qué hacían todos estos señores? » Toda la clase responde : « Se batían. » Entonces el maestro pinta la guerra feudal, coloca á los caballeros en sus monturas y los cubre con sus armas. « Pero no se toma un castillo con corazas ni con lanzas. Así es que la guerra era interminable. ¿ Y quién sufría sobre todo por la guerra? Los que no tenían castillos; los campesinos que, en aquel tiempo, trabajaban para el señor. Se quemaba la choza de los campesinos del señor contrario. ¡ Ah! ¿ Me quemas mis chozas? decía éste; pues voy á quemarte las tuyas. Así lo hacían y ardían no sólo las chozas sino también las cosechas. ¿ Y qué pasa cuando se queman las cosechas? ¿ Se puede vivir sin comer? » Toda la clase : « No, señor. » — « Entonces fué preciso encontrar un remedio. » Habló de la tregua de Dios y la comentó así : « Era aquella una ley singular. Era como decir á los bandidos : « Estaos quietos desde el sábado por la noche » hasta el miércoles por la mañana, pero el resto del tiempo

baltos, quemad, robad, matad. » « ¿Estaba loca aquella gente? » Una voz : « Por de contado. » Pues no, no estaba loca. Escuchadme bien. Aquí hay perezosos. Hago lo que puedo por que trabajen toda la semana, pero me contentaría por mitad con que lo hiciesen hasta el miércoles. La Iglesia hubiera querido que no se bafieran, pero como no podía obtenerlo, trató de que se estuvieran quietos la mitad de la semana. Siempre iban ganando algo. Pero la Iglesia no logró su fin. Hacía falta la fuerza contra la fuerza y fué el rey el que hizo entrar en razón á los señores. » Entonces el maestro explicó que todos los señores no eran iguales y que había por encima del dueño de un castillo otro más poderoso y más elevado que habitaba en otro castillo. Dió una idea casi exacta de la escala feudal y en la cima colocó al rey. « Cuando las personas se baten, ¿quién las detiene? » Respuesta : « Los guardias de orden público. — Pues bien, el rey era un guardia de orden público. — ¿Qué se hace con los que han herido ó matado á alguno? » Respuesta : « Se les juzga. » — Pues bien, el rey era un juez. ¿Se puede pasar sin gendarmes y sin jueces? — No, señor. — Pues bien, los antiguos reyes eran tan útiles como los gendarmes y los jueces. Han hecho mal después, pero empezaron por hacer bien. ¿Qué digo tan útiles? Mucho más, porque entonces había más banditos que hoy. ¿Eran feroces aquellos señores, verdad? » La clase : « Sí, señor. — Y el pueblo, hijos míos, ¿valía más? » Respuesta unánime y en tono convencido : « Sí, señor. — Pues bien, no, hijos míos. Cuando se les soltaba, las personas del pueblo eran terribles también. Mataban, robaban, incendiaban y asesinaban á las mujeres y á los niños. Pensad que no conocían el bien ni el mal. No se les enseñaba ni á leer (1). »

El libro. — Hay mucha diferencia entre esta enseñanza variada y atractiva y el método que con frecuencia se usa, que consiste en hacer leer un libro y, á veces, en hacerle aprender maquinalmente de memoria.

Entre los *Hermanos de las Escuelas Cristianas*, la lección se reduce de ordinario á leer en el libro lo que es objeto de la lección. El maestro da sucesivamente las explicaciones necesarias. La *Conduite des écoles chrétiennes* admite, sin embargo, que el maestro tome la palabra en algunos casos y cuente con el mayor

interés posible y en detalle el suceso que se trata de estudiar (1).

Lo que el reglamento de las escuelas cristianas no parece autorizar sino como excepción, debe ser, según nosotros, la regla general (2).

El maestro debe intervenir lo más posible, ya por conversaciones familiares, en la clase de párvulos, ya por una exposición seguida con los discípulos mayores.

No pensemos, por otra parte, en proscribir el libro, que en historia sobre todo es necesario para la exactitud de los datos y la memoria de los hechos. Sería imprudente entregar al niño á los azares de la memoria y á los errores posibles del cuaderno de notas.

En defecto de libro especial, como en Alemania, conviene al menos que el libro de lectura, « esa enciclopedia de la escuela primaria » contenga las nociones históricas cuyo conocimiento se juzgue indispensable (3).

Mejores todavía son los libros elementales de historia, hechos expresamente para las escuelas primarias, que evitan la aridez, las largas nomenclaturas, las genealogías, los detalles superfluos, y dejan á los niños impresiones de conjunto, ideas claras y afición á la historia.

Los sumarios. Los relatos. — Un libro de historia elemental debe comprender por lo menos dos partes esenciales : de un lado los sumarios ó resúmenes, y de otro los relatos.

Los resúmenes deberán ser tan completos y al mismo tiempo tan breves como sea posible (4).

El discípulo los aprenderá de memoria, porque hasta en historia hay algo que confiar al relato literal. El resultado de esos resúmenes es asegurar la preci-

(1) *Conduite des écoles chrétiennes*, p. 57.

(2) El gran instrumento del maestro será siempre la lección oral.

(3) Véase *l'Instruction primaire à Vienne*, de M. Buisson, cap. VIII. Todos estos párrafos han sido copiados por M. Braun, obra citada, p. 438 y siguientes.

(4) Los *sumarios* y los *resúmenes* son cosas diferentes para algunos autores franceses. En esta obra se usan indistintamente ambas palabras.

sión de las ideas y establecer en la inteligencia del niño la sucesión rigurosa y el orden de los acontecimientos. De este modo se huye del método de las anécdotas incoherentes y de las biografías sueltas, que no es aceptable sino para los niños pequeños.

Los relatos no serán muy numerosos en un libro de historia elemental. No deben ser aprendidos de memoria y tienen que ser objeto de una lectura atenta, animada por las explicaciones del maestro y por las respuestas de los discípulos. Los relatos son los que interesan al niño en el estudio de la historia, pues encuentra en ellos los retratos de los grandes hombres, las costumbres, los buenos ejemplos y todo lo que caracteriza á las diversas épocas.

Naturalmente, además de los resúmenes y de los relatos, el libro de historia tiene también un texto, más ó menos extenso, en el que los sucesos son presentados por su orden, con las reflexiones que sugieren. En un libro de historia menos elemental ese texto constituye él solo toda la obra.

El papel del maestro. — Nunca se repetirá bastante que al maestro corresponde el papel principal en la enseñanza de la historia.

« Hace mucho tiempo que Lhomond ha dicho que el mejor libro es la palabra del maestro. No pedimos por eso que afecte pedantismo, pues el maestro que se escucha tiene pocas probabilidades de hacerse escuchar. Lo que recomienda Lhomond es dar explicaciones sencillas y sobrias, precedidas ó seguidas de preguntas que las aclaren (1). »

El maestro debe explicar y comentar el libro, pero debe también pasarse sin él para hacer por sí mismo el relato de un suceso ó de una época. En el curso superior, sobre todo, sustituirá con la palabra viva á la lectura muerta y con frecuencia no comprendida. Si quiere prepararse de antemano y saber exacta-

(1) M. Gréard, *l'Enseignement primaire à Paris*.

mente lo que va á decir y en qué orden, su palabra valdrá más que el mejor de los libros.

El papel del discípulo. — El discípulo de historia no debe ser solamente un lector ó un oyente atento; hay que enseñarle á hablar y á contar por sí mismo lo que ha aprendido en el libro ó del maestro. Ninguna enseñanza se presta más á las preguntas y al ejercicio de la palabra. El discípulo, como recomienda Gréard, debe hacer el resumen de la lección oral. También debe hacer pequeños ejercicios escritos de redacción sobre los asuntos estudiados en clase, á fin de que su trabajo personal se añada al del maestro y para que la historia no sea para él, como muchas veces sucede, una lectura fácil, hecha con distracción y sin provecho serio.

Procedimientos accesorios. — La imaginación de los pedagogos y, sobre todo, la de los editores, ha multiplicado los inventos de todas clases para facilitar el estudio de la historia. Contamos poco, en general, con esos procedimientos auxiliares, como los cuadros sinópticos y los cuadros genealógicos. Sin embargo, algunos pedagogos autorizados recomiendan el uso de los cuadros murales.

« No será inútil, dice M. Pécaut, que el maestro componga él mismo dos cuadros cronológicos muy sucintos; uno de 28 ó 30 fechas y hechos principales, para la primera clase, y otro de 10 ó 12 fechas y hechos para la segunda, teniendo cuidado de escribirlos en caracteres gruesos y colgarlos en la pared, á la vista de los discípulos. Una vez grabados en la memoria, esos cuadros proporcionan puntos de partida para orientarse en las lecturas y almacenar los hechos en un orden suficiente (1). »

Lo que tampoco se debe desdeñar es los grabados en todas sus formas. « Es de desear, dice M. Buisson, que las estampas populares se salgan de su repertorio trivial y se hagan un medio de difundir los conocimientos útiles, sobre todo la historia.

(1) Informes de inspección general en Francia, 1879-80, p. 95.

La historia y la instrucción cívica. — La historia es el prefacio natural de la instrucción cívica, es decir, de las nociones relativas á la constitución actual de la sociedad en que el niño vive (1).

« Los americanos, dice M. Buisson, enseñan la historia con relación á la educación política. Sus libros de lectura contienen numerosos trozos sobre las repúblicas antiguas. En los tiempos modernos insisten sobre todo en las instituciones políticas y sociales... Se da como ejercicio á los alumnos asuntos como este: Paralelo de Pitt y de Washington (2). »

« Ciertos pedagogos, dice M. Braun, piensan que la historia y la instrucción cívica deben estudiarse la una con la otra (3). »

Sin llegar á confundir estas dos enseñanzas no se deben olvidar las relaciones que las unen. La instrucción cívica no debe ser más que el coronamiento de los estudios históricos. Al contar con imparcialidad la historia de su país, el maestro deberá orientar su enseñanza en el sentido de la educación política que conviene dar á los niños.

La historia y la geografía. — La historia tiene relaciones más íntimas aún con la geografía. No se puede separar el relato de los sucesos históricos de la descripción del suelo en que se han realizado.

« El maestro, dicen las instrucciones para la enseñanza en el departamento del Sena, trazará en el encerado y hará trazar á los discípulos el mapa de Francia en las principales épocas de nuestra historia. Los sitios, ciudades y lugares diversos de que se habla en los libros serán siempre enseñados en los mapas.

La geografía y la cronología, dice un antiguo refrán, son los dos ojos de la historia, y en efecto, si no se conoce el lugar en que los hombres han obrado es difícil hacerse una idea exacta de su actividad.

(1) « La enseñanza de la historia y de la geografía, á la que se une la instrucción cívica. » Así se expresa el decreto de 27 de julio de 1882, en Francia.

(2) *L'instruction primaire à Vienne*, p. 184.

(3) M. Braun, obra citada, p. 641.

Conclusión. — Así comprendida, la historia es un estudio provechoso y una enseñanza á propósito para los niños. No escuchemos ni á Jacotot, que niega absolutamente su utilidad, ni á M. Bain, que pretende que « de todos los estudios de la edad juvenil, ninguno hay más embarazoso que la historia. » Para interesar á los niños basta que sea clara y viviente, según las expresiones de Guizot, y que se dirija á la vez á su imaginación y á su memoria. Para que les sea útil, debe ser entendida sobre todo como una escuela de moral y de patriotismo. Sería pretencioso pedir que los niños de la escuela conociesen como filósofos las causas y la ilación de los sucesos y que dedujese los principios en que se informan. Es, sin embargo, necesario, en cierta medida, que para el niño del pueblo la enseñanza sea algo más que una simple narración de los hechos y que se le ejercite en juzgar el bien y el mal de las acciones humanas. « La historia no lo es verdaderamente, dice M. Guizot en el prefacio del libro en que la cuenta á los niños, sino cuando se percibe la relación de los acontecimientos que se suceden y cuando aparece en su conjunto como la evolución de un pueblo. » Unamos, pues, por la reflexión los grandes hechos refiriéndolos á los grandes personajes, que son « como las cimas de la historia »; exijamos que el niño conserve claramente en su inteligencia la sucesión cronológica de los hechos; distingamos con precisión los grandes períodos; y sin dejar de ser sencillos y todo lo elementales que sea posible, recordemos que en historia, como en todo, hay que saber mucho para ser capaz de enseñar bien un poco.

LECCIÓN VI

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Progresos de los estudios geográficos. — Métodos nuevos : Rousseau, Pestalozzi. — Definición de la geografía. — Su utilidad. — Su división. — Por qué debe empezar este estudio muy temprano. — La geografía en la escuela primaria. — Programa actual. — Dos métodos posibles. — Geografía nacional. — El buen método. — Papel de la memoria. — Los mapas en general. — Los Atlas. — Mapas murales. — Mapas de relieve. — Mapas dibujados por el alumno. — El globo. — Los libros de geografía. — El papel del maestro. — Observaciones críticas.

Progresos de los estudios geográficos. — En los últimos años se han modificado profundamente las condiciones de la enseñanza de la geografía y á una seca y árida nomenclatura y al recitado de un vocabulario no inteligible la pedagogía moderna ha sustituido un estudio vivo y lleno de atractivos, que se dirige á los sentidos y á la inteligencia, que representa al niño claramente el rincón en que ha nacido y, á falta de viajes efectivos, le hace después pasear su imaginación por toda la tierra. Y al mismo tiempo que ha cambiado el espíritu general de la enseñanza de la geografía, una hábil industria ha puesto á su servicio é introducido en la escuela nuevos instrumentos de trabajo, mapas de relieve, murales y de todas especies, todo un conjunto de medios que facilitan la tarea del maestro y amenizan el trabajo del alumno.

Métodos nuevos: Rousseau, Pestalozzi. — Entre todos los estudios la geografía es la que parece

adaptarse mejor á los procedimientos de la pedagogía nueva, al método que quiere que las cosas vayan antes que las palabras. Rousseau iba tan lejos en este sistema que no admitía más medio que los viajes para aprender la geografía. Pero aunque extraviado como siempre por la exageración de una idea exacta, señaló con acierto el punto de partida de toda enseñanza geográfica:

« Para Emilio, los dos primeros puntos de geografía serán el pueblo en que vive y la casa de campo de su padre; en seguida los sitios intermedios y después los ríos de las inmediaciones... Que haga el mismo el mapa de todo esto (1). »

Pestalozzi, como Rousseau, quería que la enseñanza de la geografía se uniese á las primeras sensaciones de la infancia. En Berthoud hacía observar á sus discípulos el país que habitaban, no en el mapa, sino sobre el terreno.

Enseñándoles las cosas mismas les daba idea de las colinas, de las montañas, de los ríos y de los diversos hechos geográficos y una vez que el niño había adquirido los términos de la geografía física por intuición directa, por analogía, por inducción de lo pequeño á lo grande, como del charco al mar, del arroyuelo al río, Pestalozzi le iniciaba en la geografía política por medios análogos. Tomaba por punto de partida el hogar doméstico y dirigía en seguida la vista de los niños hacia la aldea, la iglesia, la escuela, la alcaldía, el camino de la ciudad, la ciudad misma y los magistrados en ella establecidos. Por fin, pasaba á la geografía astronómica y colocaba al alumno en presencia de los fenómenos astronómicos, le hacía observar la salida y la puesta del sol, la Osa mayor y la estrella polar, y así le enseñaba á orientarse y á determinar la posición de un lugar con relación á otro.

(1) *Emile*, libro III.

Definición de la geografía. — No creemos exacto lo que dice un autor americano: «La geografía no es tanto una ciencia como una colección de conocimientos tomados de diferentes ciencias (1).»

El objeto de la geografía está, por el contrario, perfectamente definido; es la descripción de la superficie de la tierra y estudia todo lo relativo á la forma de nuestro globo, á los fenómenos externos y superficiales del mundo terrestre. Pero la geografía tiene relaciones tan íntimas con varias ciencias, que una tendencia natural impulsa al geógrafo á franquear la frontera que le separa de ellas.

Con el pretexto de que las corrientes de agua están alimentadas por la lluvia, la geografía no debe entrar en un curso de física ó de meteorología. Porque la descripción del suelo lleva consigo la indicación de la naturaleza de los terrenos no hay que confundir la geografía con la geología. Tampoco se deben aprovechar las conexiones de los estudios geográficos con la botánica, con la zoología y con la economía política para invadir el terreno de estas ciencias.

Este defecto no se evita siempre y así M. Bain da como punto de partida de los estudios geográficos una serie de lecciones sobre los útiles y los instrumentos, las plantas, los minerales y los animales. Creemos que no conviene acumular sobre la geografía esas nociones parásitas que no tienen con ella sino relaciones indirectas.

No quiere esto decir que prohibamos al maestro de geografía toda incursión en los asuntos que están vecinos á ella. Es provechoso é interesante todo lo que sea enriquecerla, ya dando la razón de los hechos que expone, ya animándola con detalles fecundos.

(1) Wickersham, *Methods of instruction*, p. 367.

Utilidad de la geografía. — La geografía persigue en primer lugar el mismo fin que la historia. Si la historia nacional es el alma de la patria, la geografía es el cuerpo.

El P. Girard en su *Explication du plan de Fribourg* (1827), hacía ya valer, con exageración, el alcance moral de la geografía.

« La geografía, dice, se presta maravillosamente á la sublime intención... Que el lector juzgue según este ensayo. Es en su conjunto una introducción á la vida social que habla á los sentidos, que habla á la inteligencia y que seguramente debe decir algo al corazón. Es propio para inspirar el amor á la patria y los sentimientos que con él se relacionan. »

No violentemos, sin embargo, las cosas y no digamos que el fin principal de la enseñanza geográfica es desarrollar la inteligencia y el corazón ó « estimular el sentimiento religioso » (1). No, la geografía vale, sobre todo, por su utilidad práctica (2). Proporciona á los futuros artesanos conocimientos necesarios y nociones positivas que les serán útiles para su comercio ó su industria. Tiene además el mérito de introducir la inteligencia en el mundo de la ciencia propiamente dicha y de revelarle ya algunas de las leyes de la naturaleza.

División de la geografía. — Todo el mundo comprende la división de la geografía física y de la geografía política.

La geografía física es la descripción de la tierra con relación á las disposiciones de su superficie, continentes, mares, montañas, etc.

La geografía política es la descripción de la tierra con relación á las sociedades y á los Estados.

En otros términos, la geografía física estudia los aspectos naturales de la tierra, mientras que la geo-

(1) M. Brann, obra citada, p. 605.

(2) El servicio militar reclama ciertos conocimientos geográficos, sobre todo en el oficial. (M. Horner, obra citada, p. 19).

grafía política añade la consideración de la obra de los hombres y la descripción de los habitantes, de sus trabajos y de su vida social.

Es evidente que el estudio de la geografía física debe preceder al de la política, pero puede ser provechoso, sobre todo en un curso elemental, reunir las dos enseñanzas, aunque no sea más que por darles interés.

« Se separa de ordinario muy distintamente la geografía física de la geografía política. Es esta una separación ficticia que no facilita los medios de aprender pronto y bien. La práctica de la enseñanza prueba por el contrario, que los detalles físicos y los políticos se completan y se ayudan recíprocamente (1). »

Hay que distinguir todavía la geografía astronómica, que es la descripción de la tierra con relación al cielo, á los climas, á las estaciones, y la geografía económica, que trata de los productos naturales de cada país, de la agricultura y del comercio. Pero la primera está comprendida en cierto sentido en la geografía física y la segunda en la política (2).

M. Bain comprende en un sentido muy elevado la geografía que ocupa un lugar intermedio, dice, entre la geografía ordinaria y las altas ciencias, física, química, meteorología, botánica, zoología y geología. « Introduce, dice, en la ciencia geográfica las consideraciones de causa y efecto. Á la geografía propiamente dicha, que M. Bain llama geografía descriptiva, debe completar un curso de geografía física y servir de introducción á las ciencias fundamentales (3). »

M. Buisson ha caracterizado con elocuencia el alcance de una enseñanza elevada de la geografía física y de la geografía política.

(1) M. Foncin, *La deuxième année de géographie*, Prefacio

(2) Se distingue aún la geografía administrativa, la histórica, etc.

(3) *Science de l'éducation*, p. 207.

« Gracias á los progresos que han realizado las ciencias físicas y naturales y las históricas y políticas, la geografía no puede ser ya una ciencia aislada y limitada; no sólo describe, sino que explica. La vista de los fenómenos actuales sugiere, ya para el pasado ya para el porvenir, las más fecundas inducciones. Los accidentes del suelo, que antes se registraban como caprichos de la naturaleza, han encontrado sus leyes, su razón de ser, su sitio en una armonía universal. Toda la superficie terrestre se convierte en un mundo que vive y se mueve y la monotonía ó el desorden que encontraba en ella la ignorancia, deja su sitio á grandes nociones generales, tan importantes por sus aplicaciones prácticas como por su alcance científico. No se trata ya de retener nombres sino de percibir en su conjunto y en sus detalles grandiosos fenómenos; hay que abarcar la fisonomía de todo un sistema orográfico y de toda una red hidrográfica; hay que penetrar en la configuración y en la estructura de cada región para explicar los innumerables fenómenos que de ella dependen, ninguno de los cuales es un juego de azar, desde las particularidades del suelo y del clima hasta las de la fauna y la flora que en él se desarrollan.

« Cuando se conoce de este modo el teatro físico en que se va á ejercer la actividad humana, ¿hay algo más rico en enseñanzas que la geografía histórica, política ó estadística? En cuanto el hombre penetra en esta ciencia, una doble acción se ofrece á su estudio; la que ejercen sobre el hombre la situación, el clima, la forma y la naturaleza del país en que nace, y la que el hombre emplea para modificar todas estas circunstancias, para combatir las ó para explotarlas, para sacar partido de la tierra y del suelo, del aire y del agua, según el grado de inteligencia y de energía de que está dotado. Así, el estudio de la geografía va unido al de las civilizaciones y es una especie de monumento universal en el que se graba, con todos sus episodios desde la edad de las cavernas y de las residencias lacustres hasta el momento en que vivimos, la historia de las influencias de la naturaleza sobre el hombre y de las conquistas del hombre sobre la naturaleza. De esta ciencia así comprendida pudo decir Herder: « Acusar á la geografía de aridez es lo mismo que acusar al Océano de sequedad (1). »

Por qué se debe empezar temprano este estudio. — Como hacía observar Nicole, « la geografía es un estudio muy á propósito para los niños », primero porque depende mucho de los sentidos, después porque es bastante recreativa, y luego porque

(1) *L'instruction primaire à Vienne*, p. 185.

no necesita razonamiento, que es lo que más falta en esa edad (1).

Añadiremos que hay estudios que no pueden pasarse sin su concurso. La historia y la geografía deben ir juntas.

M. Bain opina por el contrario que hay que retardar el estudio de la geografía, bajo pretexto de que las nociones geográficas responden á la facultad de concepción pura sin ninguna intervención de la emoción ni del sentimiento (2). Pero, á pesar de M. Bain, creemos que está muy desarrollada en el niño la facultad de concepción concreta y que, por otra parte, es posible animar la enseñanza de la geografía (3).

La geografía en la escuela primaria. — La geografía ó, al menos, la geografía nacional es una enseñanza obligatoria en la mayor parte de los países civilizados.

En Francia fué incluída en un tiempo entre las materias simplemente facultativas de los maestros, pero desde 1882 es también obligatoria la geografía en las escuelas primarias.

Programa actual de las escuelas primarias.

— Es interesante investigar según qué principios y de qué modo el reglamento de 1882 ha repartido en Francia entre los tres cursos de la escuela primaria las materias de la enseñanza geográfica.

Dos métodos posibles. — En historia hemos dudado si convenía dar desde luego al niño el conjunto del curso de los siglos, ó proceder por estudios parciales y por períodos. Así en geografía se trata de saber si hay que dar desde luego una idea general del mundo entero ó concentrar exclusivamente la atención del principiante en la geografía de su país natal para emprender más tarde la de la parte del

(1) *De l'éducation d'un prince*, p. 37.

(2) En Suiza, la geografía se estudia en el curso medio.

(3) El estudio de la geografía forma parte en Francia del programa de las escuelas maternales ó de párvulos.

mundo á que corresponde su nación, y después la del universo.

La solución no es dudosa. El punto de partida de la enseñanza geográfica es seguramente la geografía local. No se puede vacilar entre el antiguo sistema que estudiaba desde luego *el globo* y « que empezaba por donde debía acabar, » como decía el P. Girard, y el nuevo método, que parte de la población en que se vive para extenderse poco á poco hasta abrazar la tierra entera.

Por otra parte, no hay que detener mucho tiempo al niño en estos estudios preliminares. La enseñanza de la geografía, es decir de la ciencia que tiene por objeto la descripción de la tierra, no respondería á su definición ni á su objeto si no se pusiera al niño lo más pronto posible en presencia de la tierra. La geografía universal debe unirse y combinarse con la local. Todas las partes de la geografía están en cierto modo coordinadas, mientras que los períodos de la historia pueden decirse que son independientes unos de otros. De aquí una diferencia profunda en los métodos que deben seguirse.

« Después de las nociones preliminares del departamento ó provincia y antes de entrar en el conocimiento de la geografía nacional, querría, dice M. Levasscur, que el maestro, globo en mano, diese en algunas horas una idea sumaria de la forma de la tierra, de sus océanos y de sus continentes. Importa que el discípulo sepa bien que lugar ocupa su nación en la parte del mundo á que corresponde ésta en la tierra y cuál es la forma de nuestro planeta. »

Con arreglo á estas sabias recomendaciones, el curso elemental de geografía en Francia comprende :

1º Geografía local (casa, calle, término municipal, provincia, etc.).

2º Geografía general (la tierra, su forma, su extensión, sus grandes divisiones y subdivisiones).

Geografía nacional. — El centro de la enseñanza geográfica en la escuela primaria debe ser el país

natal (1). Pero un buen programa debe añadir unas nociones sumarias de la geografía de las cinco partes del mundo, así como se completa la historia nacional con algunas nociones de la universal.

Así como en historia es preciso para esclarecer verdaderamente la inteligencia, comparar el presente con el pasado, en geografía es bueno establecer frecuentes comparaciones entre el país natal y los extranjeros.

« Decid á un niño : Tu país produce tantos millones de hectolitros de aceite y le veréis hostezar y olvidar inmediatamente la cifra; pero decidle : Tu país produce cuatro veces menos aceite que el país vecino, y comprenderá, herido en lo vivo por el interés nacional (2). »

El buen método. — Sigamos, pues, el método que consiste en partir de la población en que se vive, pero á condición de no emplear en ella mucho tiempo. Hay maestro que se entretiene de tal modo en los detalles sobre el término municipal ó sobre la provincia, que al cabo de muchos meses no ha salido de allí. La enseñanza de la geografía debe abrir pronto al niño más vastos horizontes y extender su mirada sobre el mundo entero :

« Ciertamente, dice M. Élisée Reclus, hay que tomar siempre por punto de partida lo que el niño ve; pero ¿no ve más que su escuela y su pueblo? También ve el cielo infinito, las estrellas, el sol, la luna; ve las tempestades, los turbiones, las lluvias, el lejano horizonte, las montañas, las colinas, los árboles y las malezas. Que se le haga observar bien todas estas cosas y que se le hable de ellas. Esta es la verdadera geografía, que no obliga al niño á salir del medio que le rodea y que se le muestra en su infinita variedad (3). »

(1) M. Foucin, obra citada, *Préface*.

(2) « En la escuela, dice un pedagogo inglés, se encontrarán grandes conocimientos sobre la China ó sobre Rusia, unidos á una completa ignorancia sobre la marcha que debe seguir un barco para ir de Londres á Sydney. »
(M. Laurie, *Primary instruction in relation to Education*, 1883, p. 145).

(3) Citado en las *Lectures pédagogiques*, p. 345.

La enseñanza de la geografía parece hoy establecida en todas partes según la misma inspiración. M. Bain ha podido decir que la geografía es, después de la aritmética, el estudio más adelantado desde el punto de vista del método.

Ese método se puede definir de este modo :

« El maestro hablará á los niños sobre todo de las cosas que han visto. Después de llover, les enseñará los surcos formados por el agua en la arena del patio, la manera como esta agua forma lagos, rodea las islas, baja las pendientes en delgados hilos que se reúnen para formar en las partes bajas más anchos arroyos, y les explicará que tienen ante los ojos una imagen en pequeño de los ríos y de sus afluentes.

« Les hará observar que el sol alumbra la escuela de diferente modo por la mañana que por la tarde y les enseñará á conocer los puntos cardinales y á orientarse.

« Les trazará en el encerado el plano de la escuela y les acostumbra á distinguir lo que está á la derecha, lo que está á la izquierda, delante ó detrás. Insistirá en esta parte y medirá en presencia de los niños y con su ayuda la longitud de las paredes, la extensión del patio ó del jardín, y anotará estas medidas en el encerado... Trazará igualmente el plano de los alrededores de la escuela y hasta el del pueblo, y habrá conseguido su objeto cuando los discípulos sean capaces de mostrar en ese plano, con el puntero, el camino que hay que seguir para ir desde la iglesia hasta su casa (1). »

Papel de la memoria. — En otro tiempo se hacía recitar la geografía; hoy se cuenta y se enseña. Se cuenta, es decir, que el maestro la expone y da una lección de geografía como da una lección de historia. Se enseña, es decir, se apela constantemente, ya á la realidad misma, ya á su imagen reproducida en los mapas :

« Con niños muy pequeños, dice M. Levasseur, el maestro indicará apenas las relaciones de causa y efecto, que exceden ordinariamente el nivel de una inteligencia naciente. Insistirá en las descripciones y hará comprender, en lo posible, las diferentes nociones de geografía por grabados, por formas sensibiles y por la vista de los objetos y ejemplos familiares. »

(1) Informe de la comisión de geografía creada en el ministerio de instrucción pública, en Francia, en 1871.

La memoria, sin embargo, tiene su papel. En todos los grados de la geografía hay cosas que el niño debe recitar. Así como no se aprende la tabla de multiplicar sin un ejercicio mecánico y habitual de la memoria, no se puede pasar sin recordar del mismo modo los nombres de los puntos geográficos.

« La enseñanza de la nomenclatura geográfica nos parece que es uno de los tres puntos principales del estudio de la geografía, y debe ser aprendida de memoria. Esclarezcamos esa nomenclatura con nociones á propósito para dar una idea á cada palabra y hagamos aprender desde luego esta palabra, pues sin eso perderíamos la precisión de la idea (1). »

Naturalmente estas palabras confiadas á la memoria deben ser localizadas en el mapa por la imaginación del niño.

Los mapas en general. — En todos los tiempos se ha aprendido la geografía con ayuda de mapas, pero en nuestros días se han perfeccionado y adaptado verdaderamente á las necesidades del niño los procedimientos cartográficos.

« Los medios de expresión de la geografía, dice M. Buisson, se perfeccionan tan rápidamente, que dentro de poco el antiguo sistema cartográfico no será más que una lengua muerta (2). »

Sin entrar en los detalles que lleva consigo un estudio completo del asunto y que se encuentran en las obras especiales, indicaremos, al menos, algunos puntos esenciales (3).

Desde luego hay que distinguir los mapas hechos que se presentan al discípulo y los que se le encarga que haga él mismo.

Los primeros son mapas de atlas ó mapas murales.

(1) Véase el artículo *Géographie*, de M. Schrader, en el *Dictionnaire pédagogique*.

(2) *L'Instruction primaire à Vienne*, p. 186.

(3) Véase, por ejemplo, el *Rapport sur la géographie à l'exposition de Vienne*, de M. Levasseur.

Mapas de atlas. — Los mapas de atlas « son para ser vistos de cerca y para dar noticias detalladas » (1). Pero se debe evitar, sin embargo, el recargarlos y multiplicar las indicaciones que impidan su vista clara y precisa. Los mejores son los más sencillos y los más claros. Los más sabios y los más hermosos no son siempre los más útiles pedagógicamente.

Hoy se ha introducido el uso de no separar el mapa del texto. Los libros de geografía se titulan libros atlas (2).

No hay, sin embargo, que renunciar á los atlas separados, de los que existen recomendables ejemplares.

Mapas murales. — Los mapas murales no son menos necesarios que los atlas. Están hechos, dice el autor ya citado, para verlos de lejos y para dar aspectos, grandes líneas y vistas de conjunto. « Están sobre todo destinados á ejercitar las facultades del niño, su memoria y su razón. En el atlas se aprende la geografía; en el mapa mural es interrogado el alumno, y por eso muchos geógrafos opinan que el mapa mural *de estudio* debe estar hecho sin letreros. » Con esta intención, en los mapas murales alemanes los nombres están escritos en caracteres muy pequeños de manera que los discípulos no puedan leerlos maquinalmente y tengan que reconocer los ríos, las montañas, etc., por su forma y por su posición.

« Los mapas murales, dice M. Buisson, son el aparato geográfico más esencial de la escuela primaria. Los alemanes han visto muy pronto la importancia que hay que atribuirles. Los grandes mapas físicos de las cinco partes del mundo de E. de Sydow han hecho época en la enseñanza de la geografía y han probado que se puede poner al alcance de las escuelas una representación gráfica bastante sumaria para ser comprensible y bastante científica para dar una idea exacta, si no completa, de cada sitio importante (3). »

(1) M. Schrader, artículo *Géographie* del *Dictionnaire de pédagogie*.

(2) Véase como ejemplo el magnífico *Atlas universal y americano* de la Viuda de Ch. Bouret, editor, París.

(3) M. Buisson. *L'Instruction primaire à Vienne*, p. 196. La colección de Kiepert, recientemente publicada es más perfecta que la de Sydow.

Mapas de relieve. — En la actualidad se reconocen unánimemente los servicios que pueden prestar los mapas de relieve. « Lo que se hace con los mapas ordinarios puede hacerse con igual fruto por lo menos con los de relieve que representen los diferentes accidentes geográficos ó solamente los de tal ó cual región (1). »

Es preciso, naturalmente, desconfiar de la exageración en esta materia. La industria se ha apoderado de los mapas de relieve y hace de ellos con frecuencia un objeto de lujo y de pura convención más que un instrumento de estudio (2).

« Se ha ido algunas veces demasiado lejos en la aplicación de este método, dice M. Braun, y se ha caído en la abstracción ó en la futilidad. Así existen mapas locales de relieve en que á propósito de una ciudad fortificada se reproducen hasta los cañones en sus cureñas; lo que es un despilfarro de tiempo sin provecho alguno (3). »

Pero, hechas estas reservas, es incontestable que los mapas de relieve son los mejores porque dan al niño la idea clara de un país y la elevan al concepto de la realidad del que el mapa es una imagen (4).

Mapas dibujados por el discípulo. — Lo primero que hay que hacer no deja de tener dificultades y es acostumbrar al discípulo á leer el mapa y á manejarlo. El programa francés recomienda que en el curso elemental se dé sencillamente « una idea de la representación cartográfica y se ejercite al niño en la lectura de planos y mapas »; pero en los cursos medios y superiores pide « ejercicios cartográficos en el encerado y en cuadernos, sin calco » y también « ejercicios cartográficos de memoria. »

Esos ejercicios no necesitan ser justificados, pues

(1) *Conduite des écoles chrétiennes*, p. 59.

(2) Existen los relieves *terminológicos*, que son como un resumen de la nomenclatura geográfica, y los relieves ordinarios que representan una región y sobre todo un pequeño país.

(3) M. Braun, obra citada, p. 612.

(4) M. Bain expresa el deseo de que se multipliquen estos mapas en las escuelas.

ejercitan la mano del discípulo, constituyen una preparación para el dibujo y son el mejor medio de fijar los recuerdos geográficos.

« Al dibujar un mapa, dice M. Bain, el alumno graba en la memoria los detalles principales del país que ese mapa representa, así como al copiar un pasaje de un libro graba en su cabeza las expresiones y las ideas del autor. »

Pero es preciso tener cuidado de no abusar de las lecciones cartográficas, cuyo primer defecto, cuando se imponen sin discreción, es exigir demasiado tiempo. Los especialistas recomiendan que no se exijan más que dibujos de mapas poco complicados y comprendidos dentro de límites naturales. Este último consejo excluye, por ejemplo, los mapas que no representan más que una provincia aislada.

El globo. — La inventiva de nuestros contemporáneos ha imaginado hasta globos de relieve, « pero esos ensayos parecen condenados, dice M. Buisson, á dar intuiciones groseramente falsas » sin que este inconveniente esté compensado por ninguna ventaja.

No sucede lo mismo con los globos ordinarios, que prestan grandes servicios á la enseñanza (1).

« Además de las nociones cosmográficas, complemento indispensable de la geografía, hay un conjunto de grandes comparaciones entre los mares, los continentes, las divisiones y los confines de la superficie terrestre, que son casi imposibles sin el empleo frecuente de la esfera (2). »

Los libros de geografía. — « En otro tiempo, dice M. Buisson, eran el principal medio de enseñanza. Se enseñaba la geografía en un compendio de unas cuantas páginas, erizado de nombres propios y capaz de repugnar á la inteligencia más ávida de cultura (3). »

Sin embargo, no se debe proscribir absolutamente

(1) La Librería de la Vda Ch. Bouret acaba de poner en venta una colección nueva de Esferas, Globos celestes y terrestres y otros aparatos de cosmografía.

(2) M. Schrader, obra citada, etc.

(3) *L'instruction primaire à Vienne*, p. 195.

el libro y basta con reducir el sitio que ocupaba en los antiguos métodos. Es necesario, sobre todo, que esté bien hecho y que el texto esté siempre aclarado por el mapa, colocado á la vista, y si es preciso por ilustraciones. Los norteamericanos han puesto de moda esos libros elementales en que el niño encuentra dibujados al lado de la definición de los términos geográficos, un golfo, una isla, un cabo, una montaña, y un pequeño mapa.

El papel del maestro. — En geografía, como en todo, la palabra del maestro es el gran medio de acción, pues imprime en la inteligencia del alumno el impulso primero y decisivo, aclara los puntos oscuros y anima la enseñanza. Pero la exposición oral de las nociones geográficas necesita ser sostenida por todo un aparato escolar y por el material geográfico de que hemos tratado de dar una idea.

Observaciones críticas. — De las observaciones críticas hechas por los inspectores franceses, referentes á defectos de detalle más ó menos importantes, en la enseñanza de la geografía, se deduce como resumen que esta ciencia debe convertirse más y más en una ciencia de las cosas y no ser, como en otro tiempo, una ciencia de las palabras. Debe ser una mina fecunda de conocimientos positivos que instruyan al niño, no sólo de los accidentes naturales y de los fenómenos físicos de su país, sino de sus riquezas industriales y de su situación económica. No se limitará, por otra parte, á las fronteras sentimentales de la patria, pues en un tiempo en que los más grandes países tienden á desarrollar su potencia colonial y sus territorios de ultramar, es bueno que la geografía haga conocer á los hijos de los obreros y de los campesinos la naturaleza física y económica de esas lejanas regiones, lo que desarrollará en ellos la afición á los viajes y á las empresas coloniales.

LECCIÓN VII

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. — Importancia de la aritmética. — Utilidad práctica de la aritmética. — Afición del niño al cálculo. — Los cursos de aritmética. — Método general. — Medios materiales. — Paso de lo concreto á lo abstracto. — Los contadores por bolas. — Los aritmómetros. — Cálculo mental. — Aritmética económica. — Elección de los problemas. — Papel de la memoria. — El sistema métrico. — El mal en la enseñanza de la aritmética. — Los adelantos. — La geometría en la escuela primaria. — Fin de la enseñanza de la geometría. — Método que hay que seguir. — Curso elemental. — Cursos medio y superior. — La taquimetría. — ¿Hay lecciones de cosas en aritmética y en geometría? — Las ciencias físicas y naturales. — Programas y métodos. — Necesidad de un libro. — Carácter práctico de esta enseñanza. — Paseos escolares.

La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. — La enseñanza de las ciencias ha aumentado en la escuela primaria. En todos los tiempos se ha enseñado la aritmética, que constituía, con la lectura y la escritura, los tres elementos de la antigua instrucción. Pero hoy el programa usual comprende, además de la aritmética, la geometría y algunos elementos de las ciencias físicas y naturales (1).

Importancia de la aritmética. — Los pedagogos belgas cuentan nada menos que doce resultados

(1) Según la legislación francesa la enseñanza científica ocupará por término medio y según los cursos, de una hora á hora y media al día, á saber: tres cuartos de hora ó una hora para la aritmética y el resto para las ciencias físicas y naturales, con sus aplicaciones, presentadas al principio como lecciones de cosas y después como estudios metódicos.

distintos de la enseñanza de la aritmética (1). Sin proceder á una enumeración tan complicada y tan pedantesca, haremos observar que entre todas las materias que se enseñan en la escuela, la aritmética es la que más contribuye á formar y á desarrollar las facultades de reflexión y particularmente el razonamiento. La gramática, la historia y la geografía, bien enseñadas pueden, sin duda, contribuir á esta educación, pero no ejercitan la razón más que accidentalmente, mientras que la aritmética lo hace de un modo constante.

Las ciencias abstractas en general proceden por razonamientos, por demostraciones rigurosas y tienen la ventaja de obligar á la inteligencia á no contentarse con palabras, pues la acostumbran á querer la claridad perfecta, la precisión absoluta y el encadenamiento lógico y cerrado.

« El carácter particular de las ciencias matemáticas es deductivo y demostrativo por excelencia y nos presenta en forma muy próxima á la perfección todo el mecanismo de este método. Después de haber sentido un pequeño número de primeros principios evidentes por sí mismos ó muy fáciles de demostrar, las matemáticas deducen de ellos un número enorme de verdades de aplicación por un procedimiento eminentemente exacto y sistemático. Ahora bien, aunque el mecanismo deductivo sea sobre todo el que sirve en el campo de las matemáticas, como no hay asunto en el que no sea preciso recurrir á la deducción y á la demostración, el conocimiento de las matemáticas es una excelente preparación para el empleo de este método. Las principales condiciones del tipo perfecto de una ciencia deductiva son la definición rigurosa de las ideas y de los términos, la enunciación explícita de todos los primeros principios, la marcha hacia adelante asegurada por deducciones sucesivas, cada una de las cuales descansa en una base firmemente establecida, ninguna petición de principio, ningún hecho admitido sin demostración y ninguna variación en el sentido de los términos. Es preciso que el discípulo sepa bien que no ha aceptado nada sin una razón clara y demostrada y que no han ejercido influencia sobre él ni la autoridad, ni la tradición, ni el prejuicio, ni el interés personal (2). »

(1) M. Braun incluye el de que la aritmética preserva del peligro de querer conocerlo todo y saberlo todo.

(2) *Science de l'éducation.*

Naturalmente es una alta enseñanza de las matemáticas la que especialmente lleva consigo esos caracteres y asegura esas ventajas para la educación general de la inteligencia. Pero hasta en la forma elemental, el estudio de las matemáticas tiene por resultado imponer desde luego al alumno una gran concentración de atención, pues en las verdades matemáticas todo está unido de tal modo que un minuto de falta de atención hace perder todo el fruto del trabajo anterior. Además el carácter riguroso de la demostración matemática acostumbra al niño á no fiarse de palabras y á no rendirse sino á la evidencia. No hay mejor escuela para enseñar el orden, la precisión, la consecuencia y el rigor en el pensamiento (1).

Utilidad práctica de la aritmética. — Sin detenernos más en las ventajas de la aritmética como disciplina de la inteligencia, es evidente que esa enseñanza es indispensable por su utilidad práctica. Saber contar es casi más necesario que saber leer y escribir. Hasta los campesinos más ignorantes, que se pasan sin la lectura, sin echarla mucho de menos, no pueden prescindir de los cálculos elementales sobre lo que gastan, sobre el salario que reciben, sobre los sacos de trigo que tienen que vender ó sobre los animales que mantienen. El cálculo es de un uso diario y universal (2).

Afición del niño al cálculo. — Se podría creer que el niño no tiene afición al cálculo por el carácter general de abstracción de sus ejercicios, pero no es así.

(1) « El cálculo, dice M. Frich, es una ciencia positiva y no hay dos maneras diferentes de concebir sus elementos primordiales. Todo en él es fijo é invariable hasta el punto de que el más sabio matemático y el último alumno de una escuela hallan el mismo resultado efectuando exactamente una operación. Lo que hay sobre todo notable en la ciencia de los números es que todo en ella se une y se encadena con una precisión perfecta; una noción prepara otra, un principio engendra otro nuevo. » M. Frich, *Les premières leçons de calcul.*

(2) En Francia el programa de los cursos superiores comprende las primeras nociones de contabilidad.

« En gran número de clases de diversos órdenes que hemos tenido ocasión de conocer, hemos observado con frecuencia que la aritmética era una de las cosas á propósito de las cuales manifestaba el niño esa *alegría de aprender* que es en el tan natural cuando no se le malogra acumulando en su alrededor las dificultades y las incoherencias (1). »

Por eso el estudio del cálculo debe empezar en cuanto entra el niño en la escuela. El programa de las escuelas de párvulos debe comprender la numeración oral y escrita, la suma y la resta de números concretos hasta ciento, las cuatro operaciones con números de dos cifras y hasta nociones elementales sobre el metro, el litro y la unidad de moneda del país.

Los tres cursos de aritmética. — En todos los grados de la escuela primaria se deben exigir ejercicios de cálculo mental y de cálculo escrito, reservando sobre todo las teorías para el curso superior.

En Francia, el curso elemental se dedica á hacer aplicar *intuitivamente* las cuatro reglas á números que no pasen del ciento. Se estudian las tablas de sumar y de multiplicar. En cuanto al cálculo escrito, se hacen las tres primeras operaciones con números enteros. La división se limita á divisores de dos cifras. Esta enseñanza se completa con pequeños problemas orales ó escritos.

En el curso medio, después de un repaso que se impone en aritmética, ciencia en que todo se encadena, se aprende la división de enteros; se entra en el estudio de los quebrados; se aplican las cuatro reglas á los números decimales y se estudia el sistema de pesas y medidas. Se exige cada vez más que los problemas den ocasión á soluciones razonadas.

En el curso superior, nuevo repaso, con mayor desarrollo de la teoría y del razonamiento. Se profundiza el sistema métrico. Se abordan las partes más difíciles de la aritmética; los números primos, los ca-

acteres de divisibilidad, los primeros factores, el máximo común divisor, y se estudia el método de reducción á la unidad aplicado á la resolución de los problemas de interés, de descuento, de partición, de medios proporcionales, etc. (1).

Método general. — La enseñanza de la aritmética en la escuela, debe ser intuitiva en sus comienzos y práctica en todos los grados de su desarrollo. El método en esta ciencia está definitivamente fijado y M. Bain ha podido decir que « la manera de enseñar la aritmética es acaso la mejor comprendida entre todos los métodos de la enseñanza elemental. »

Añadamos que sin dejar de ser práctico, el método de la aritmética debe tender á dar á los niños un conocimiento razonado de la ciencia del cálculo. No basta que el niño sea ejercitado maquinalmente en las operaciones de la aritmética; es preciso que las comprenda y que se dé cuenta de ellas. De este modo calculará mejor y más seguramente y se fortalecerá su inteligencia. « En aritmética sobre todo comprender es aprender. »

Lo que importa primeramente es que el alumno adquiera una idea exacta del número, « idea que no es completa más que cuando contiene las de aumento y disminución, de suma y de resta. »

Medios materiales. — Como medio de iniciación en la numeración todos los objetos concretos convienen y la elección importa poco. Lo esencial es no hacer entrar desde luego al niño en el estudio de los números abstractos, y recurrir al principio á la intuición, al cálculo intuitivo, ya se empleen para esto objetos que se colocan en la mano misma del niño, ya puntos ó rayas hechas en el encerado.

« Las primeras lecciones sobre los números, dice M. Bain, tienen una grande importancia. Se muestra á los ojos la dife-

(1) Véase el artículo *Arithmétique*, de M. Sonnet, en el *Dictionnaire de pédagogie*.

(1) Mlle Chalamet, obra citada, p. 165.

rencia que existe entre un número y otro sirviéndose de grupos concretos de objetos; la identidad del número se manifiesta por medio de la diversidad de objetos y de las maneras de agruparlos, y así adquieren los niños las ideas de uno, dos, tres, etc., hasta diez objetos reunidos... Al principio hay que servirse de pequeños objetos fáciles de manejar, como bolitas, piedras, monedas, manzanas, etc.; después de objetos más voluminosos como sillas ó cosas colgadas en la pared. En último lugar se usarán puntos, rayas y otros signos sencillos, para acostumbrar á los niños á ejemplos que se aproximen más á la idea abstracta (1). »

Paso de lo concreto á lo abstracto. — M. Horner expone claramente la marcha que hay que seguir para despegar poco á poco al espíritu de la consideración de las cosas concretas y conducirle á la noción de lo abstracto. Es preciso, dice, enseñar al principio á los niños objetos materiales ó al menos rayas ó dibujos que representen los números y sus combinaciones. Cuando el niño esté bien acostumbrado á trabajar con los objetos, hay que quitárselos de delante y emplear números concretos; ocho nueces, seis mesas, cuatro sillas, etc. Un nuevo paso, y después de haber trabajado algún tiempo con números concretos, hay que ir hasta el fin de la gradación, despojar al número de su vestidura sensible y emplear números abstractos.

Los contadores de bolas. — En vez de emplear los primeros objetos que se tienen á mano, se puede recurrir á algunos aparatos, especialmente á los contadores por bolas. Son éstos unas máquinas destinadas á facilitar las primeras nociones de la numeración. Los hay de muchas clases.

« Hay, dice M. Braun, cuadros de bolas muy sencillos, de ejes verticales que sirven para ensartar bolas ó cubos, y otros de barras verticales y horizontales. Hay otros cuyas bolas son cilíndricas y pueden juntarse por los extremos para formar cilindros de longitudes diversas... (2). »

(1) Obra citada, p. 215.

(2) M. Braun, obra citada, según M. Buisson, *l'Instruction primaire à Vienne*, p. 209.

En Francia el contador de bolas más usual es el de Mme Pape-Carpannier (1).

Seguramente esta máquina puede prestar servicios al comienzo de la enseñanza de los números y está bien en las escuelas de párvulos, pero hay que cuidar de que el abuso de estos medios materiales de intuición numérica no dé resultados contraproducentes.

Los contadores de bolas han sido juzgados severamente.

« El contador, dice M. Eugène Rambert, corrompe la enseñanza de la aritmética. La principal utilidad de esta enseñanza es ejercitar desde muy temprano en el niño las facultades de abstracción y enseñarle á ver con los ojos de la inteligencia. Ponerle cosas ante la vista corporal es ir directamente contra el espíritu de esta enseñanza. La naturaleza ha dado á los niños diez dedos como contador y en vez de proporcionarles otro hay que enseñarles á prescindir del primero lo más pronto posible. Se dice que este aparato da al maestro mucha facilidad en sus explicaciones. Indudablemente; se cuenta en seguida por tal medio que 10 y 10 son 20, pero el discípulo que no haga sino contarle en el aparato pierde el tiempo, mientras que el que lo cuente en el pensamiento hace un útil ejercicio. Hace falta un complemento y un correctivo á la enseñanza por la vista y conviene pedirselo al cálculo (2). »

Hay alguna exageración en este juicio que se podría aplicar con más exactitud á las máquinas de contar. La mayor parte de los pedagogos recomiendan el contador de bolas para la escuela de párvulos y aun para el curso elemental de la escuela primaria. Es preciso, por otra parte, emplearle con inteligencia y que facilite el trabajo del discípulo sin suprimirle.

Máquinas de contar. — Lo que debe ser condenado sin reserva son los aritmómetros ó máquinas de contar, aparatos muy complicados que proporcionan el resultado de las operaciones que hay que efectuar y que dispensan al discípulo de todo trabajo.

(1) Se usa desde 1812 y se dice que procede de Rusia, que á su vez le tomó de China.

(2) Citado por M. Buisson, *l'Instruction primaire à Vienne*, p. 212.

El empleo de aparatos, cualesquiera que sean, no debe hacer olvidar la necesidad del cálculo mental :

« Cada ejercicio hecho, explicado y desarrollado en el tablero de bolas, dice M. Lenient, debe ser en seguida repetido mentalmente. No se recurre al instrumento sino en caso de duda ó de error del discípulo. El contador de bolas es una ayuda para la inteligencia, ni más ni menos. »

Cálculo mental. — La opinión pedagógica está fijada acerca del valor y de la necesidad del cálculo mental, es decir, del cálculo hecho en la mente, sin recurrir á números escritos (1).

En primer lugar, el cálculo mental es una excelente gimnasia para la inteligencia, y después obliga á la atención á replegarse en sí misma y á trabajar interiormente sin ayuda de ningún instrumento material.

Por otra parte, el cálculo mental responde á las necesidades diarias de la vida. Repetidas veces necesitamos resolver rápidamente pequeños problemas de economía doméstica que no exigen más que un esfuerzo de reflexión. El vendedor y la dueña de casa no tienen tiempo de recurrir al cálculo escrito y necesitan encontrar rápidamente la solución.

En fin, el cálculo mental es una preparación del escrito. Al principio se pedirá especialmente á los principiantes el cálculo de cabeza, pero á éste acompañará el escrito durante toda la duración del curso de aritmética.

« El cálculo de cabeza, dice M. Rendu, es á la inteligencia lo que los ejercicios gimnásticos son al cuerpo... Tiene su procedimiento, su marcha metódica y progresiva, sus ejercicios muy variados y sus aplicaciones, muy numerosas, y reclama, como las demás lecciones, una preparación efectiva. »

Aritmética económica. — Ciertos pedagogos ingleses emplean el término de *aritmética económica*

(1) Véase el *Calcul mental* de M. Bräunig.

para caracterizar la aritmética propia de la escuela primaria.

« Se ha conseguido el fin de la enseñanza de la aritmética, dice M. Laurie, cuando el joven ó la joven saben manejar los números bastante bien para calcular con facilidad todas las cuestiones que se presentan en el curso ordinario de la vida (1). »

Elección de los problemas. — El asunto de los problemas debe ser tomado de las circunstancias familiares de la existencia y de los hechos de la economía rural ó industrial, según las condiciones de la vida del niño. En la ciudad será diferente que en el campo.

« Es preciso, dice M. Bain, sacar partido de los problemas para hacer conocer hechos útiles. En lugar de hacer entrar en las operaciones números tomados al azar, podemos emplear datos numéricos importantes que se refieran á los fenómenos de la naturaleza y á los usos de la vida y adelantar así, en cierto modo, las exigencias de la situación que los discípulos ocuparán más tarde. Se puede, por ejemplo, hacer entrar en una multitud de cuestiones los datos principales de la cronología, ciertos nombres relativos á la geografía, etc. (2). »

Papel de la memoria. — Dice Spencer : « Se aprende ahora con frecuencia la tabla de multiplicar por el método experimental. » Confesamos que no comprendemos el pensamiento del pedagogo inglés. M. Bain está más en lo cierto cuando dice :

« La memoria debe retener de un modo exacto todo lo que contienen las tablas de sumar y de multiplicar y la prontitud con que el discípulo lo logra da la medida de su grado de aptitud para esta especie de estudios. Existe para esto un género de memoria que depende probablemente de cierta madurez ó de cierto desarrollo del cerebro, de manera que los ejemplos concretos más abundantes no podrían hacerla aparecer antes de tiempo... La tabla de multiplicar es un gran esfuerzo de la memoria especial de los símbolos y de sus combinaciones, y

(1) M. Laurie, *Primary Instruction*, p. 122.

(2) M. Bain, obra citada, p. 217.

este trabajo no puede en modo alguno ser aliviado. Es preciso que las asociaciones de ideas se formen con bastante energía para obrar automáticamente, es decir, sin que haya necesidad de pensar, de buscar ni de razonar, y para esto no podemos contar más que con el resultado de la repetición maquinaal de esas ideas (1). »

El sistema métrico. — El estudio del sistema métrico va unido al de la aritmética propiamente dicha. También en este punto conviene enseñar á los niños los objetos mismos, el metro, el litro, etc. De nada serviría aprender de memoria unas cuantas palabras abstractas si su sentido no se fijase en la inteligencia por medio de las realidades concretas.

« ¿Se habla del metro? Haced medir la longitud de la clase, de los bancos, del encerado y de las mesas de los alumnos. Los decímetros, centímetros y milímetros se presentarán naturalmente, y si se les entrega un palo de un metro de longitud, pedirán marcar en él por sí mismos las divisiones (2). »

« La enseñanza por los ojos, dice M. Buisson, se aplica con facilidad y sin ningún inconveniente al sistema métrico. »

Se ha observado con razón que los *cuadros* del sistema métrico no son suficientes. Sería preciso que cada escuela tuviese además una colección de pesas y medidas reales que el niño pudiese ver y manejar.

Defectos en la enseñanza de la aritmética. — Según las observaciones hechas en Francia y en todas partes, los defectos más frecuentes en esta enseñanza son :

El cálculo mental se emplea poco. — Hay exceso de demostraciones teóricas. — Los discípulos que mejor conocen el sistema métrico se ven embarazados cuando se les pone en las manos una balanza. — La mayor parte de los maestros olvidan que la enseñanza primaria debe ser práctica. — El cálculo es abstracto y rutinario. — La memoria hace el primer papel y falta el razonamiento. — El discípulo cuenta medianamente y resuelve los problemas, pero es incapaz de razonar. — Se

(1) M. Bain, obra citada, p. 216.

(2) *Rapports* de 1879-1880.

sigue el método intuitivo con los niños pequeños, pero en cuanto saben las cuatro reglas, desaparece todo método. — No se hacen preguntas teóricas y los libros reemplazan á la explicación del maestro. — El cálculo mental es enseñado sin método y los alumnos emplean en él los mismos procedimientos que si lo escribieran. — El estudio del cálculo está reducido á un ejercicio de memoria y el niño no adquiere la práctica del cálculo mental, tan útil para los que necesitan hacer sus cuentas sin escribirlas. — Los elementos de aritmética no son bastante sensibles ; se hacen las operaciones, pero sin darse cuenta del porqué. — Las nomenclaturas del sistema métrico son conocidas, pero la generalidad de los discípulos no tiene una idea exacta de las unidades y medidas efectivas... Haría falta un compendio métrico en todas las escuelas. — Muchos maestros y, sobre todo, muchas maestras, tienen afición á las abstracciones y no se resuelven á enseñar el cálculo por medio de objetos. Empiezan á hacer escribir los números sin que se tenga idea de la cantidad. — Se aprende el sistema métrico y no se ha visto un metro (1). »

Los adelantos. — Las mismas observaciones acusan por otra parte algunos adelantos en esta enseñanza :

« La aritmética es la que da mejores resultados de todas las materias. — En la mayor parte de las escuelas se calcula bastante bien con el lápiz ó el yeso en la mano, pero no mentalmente. — Se enseña el cálculo desde que el niño entra en la escuela, primero mental y oralmente y después con números escritos. — Es raro el maestro que se limita ya á operaciones maquinales con números abstractos. — Los problemas son prácticos y bien escogidos. — La enseñanza de la aritmética es razonada ; las demostraciones se hacen en el encerado y las definiciones no sirven más que para resumir y fijar los razonamientos. »

La geometría en la escuela primaria. — En 1882 aparece en Francia la geometría en la escuela, pues en la ley de 1850 sólo se hablaba de medición de tierras, de nivelación y de dibujo lineal. Segura-

(1) « Todo el que conoce las escuelas, dice M. Rendu, ha podido observar que no se insiste bastante en los primeros ejercicios del cálculo sobre la numeración ; que se razona poco en la enseñanza del cálculo ; que se pierde tiempo en dificultades abstractas en lugar de tomar en las circunstancias de la vida esos datos de problemas útiles. » (*Manuel*, etc., p. 209).

mente, no hay que pensar en llevar esta ciencia en la escuela hasta la perfección; bastan algunas nociones que sean el complemento natural y á veces los auxiliares de la aritmética.

No han faltado protestas, sin embargo, contra esta innovación. Los pedagogos suizos declaran formalmente que la geometría propiamente dicha no puede entrar en el programa de la escuela primaria (1).

Pero no se trata de la geometría propiamente dicha, sino de los elementos y aplicaciones de esta ciencia.

Fin de la enseñanza de la geometría. — En los tres cursos de la escuela primaria el fin de la enseñanza de la geometría debe ser exclusivamente práctico y limitarse á hacerla servir: 1º para la inteligencia del sistema métrico; 2º para la evaluación de las superficies y de los volúmenes que se presentan en los usos de la vida; 3º para el estudio de las operaciones más sencillas de medición de tierras y de nivelación.

Método que hay que seguir. — Para la geometría, como para las demás ciencias, hay una iniciación, una preparación intuitiva. En las escuelas de párvulos conviene sobre todo dar en forma concreta las primeras nociones de geometría. En Francia recomienda el programa para la clase de párvulos « unos cuantos ejercicios Fröbel, evitando las nomenclaturas técnicas, las definiciones y el exceso de detalles en el análisis de las formas geométricas ».

Lo que hay que evitar sobre todo en los comienzos es el abuso de las palabras técnicas y las definiciones abstractas que el niño repite como un loro sin comprenderlas. M. Leyssenne querría que con los niños pequeños se renunciase completamente á los términos de esfera, círculo, etc., y no se les hablase sino de bolas y redondeles (2). Sin llegar hasta eso, pues nos parece necesario acostumbrar al niño lo más

(1) M. Horner, obra citada, p. 190.

(2) Artículo *Géométrie* del *Dictionnaire de pédagogie*.

pronto posible al vocabulario propio de cada ciencia, creemos que no se debe emplear la palabra técnica sino en presencia de un objeto material que dé al espíritu su representación sensible. No empecemos por mostrar al niño formas dibujadas en el encerado; enseñémosle cosas reales, figuras y sólidos y hagámosle observar sus partes y sus propiedades.

« Se tendrán, dice M. Leyssenne, sólidos de madera, de barro ó de cartón y se pondrán en manos del niño. Después, cuando los hayan visto y tocado y dádoles vueltas en todos sentidos, se les dirá que esto es una línea, esto un ángulo, esto un cuadrado, esto un círculo, etc., y se les hará dibujar esa línea, ese ángulo, ese cuadrado y ese círculo. »

Curso elemental. — En el curso elemental se continuarán estos ejercicios que son como el alfabeto de la geometría, pues enseñan á descifrar esta ciencia, y se añadirán ejercicios de medida y de apreciación de tamaños á simple vista; se harán apreciar aproximadamente las distancias y evaluarlas en medidas métricas, y se demostrará la dificultad de esas evaluaciones cuando sólo se apoyan en los sentidos.

« Cuando el niño, dice Spencer, ha adquirido cierta suma de conocimientos geométricos, se puede dar un paso más obligándole á comprobar la exactitud de las figuras hechas á ojo. No es dudoso que la geometría debe su origen á los métodos adoptados por los hombres para medir exactamente las dimensiones de un edificio, la superficie de un cerado, etc. Del mismo modo hay que presentar las verdades geométricas á los discípulos. Durante cierto tiempo se les debe dejar que intenten por sí mismos construir un castillo con pedazos de cartón, dibujar formas de ornamentación y ocuparse en los trabajos que un maestro de buena inventiva sabrá encontrar. Así aprenderá por experiencia cuánta es la dificultad que existe para conseguir su objeto por el solo testimonio de los sentidos. Más tarde se servirá del compás y apreciará su utilidad. »

Cursos medio y superior. — En éstos la geometría debe ser más rigurosa y más didáctica, y los medios intuitivos dejarán su sitio á los procedimientos

puramente abstractos en los que el razonamiento desempeñará el papel principal.

La taquimetría. — Está en nuestro tiempo todo el mundo tan enamorado de los procedimientos intuitivos, que se ha tratado de aplicarlos, no sólo á los elementos de geometría, que es donde están en su lugar, sino á la geometría entera. En eso se funda el sistema de la *taquimetría ó medida rápida*, especie de geometría intuitiva.

Véase en qué consiste este sistema. Por medio de aparatos de cartón ó de madera se hace la descomposición efectiva de los diversos volúmenes que hay que evaluar; después se agrupan de diferentes maneras las partes así descompuestas, de manera que se hace intuitivo y tangible el teorema que no podría ser demostrado *in abstracto* más que por una larga serie de razonamientos. Este método de demostración física y concreta se aplica hasta á la medida del círculo y de la esfera, hasta á las propiedades del cuadrado de la hipotenusa. La taquimetría, en una palabra, materializa la geometría.

« El fin de la taquimetría es, por lo demás, muy práctico; enseñar al labrador á contar cuántos hectolitros hay en el montón de trigo de su granero; al caminero cuántos metros, decímetros y centímetros cúbicos de piedra hay en su camino, al ingeniero militar cómo ha de arreglarse para saber los trabajos que ejecuta » (1).

¿ Hay lecciones de cosas en aritmética y en geometría? — No opinamos que puede haber en estas ciencias verdaderas lecciones de cosas. Tengamos en cuenta que cuando presentamos al niño bolas para enseñarle á contar ó sólidos para que se dé cuenta de las dimensiones, no es la misma bola ó el mismo sólido lo que queremos hacerle estudiar. Se ponen esos objetos entre sus manos para que des-

prenda lo antes posible de esas realidades concretas las ideas abstractas de los números y de las formas geométricas.

Las ciencias físicas y naturales. — Al introducir las ciencias físicas y naturales en la escuela primaria se ha querido á la vez hacer adquirir al niño cierto número de conocimientos positivos de un precio infinito para la vida práctica y darle la costumbre de observar. Mientras que las ciencias matemáticas desarrollan la atención interior y la fuerza del razonamiento, las ciencias naturales y físicas ejercitan los sentidos y dan la costumbre de verlo todo; y, como se ha dicho, « el espíritu de observación es el mejor profesor ». El niño que está dotado de él aprende por sí mismo una multitud de cosas que se escapan á las inteligencias indiferentes é incapaces de observar.

Cada especialista exagera el alcance de la especialidad que enseña. No es, pues, extraño que M. Paul Bert, por ejemplo, atribuya á las ciencias físicas y naturales un papel absolutamente preponderante en la enseñanza primaria (1). Pero hay que conceder que ningún estudio es más á propósito para aprender á ver con exactitud, á no creer nada bajo palabra y á desembarazar la inteligencia de supersticiones y de prejuicios.

Programas y métodos. — El programa francés insiste de intento en el carácter *muy elemental* de la enseñanza de las ciencias físicas y naturales en la escuela primaria.

Para el primer curso recomienda las lecciones de cosas graduadas con arreglo á un plan regular, que versarán sobre el hombre, los animales, los vegetales y los minerales. Se mostrarán al niño los objetos y el maestro añadirá algunas explicaciones sencillas y familiares.

La física no aparece hasta el curso medio y no con-

(1) Citado, según M. Lagout, por M. Rendu, *Manuel*, etc., p. 228.

(1) *La première année d'enseignement scientifique*, 1881, Prólogo.

siste más que en nociones sumarias sobre los tres estados de los cuerpos, sobre el aire, el agua y la combustión. Completan la lección pequeñas demostraciones experimentales. También se da en este curso lecciones didácticas sobre el hombre, los animales y los vegetales. Es evidente que este curso debe ser lo más descriptivo posible.

En el curso superior entra la química bajo esta mención: *Idea de los cuerpos simples y compuestos. Metales y sales usuales.*

La física se estudia en sus leyes esenciales, peso, calor, luz, electricidad, etc. Se explican y describen los instrumentos.

Por último, en este curso se une la mineralogía á la zoología y la botánica, que se siguen estudiando. Al mismo tiempo se enseña la fisiología del hombre ó sea las principales funciones del cuerpo humano.

Necesidad de un libro. — Las ciencias físicas y naturales no pueden ser enseñadas sin aparatos, sin máquinas y sin museos.

Como hay que tener en cuenta que las escuelas primarias carecen en su mayoría de instrumentos científicos y de colecciones de historia natural, es indispensable un libro bien hecho que no exija sino experimentos poco costosos; un libro elemental y no solamente un compendio.

« Las reglas principales que el maestro debe imponerse, dice M. Bert, son tomar de cada ciencia los hechos salientes y fundamentales: exponerlos con bastantes detalles para que se fijen claramente en la inteligencia del niño y en su memoria; y prescindir de hechos secundarios (1). »

Carácter práctico de esta enseñanza. — Ante todo se debe descartar de la enseñanza de las ciencias físicas y naturales todo lo que sea teoría sabia y ele-

(1) Los instrumentos que yo empleo, dice M. Bert, existen en la casa más modesta, y por algunos francos puede proporcionárselos el maestro. (*La première année d'enseignement scientifique*).

vada, todo lo que no pueda ser cómodamente comprendido por el niño. Habrá que preocuparse también de las aplicaciones prácticas que llevan consigo las diversas partes de esas ciencias. En Francia se impulsa á los maestros por ese camino al exigirles que insistan en « la transformación de las primeras materias en objetos manufacturados de uso corriente » y al proponer que se den consejos prácticos de higiene sobre el abuso del tabaco y del alcohol.

Las ciencias tienen, sin duda, como primer resultado el desarrollo de la inteligencia, cuyos horizontes agrandan.

« Hay que elevar las nociones de las ciencias naturales á la dignidad de un aparato regular de educación. Se debe reducir la cantidad, pero hacer lo que se conserve perfectamente asimilable y usarlo, no para aumentar el bagaje de los conocimientos, sino para hacer tomar hábitos de observación atenta, de análisis exacto y de curiosidad fecunda (1). »

Los resultados materiales de esta enseñanza no tienen menos precio. Las ciencias de la naturaleza nos parecen particularmente útiles y recomendables porque son la obligada iniciación de la enseñanza profesional y porque preparan para las artes y para las industrias.

Paseos escolares. — Nada más conveniente para la enseñanza de las ciencias físicas y naturales que los paseos escolares, ya por el campo, ya tomando por fin un taller ó un almacén cualquiera. Pero no hay que olvidar que estos paseos deben tener el carácter de recreo y diversión. La instrucción debe ser dada á los discípulos en forma de conversaciones familiares, y no conviene que el maestro conserve fuera de la clase las costumbres y el aparato de las lecciones didácticas.

(1) *Rapports, etc.*, 1870-80, p. 75.

LECCIÓN VIII

LA MORAL Y LA INSTRUCCIÓN CÍVICA.

La educación moral y la enseñanza de la moral. — La enseñanza moral en todos los ejercicios. — Enseñanza particular de la moral. — Materia de la enseñanza moral. — Alcance y límites de esta enseñanza. — División de los cursos. — Método inductivo y deductivo. — Caracteres propios de la enseñanza moral. — Enseñanza por el corazón. — Por la reflexión. — Por la práctica. — Ejercicios prácticos. — El ejemplo del maestro. — Medios accesorios. — La lectura. — La poesía. — Moral teórica. — La instrucción cívica. — Su necesidad. — Método que hay que seguir. — La instrucción cívica y la historia. — La instrucción cívica y la política. — Derecho de los seglares en materia de educación moral.

La educación moral y la enseñanza de la moral. — En 1881 se quejaba el cuerpo de inspectores francés de que la educación no figurase en el programa de la enseñanza primaria. En nuestro concepto, no figurará jamás, porque si es el fin principal y esencial de la instrucción, no es materia de programa. La educación moral es cosa general y delicada que no se puede aprisionar en el cuadro de un curso regular ni de una enseñanza técnica. Otra cosa es la moral misma, que debe ser enseñada por separado, como una ciencia la más alta de todas. Seguramente, un curso de moral, por bien enseñado que sea, no basta para hacer un hombre honrado, pero contribuye á formarle, y por eso en Francia y en otras naciones se da á la moral un sitio preferente en las escuelas primarias.

La enseñanza de la moral en todos los ejercicios. — Antes de ser el objeto definido de un curso regular, que se da á horas determinadas, la enseñanza de la moral debe ser la preocupación constante del maestro y el resultado natural de todos los ejercicios escolares.

« Hay, dice M. Janet, un primer modo de dar la instrucción moral, que se confunde con la enseñanza entera, con todos los estudios del niño y hasta con las acciones todas de su vida. Se puede enseñar la moral por la lectura, por la escritura, por la gramática, por la historia y hasta por las ciencias. Se enseñará á leer en buenos libros que contengan pequeñas lecciones de moral; se harán escribir, como modelos, máximas y sentencias que quedarán en la memoria; se pueden hacer dictados tomándolos de los moralistas. La historia es á cada paso una escuela de moral y hasta puede serlo la aritmética, porque de la regla de interés, por ejemplo, se puede deducir la consecuencia práctica de que no se deben contraer deudas y de que, si se contraen, hay que pagarlas. La moral va unida á todas las acciones del niño, á sus juegos y hasta á su recreo. El maestro está obligado á enseñar á cada instante la limpieza, la urbanidad, la obediencia, el trabajo y el espíritu de paz y de concordia. Desde este punto de vista la escuela entera es por sí misma una escuela de instrucción moral (1). »

Enseñanza particular de la moral. — Fuera de esa enseñanza difusa y casi inconsciente de la moral que resulta de todos los ejercicios de la escuela, debe haber una enseñanza regular, un curso de moral, muy sencillo y modesto, pero diferente de los demás. La moral es una ciencia que puede y debe ser enseñada por sí misma en la escuela primaria ó fuera de ella. Así solamente se corregirá lo que la educación moral tiene aún de irregular, de indeterminado y de insuficiente, por apoyarse en lecciones indirectas y en una instrucción incoherente.

Algunas buenas inteligencias han dudado en esta cuestión. M. Buisson declara en su informe sobre la exposición de Filadelfia que, á diferencia de las otras

(1) Informe de M. Janet al Consejo de Instrucción pública de Francia.

materias del programa, la moral no puede tener un tiempo marcado en el cuadro de los ejercicios diarios. En Francia está dispuesto con razón, por el programa de 1881 :

« Habrá cada día en los dos primeros cursos una lección, al menos que en forma de conversación familiar ó por medio de una lectura apropiada, se consagre á la instrucción moral. En el curso superior esa lección será en lo posible, el desarrollo metódico del programa de moral. »

Materia de la enseñanza moral. — El objeto de la enseñanza de la moral en la escuela primaria es el conocimiento práctico mucho más que la expresión teórica de los deberes morales. Se trata menos de hacer razonar al niño como filósofo sobre la naturaleza de las acciones, que de prepararle á cumplir como hombre honrado las obligaciones de la vida.

« Los maestros y las maestras, dice M. Janet, deben enseñar á los niños durante toda la escuela sus deberes para con la familia, la patria, sus semejantes, ellos mismos y Dios. »

Las discusiones sabias sobre el bien y el mal, sobre los caracteres de la ley moral, sobre el principio del deber, etc., deben ser casi proscriptas de la enseñanza elemental de la moral. Están en su lugar en los establecimientos de segunda enseñanza, pero serían infructuosas para las inteligencias, insuficientemente preparadas, de los niños de la escuela.

Alcance y límites de esta enseñanza. — La enseñanza de la moral en la escuela primaria no debe ir unida á ninguna idea religiosa. La moral, que es universal y común á todos los niños, sea la que quiera la religión á que pertenezcan, no habla más que el lenguaje de la razón y del sentido común. Es solamente humana y no invade la creencias propias de las religiones.

« La enseñanza moral laica se distingue de la religiosa sin contradecirla. El maestro no ocupa el puesto del sacerdote ni del padre de familia sino que secunda sus esfuerzos para hacer del niño un hombre honrado. Debe insistir en los deberes que unen á los hombres y no en los dogmas que los separan. Toda discusión teológica y filosófica le debe estar prohibida, por el carácter mismo de sus funciones, por la edad de sus discípulos y por la confianza de las familias y del Estado. El maestro tiene que concentrar todos sus esfuerzos en un problema de otra naturaleza, pero no menos arduo, aunque sea exclusivamente práctico, que es procurar á los niños el aprendizaje efectivo de la vida moral.

« Más tarde, convertidos ya en ciudadanos, estarán, acaso, separados por las opiniones dogmáticas, pero, al menos, estarán de acuerdo en la práctica para colocar el fin de la vida todo lo más alto posible, para tener el mismo horror á todo lo vil, la misma admiración por lo que es noble y generoso y la misma delicadeza en la apreciación de los deberes, para aspirar al perfeccionamiento moral, cueste lo que cueste, para sentirse unidos en el culto general del bien, de lo bello y de lo verdadero, que es una forma, y no la menos pura, del sentimiento religioso (1). »

División de los cursos. — En la enseñanza de la moral, más, acaso, que en otra alguna, es necesario seguir una marcha progresiva. empezar por ejemplos y relatos familiares, para elevarse poco á poco á las leyes abstractas y á las reglas generales.

En Francia se han organizado según esos principios los diversos cursos de la escuela primaria.

En la clase infantil la enseñanza no comprende más que sencillas conversaciones intercaladas en los diversos ejercicios de la clase, pequeñas poesías aprendidas de memoria ó historietas contadas por las maestras.

Para los tres cursos de la escuela primaria el programa dispone así la progresión de la enseñanza :

Curso elemental. — Conversaciones familiares. Lecturas explicadas, relatos, ejemplos, preceptos. Enseñanza por el corazón.

(1) Programa de 1882 en Francia, *Éducation morale*, preámbulo.

Curso medio. — Lecturas con explicaciones como en el anterior, pero coordinadas y graduadas según un plan metódico.

Curso superior. — Pequeñas lecciones graduadas de moral con ejemplos en su apoyo, con arreglo al programa.

Solamente en el curso superior es, pues, donde la enseñanza toma una forma didáctica y donde el maestro da verdaderas lecciones.

Métodos inductivo y deductivo. — De cualquier modo que se enseñe la moral, el método viene á ser siempre el de la inducción ó el de la deducción.

En efecto, ó se parte de un ejemplo, de un hecho histórico, de una ficción del maestro, de una experiencia del niño, de un accidente cualquiera, para descubrir al discípulo la verdad moral que ese hecho oculta, lo que es hacer una inducción, ó se sienta una regla moral, como la definición de una virtud ó un precepto de conducta y, después de haberla explicado, se buscan con el niño las aplicaciones prácticas de esa regla general, ó, en otros términos, se deduce.

« Tan pronto, dice M. Janet, las máximas serán consecuencia de una historia ó de una fábula; tan pronto serán presentadas como principios y la historia ó la fábula como prueba ó aplicación de la máxima. »

Caracteres propios de la enseñanza de la moral. — La claridad, la lógica y las demás cualidades intelectuales que hacen eficaz cualquiera otra enseñanza no bastan en la de la moral. El maestro, en este caso, educa más que enseña; no se dirige solamente á la inteligencia sino que necesita conmover el corazón, penetrar en la conciencia y llegar á las profundidades del alma. Necesita gravedad, calor, emoción comunicativa y sentir vivamente las verdades morales que enseña.

« Para que la enseñanza de la moral sea posible y eficaz es indispensable una condición, y es que toque á lo vivo en el alma y que no se confunda ni por el tono, ni por el carácter ni por la forma con una lección propiamente dicha. No basta dar al

discípulo nociones correctas y prudentes máximas; hay que llegar á conseguir que nazcan en él sentimientos bastante fuertes para ayudarle un día, en la lucha por la vida, á triunfar de las pasiones y de los vicios. Se pide al maestro, no que pueble la memoria del niño, sino que conmueva su corazón y le haga sentir por una experiencia directa la majestad de la ley moral, con lo que está dicho que los medios que hay que emplear no pueden ser semejantes á los de un curso de ciencia ó de gramática, y que deben ser, no sólo más flexibles y más variados, sino más íntimos, más conmovedores, más prácticos y de un carácter al mismo tiempo menos didáctico y más grave. »

Enseñanza por el corazón. — Se nos ha vituperado vivamente por haber dicho en nuestros *Éléments d'instruction civique et morale* que « la práctica de la moral se basa en la sensibilidad (1) ». Es, sin embargo, cierto. El sentimiento, cualquiera que sea, el afecto á la familia, á los amigos, á los conciudadanos y hasta, si es preciso, los sentimientos religiosos, noble emoción del alma por el bien, es la fuente más fecunda de virtud. Los pedagogos están unánimes en este punto.

« En el niño, dice M. Marión, el corazón adelanta al saber y por el corazón más que por la razón podemos apoderarnos de él. Es, pues, al corazón al que hay que dirigirse ante todo, pues la sensibilidad del niño es ya muy viva cuando su inteligencia empieza apenas á despertarse. Tanto como se perdería el tiempo enseñándole entonces preceptos generales, se gana tratando de tocarle al corazón, de darle el amor y, por decirlo así, la emoción del bien y el entusiasmo por lo mejor. »

« Del foco de los sentimientos tiernos y generosos, dice Mme de Saussure, se irradia sobre la inteligencia no sé qué vida y qué dulce calor, del que se penetra íntimamente... Los sentimientos no son sólo necesarios al espíritu para completar sus conocimientos, sino que deciden de su mismo carácter, de su naturaleza y del género de su acción (2). »

Educación por la reflexión. — Por muy persuadidos que estemos de las prerrogativas del corazón y

(1) *Éléments d'instruction civique et morale*, 99 edición, p. 14.

(2) *L'éducation progressive*, t. I, p. 277.

de la emoción en la enseñanza moral, no pensemos en despreciar la influencia de la inteligencia en esta materia. La virtud es cuestión de juicio tanto como de sentimiento. Hay que empezar por conocer dónde está el deber, saber en qué consiste, qué razones nos obligan á él, qué consecuencias produce, cosas muy útiles para decidarnos á cumplirle.

El maestro, pues, apelará al juicio del niño y á su reflexión. « En el curso medio, dice M. Janet, debemos dirigirnos á la reflexión tanto, si no más, que al sentimiento. »

« El maestro, dice M. Marion, debe dar al niño modos generales de pensar, reglas generales para juzgar sanamente y un amplio sentimiento de su responsabilidad. Si se quiere que el niño se acostumbre á no hacer nada sin preguntarse si es bueno ó malo, hay que proveerle de preceptos generales sobre el bien y sobre el mal y darle verdaderamente una enseñanza moral (1). »

Educación por la práctica. — Cuando se ha dado lo que es suyo á la inteligencia y al sentimiento en la enseñanza de la moral, hay que tener también en cuenta la costumbre y la voluntad. Lo que ante todo importa es que el maestro vigile para que todos los actos de la vida escolar se ajusten á la ley moral. La aplicación inteligente de la disciplina escolar le dará el medio. Debe dejar hacer y decir, á reserva de hacer notar en seguida á los discípulos sus errores ó sus malas acciones. Les inspirará horror á la delación, al disimulo, á la hipocresía; « pondrá por encima de todo la franqueza y la rectitud y para esto no desanimará jamás á los niños en sus dichos espontáneos, en sus reclamaciones y en sus peticiones. »

« El maestro debe infundir al niño costumbres... Á los siete años no tiene aún todas las costumbres buenas que debe tener y aun las que tiene no son tan arraigadas como llegarán á serlo. Hay que continuar formándole para el bien é inspirarle,

(1) Marion, obra citada, p. 392.

por decirlo así, sin que él lo sepa, maneras correctas de obrar y de sentir. Los preceptos generales serian vanos á esta edad, porque son desagradables y secos, como abstractos, y resultarían ineficaces. Recordemos la observación de Spencer: « Las amonestaciones carecen de objeto, no sólo con los niños, sino con todas las inteligencias distraídas y poco cultas (1). »

« No se enseña la moral al niño para que la sepa, sino para que la practique. No se trata de enseñársela en el sentido ordinario de la palabra, sino de inculcársela, que es muy diferente. Al incluir la moral en el programa de las escuelas no se ha creído introducir una nueva enseñanza análoga á las demás ó nuevas lecciones parecidas á las otras, sino que se ha querido asegurar y dirigir lo mejor posible la educación del corazón y del carácter (2). »

Ejercicios prácticos. — La necesidad de dirigir las costumbres morales es tan evidente que los redactores del programa oficial francés han tenido cuidado de recomendar muy particularmente los ejercicios prácticos que tienden á poner la moral en acción en las clases y fuera de ellas. Se impone, pues, á los maestros una atenta vigilancia (3).

Esos ejercicios prácticos deben desde luego tener en cuenta los caracteres individuales. El maestro debe conocer las disposiciones propias de cada niño á fin de corregir sus defectos y excitar sus cualidades. La educación moral exige en más alto grado que la intelectual los cuidados particulares, personales, que se refieren á la naturaleza de cada niño.

Es preciso también que el maestro se preocupe de corregir las malas costumbres, los prejuicios y las supersticiones que el niño trae de la familia á la escuela y que sostienen en él las influencias del medio en que vive.

(1) M. Marion, obra citada, p. 391.

(2) *Idem.*, p. 393.

(3) « En algunas escuelas los niños son urbanos y respetuosos y se les inspira pronto el sentimiento del deber. Pero es preciso que suceda así en el mayor número. Los maestros no vigilan bastante á los alumnos fuera de las clases, no se aplican bastante á formar el corazón de los niños y olvidan con harta frecuencia que la instrucción es nada sin la educación. »

« El niño no llega á los siete años absolutamente nuevo y moralmente intacto. La falta de cuidado ha producido ya en él una especie de perversión y el maestro tiene no sólo que hacer lo que se necesita, sino deshacer lo que se ha hecho solo (1). »

El ejemplo del maestro. — No es solamente las costumbres del niño y sus prejuicios de la infancia lo que hay que vigilar para enseñarle á pensar y á obrar mejor. El maestro debe ante todo vigilarse á sí mismo.

« Para que el discípulo se penetre de ese respeto á la ley moral que es por sí solo toda una educación, es preciso que el maestro sea por su carácter, por su conducta y por su lenguaje, el más persuasivo de los ejemplos. En este orden de enseñanza lo que no viene del corazón no va al corazón. Un maestro que recita preceptos y habla del deber sin convicción y sin calor, hace algo peor que perder su trabajo; falta á su deber (2). »

No solamente cuando habla de moral, sino siempre y en todas partes, el maestro debe presentarse al niño como un ejemplo vivo de rectitud y de honradez. Un modelo real será siempre más eficaz para el niño que los que son tomados de la historia ó de la ficción.

Medios accesorios. — Conviene sin duda en la enseñanza de la moral, no sermonear, sino obrar. Las exhortaciones hechas con gravedad son, sin embargo, útiles.

M. Pécaut recomienda con razón á los directores y á las directoras de escuela que reúnan todas las semanas por lo menos á los discípulos de las primeras divisiones para hablarles durante media hora próximamente.

« Que entren entonces, dice, en comunicación más directa con ellos, que pasen revista á la historia de la semana transcurrida, haciendo justicia á todos, y que señalen al mismo tiempo las faltas y las negligencias, los esfuerzos honrados

(1) M. Marion, obra citada, p. 390.

(2) *Programme*, preámbulo.

y los buenos resultados obtenidos. Que reserven para esta sesión una lectura interesante propia para educar á los niños por encima de la marcha vulgar de los estudios y á infundirles el gusto de leer por sí mismos algunos buenos libros de la biblioteca escolar. Que á este propósito les den con discreción consejos sobre la vida exterior, sobre sus deberes de familia, sobre las lecturas que deben evitar, etc. Estas conversaciones bien preparadas, serias sin tiesura, serán la principal *lección educativa*, la lección de moral cordial, interesante y no dogmática. El niño saldrá de la escuela dispuesto á recibir las buenas influencias de la familia y mejor armado contra los malos ejemplos de la calle y las excitaciones malsanas (1). »

La lectura. — Por medio de la lectura se pueden sobre todo infundir en la mente y en el corazón del niño las buenas inspiraciones morales, ya por la lectura en clase con comentarios que ponen de relieve lo más importante del texto, ya por la personal del discípulo.

« Las bibliotecas escolares, dicen los informes de los inspectores generales franceses, si están bien provistas, proporcionarán al maestro poderosos medios de educación y de moralización. La influencia de los buenos libros es considerable y hay que esforzarse por hacerlos penetrar en todas partes para desarrollar por ese medio los sentimientos morales. »

La poesía. — Hemos dicho en otro lugar las relaciones que unen lo bello y lo bueno, el arte y la moral. No se sabe generalmente en las escuelas obtener de los estudios literarios todo el provecho que puede esperar de ellos la educación.

« Si el sentido moral y religioso consiste sobre todo en un homenaje de respeto y de sumisión hecho al ideal, al bien y, en última instancia, al Ser perfecto, nada más propio para despertarlos que apelar al sentido de la admiración hacia lo que es bello de pensamiento, de sentimiento, de forma, de orden; hacia todo lo que va más allá de nuestro nivel vulgar y nos invita á salir de nosotros mismos y á subir más alto. Observamos aquí una inmensa laguna que me limito á indicar : la religión ofi-

(1) *Rapports*, etc., 1879-80, p. 12

dial, dogmática, ha desaparecido de nuestras escuelas y no ha sido sustituida con nada. La moral no hace más que aparecer á sus puertas, y el arte, bajo sus diversas formas, pero en particular bajo la eminentemente educativa de la poesía, no llena en ningún grado su misión de alta cultura. El canto coral mismo, que siempre ha sido el instrumento por excelencia de la educación religiosa, moral y patriótica, no existe, por decirlo así, en parte alguna de nuestras escuelas... (1). »

La moral teórica. — Aunque la enseñanza de la moral en la escuela primaria tenga sobre todo un fin práctico, no conviene que el maestro prescinda de dar á sus lecciones un carácter elevado y general. No basta enseñar á los niños sus deberes particulares y ponerlos en estado de practicarlos; es preciso que el curso de moral sea también una ocasión de despertar la reflexión del niño sobre la naturaleza del hombre y sobre su destino en el mundo.

« El último curso, dice M. Janet, no se terminará sin dar á los niños algunas nociones de lo que nosotros llamamos la moral teórica, es decir, la explicación de los principios de la moral, la distinción del bien y del mal, el deber distinto del interés personal, la conciencia y el sentimiento moral, el mérito y el demérito, la sanción moral y la vida futura fundada en la justicia de Dios. »

En otros términos, el maestro no tiene solamente que favorecer las tendencias particulares que preparan al niño al cumplimiento de tal ó cual deber; debe poner más altas sus miras y por la aplicación estricta del reglamento, por el empleo juicioso de los castigos y de las recompensas, por explicaciones teóricas y por todos los medios posibles, desarrollar en el alma del discípulo lo que es el principio de toda moral, el sentimiento de la responsabilidad personal.

La instrucción cívica. — Recientemente introducida en los programas de la enseñanza primaria, la instrucción cívica podría en cierto modo confundirse

(1) *Rapports*, etc., 1879, p. 95.

con la moral, de la que es complemento. Es imposible, en efecto, llegar á ser un ciudadano si no se empieza por ser un hombre. El mejor principio de las virtudes cívicas será siempre la práctica de las virtudes individuales y sociales.

Con razón, sin embargo, se ha dado un lugar separado á la enseñanza cívica, aunque no sea más que por hacer resaltar mejor su importancia y su utilidad (1). No se trata solamente de una enseñanza indirecta de la instrucción cívica, como pudiera resultar de la historia, de la geografía, etc., sino de enseñar directamente todas las materias que comprende esa expresión, refiriéndolas al curso de historia y de geografía.

Necesidad de la instrucción cívica. — No basta decir que la instrucción cívica es útil; la verdad es que es necesaria, sobre todo desde que existe en los pueblos civilizados la libertad política y civil.

En un país que se gobierna á sí mismo y en el que cada individuo participa libremente por sus votos de la dirección de los negocios públicos, ¿cómo admitir que la mayoría de los ciudadanos, los que no frecuentan más que la escuela primaria, permanezcan en la ignorancia de sus obligaciones políticas y sociales?

Se les pide que respeten una constitución que no conocen; que ejerzan derechos y cumplan deberes cuyo sentido y alcance ignoran.

¿Ciudadanos que se adornan con ese hermoso nombre sin saber á lo que obliga, electores que votan sin conocer la importancia de su voto, contribuyentes que pagan el impuesto sin comprender para qué sirve, habitantes de un país que no se les ha enseñado á amar; tales son necesariamente los miembros de un pueblo á quienes falta la instrucción cívica.

Los periódicos remedian, sin duda, esas ignorancias pero la enseñanza de la prensa no tiene nada de regular ni de continuado y está entregada á mil azares.

(1) El título exacto de esta nueva enseñanza es en Francia: *Instrucción cívica, derecho usual, nociones de economía política*.

Por otra parte no hay solamente buenos periódicos y, en fin, la prensa llega demasiado tarde para curar los prejuicios políticos que se han dejado arraigar en el alma del niño y del joven.

« Sin la educación cívica y política, escribía ya Pestalozzi, el pueblo soberano es un niño que juega con fuego y corre á cada momento el riesgo de incendiar la casa. »

En 1877, M. Gréard reclamaba la introducción en la escuela francesa de lo que en otros países se llama hace mucho tiempo la instrucción cívica :

« Lo que el buen sentido exige, decía, es que al respeto á las tradiciones nacionales, que es la base de un patriotismo ilustrado, se una en la inteligencia de los niños llegados á la edad de la razón, el conocimiento de las leyes generales de la vida pública de su país. Lo que menos saben nuestros alumnos es lo que ellos y todo el mundo tienen más interés en saber. No es inútil, seguramente, que tengan una idea de las capitulares de Carlomagno, pero es más necesario no dejarles ignorar los principios de la organización social en cuyo seno deben llenar sus deberes de ciudadanos. No hay necesidad, sin duda, de que el niño sea absolutamente extraño al régimen de las antiguas provincias, pero es más indispensable todavía que posea una noción exacta de todo lo que constituye actualmente la vida orgánica de un municipio, de un departamento y del Estado. Hay muchos discípulos que podrían explicar medianamente lo que era en su tiempo un alcalde del palacio, y que se verían apurados para definir el papel y las atribuciones del alcalde de su distrito ó de su pueblo. Si no se les enseñan estas nociones en la escuela, como se hace en otros países, ¿ dónde han de aprenderlas? (1). »

Método que hay que seguir. — Nada más seco ni más monótono que un curso de instrucción cívica si nos contentamos con enumerar al niño las nociones administrativas y políticas de que se compone, pero es fácil animar esta enseñanza tomando ejemplos de la historia y sobre todo excitando la llama del patriotismo.

(1) M. Gréard, *l'Enseignement primaire à Paris de 1867-77*, p. 281.

El fin de la instrucción cívica no es, en efecto, solamente hacer entrar en la inteligencia del niño cierto número de conocimientos positivos, sino cultivar desde muy temprano en él la disposición natural á amar la patria y á respetar la ley.

El programa debe consistir, como en la geografía, en tomar como punto de partida el pueblo para pasar en seguida al departamento y después á la nación. Familiarizado desde luego con instituciones que están á su alcance y que ve funcionar en su pueblo, el niño estará dispuesto á concebir la organización más complicada del gobierno, á condición de que el maestro sepa evitar la sequedad, no multiplique los detalles inútiles, excite la curiosidad del niño, apele á sus sentimientos patrióticos y le muestre el provecho que obtendrá en la vida de los conocimientos que adquirió en la escuela y cuánta necesidad tiene de saber lo que se le enseña en este punto para llenar después sus deberes de ciudadano y ejercer sus derechos.

La instrucción cívica y la historia. — Una cosa es la historia, que nos enseña el pasado de nuestro país, y otra la instrucción cívica que nos hace conocer su estado presente y su organización actual, pero no conviene separar el hoy del ayer, y la enseñanza cívica no será fecunda si no provoca sin cesar la comparación de las instituciones contemporáneas y de las antiguas.

Los maestros deberán estar animados de un amplio espíritu de tolerancia y de respeto en las comparaciones que hagan entre el pasado y el presente y cuidarán de que al elogiar lo que existe no resulte rebajado y denigrado lo que ha dejado de existir.

M. Julio Ferry lo decía elocuentemente :

« No me gusta que se diga á los niños : No hay más que la historia contemporánea. ¡ Ah! Fué sin duda una buena idea la de introducirla en la enseñanza elemental, pero desconfiemos del exceso contrario y no creamos que es bueno decir á la juventud : Antes de 1789, antes de esa fecha brillante y renova-

dora (1), no ha habido nada más que tristezas, miserias y vergüenzas. Esto no es verdad, desde luego, y además no es sano para la juventud (2). »

La instrucción cívica y la política. — En razón de sus relaciones con la política la instrucción cívica tropieza en escollos en los que es fácil naufragar. El maestro debe guardarse de que sus discípulos se conviertan en unos pequeños periodistas ó en unos políticos en flor, sin olvidar, no obstante, lo que debe á su país ni el respeto al gobierno establecido.

Se ha dicho que no se debe hacer entrar la política en la escuela, « si se entiende por política lo que sucede diariamente en las Cámaras, quién es el ministro de hoy y cuál será el de mañana (3) ».

Pero si se entiende por política el conocimiento de los grandes principios de libertad, de igualdad y de solidaridad fraternal que son la razón de las sociedades modernas, si se entiende por política el amor al país, creemos que nunca se inculcará bastante pronto esta idea y que esta política es la de todas las edades.

El derecho de los seglares en materia de educación moral. — La obra del maestro no está todavía terminada cuando ha cultivado la inteligencia del discípulo y le ha comunicado los conocimientos técnicos necesarios para la vida. Por su título de profesor y por la confianza que en él tienen las familias, su misión es más elevada todavía: debe ser por su carácter el educador de la nueva generación.

Seguramente le sería más cómodo acantonarse estrictamente, si esto fuera posible, en su misión profesional y ser un profesor de la lengua natal, de historia ó de matemáticas, sin pasar de la superficie del

(1) Alude á la *Declaración de los derechos del hombre* por la Asamblea francesa. N. del T.

(2) Discurso en el Senado, 10 de Junio de 1882.

(3) Conferencia de M. Paul Bert. *L'Instruction dans une démocratie*, hecha en el Havre el 21 de mayo de 1880.

espíritu ni tocar en el fondo íntimo y vivo de las creencias, no siendo más que « una especie de maestro de baile de la inteligencia ».

Pero quiéralo ó no, por la naturaleza misma de sus funciones, por su acción incesante sobre el alma de los niños que le están confiados, el maestro asume necesariamente una misión más alta, pues interviene en la dirección moral de sus discípulos, no sólo con lecciones directas de moral, sino con el espíritu que se desprende de toda su enseñanza. Y no vacilo en decir que ese es su deber y su derecho.

Si, reivindicamos altamente para los maestros el título de educadores y de moralistas. Para llenar esa misión augusta no es necesario vestir la sotana del sacerdote; basta con ser un hombre y un hombre honrado.

¿Con qué derecho, se nos dirá, enseñáis la moral? Con el de todo hombre de bien, que es al mismo tiempo un profesor, de comunicar á sus discípulos lo que es precisamente su más precioso tesoro, las verdades morales, las más esenciales y las más importantes de todas.

¿Habrá necesidad de decir que esta misión, la más noble, es también la más delicada? En este punto, sobre todo, se desconocen las intenciones de la Universidad y se descofia de su obra. Se nos trata de usurpadores, de enemigos de la religión, y en el lenguaje de ciertos partidos políticos la escuela primaria se ha convertido en una escuela sin Dios desde el momento en que se introdujo en ella la enseñanza de la moral.

Mereceríamos esas injurias si hubiéramos olvidado un solo momento el respeto debido á la conciencia religiosa y las creencias de nuestros discípulos. Pero es evidente para todo hombre de buena fe que al pretender enseñar la moral humana, la moral eterna, no pensamos en modo alguno en invadir los derechos de los padres ó de los ministros de las religiones. Por

ser los defensores convencidos y apasionados de los derechos de la sociedad moderna no dejamos de saber que un gobierno digno de este nombre debe respetar las conciencias religiosas. Nada más respetable que la conciencia de un niño, conciencia naciente y todavía indecisa, presa fácil para todas las doctrinas, que se abre á nuestras enseñanzas con la ingenua facilidad de la edad juvenil y se deja fácilmente dar forma en el molde en que nos plazca ponerla. Pero Dios nos guarde de tocarla y de intentar nada sobre ella, porque esa conciencia de niño es todo un porvenir de hombre y tiene sus derechos propios, y también porque detrás de ella, si fuéramos bastante osados para querer apartarla de sus aspiraciones naturales, encontraríamos la voluntad de los padres, los derechos de la familia y toda la herencia de las creencias tradicionales.

Si hay todavía alguien que suponga que dando la instrucción moral y cívica en la enseñanza pública se ha querido elevar un altar frente á un altar y establecer una concurrencia entre el manual y el catecismo; que se ha querido instalar al lado de cada templo una escuela de irreligión y de impiedad, para que el niño, al salir de la escuela primaria, pasase indiferente ó burlón ante las puertas de la iglesia, se engaña completamente y protestamos contra esas imputaciones con toda la fuerza de nuestras conciencias de hombres y de patriotas.

Hemos creído que cuando se trata del interés de una nación y la moralización de un pueblo, convenía asociar todas las buenas voluntades, y hemos pensado que las lecciones de moral no perderían su eficacia por no estar revestidas del carácter eclesiástico, por lo cual hubiera sido justo, en vez de maldecirnos como adversarios, darnos las gracias como colaboradores.

No nos desanimaremos. Continuaremos llamando á los niños á ese terreno neutro de la enseñanza de la moral, en el que no se ataca ninguna religión y donde se predica la justicia, la caridad y la tolerancia, que

es la caridad respecto de las ideas. Continuaremos edificando sobre estas sólidas bases la ciudad humana y dejando á los ministros de la religión el cuidado de edificar á su lado lo que San Agustín llamaba la ciudad de Dios.

materias... Las telas, la platería, las alhajas, la porcelana, las tapicerías, todos los oficios relativos á las artes no deben operar sino conforme á sus principios (1). »

Historia: Rousseau. — Rousseau es el primero que ha recomendado en Francia el dibujo del natural, con la intención de formar más bien obreros hábiles que artistas elegantes.

« No se puede aprender á juzgar bien la extensión y el tamaño de los cuerpos sin que se sepa conocer é imitar su figura, porque en el fondo esa imitación no depende más que de las leyes de la perspectiva y no se puede eslinar la extensión por sus apariencias si no se tiene algún sentimiento de esas leyes. Los niños, grandes imitadores, tratan todos de dibujar; y yo quisiera que el niño cultivase ese arte, no precisamente por el arte mismo, sino para que tuviese la vista exacta y la mano flexible. En general, importa poco que sepa tal ó cual ejercicio, siempre que adquiere la perspicacia del sentido y la buena costumbre corporal que se obtienen con ese trabajo. Me guardaré bien de darle un maestro de dibujo *que no le haría imitar más que imitaciones ni le haría dibujar más que por dibujos*. Quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza ni otro modelo que los objetos. Quiero que tenga ante la vista el original mismo y no el papel que le representa; que dibuje una casa por una casa, un árbol por un árbol, un hombre por un hombre, á fin de que se acostumbre á observar bien los cuerpos y sus apariencias y no á tomar por verdaderas imitaciones las falsas y convencionales. Le prohibiré que trace nada de memoria, en ausencia de los objetos, hasta que por frecuentes observaciones sus figuras se le graben exactamente en la imaginación, pues temeré que al sustituir la verdad de las cosas con figuras caprichosas y fantásticas, pierda el conocimiento de las proporciones y el gusto de las bellezas de la naturaleza.

Bien sé que de este modo pintarrajeará mucho tiempo sin hacer nada que se sepa lo que es; que tardará en adquirir la elegancia en los contornos y el ligero trazo de los dibujantes, y que acaso no tendrá nunca el discernimiento de los efectos pictóricos ni el buen gusto que requiere el dibujo, pero en cambio contraerá seguramente un golpe de vista más exacto y una mano más segura; conocerá las verdaderas relaciones de tamaño y de figura que hay entre los animales, las plantas y los cuerpos naturales y adquirirá más pronto la práctica de las perspectivas... (2). »

LECCION IX

EL DIBUJO. — LA MÚSICA. — EL CANTO.

El dibujo en la escuela primaria. — Historia: Rousseau. — Pestalozzi, Frobel. — Definición de los términos. — Programa actual. — A qué edad conviene empezar el dibujo. — Afición de los niños al dibujo. — Afición al colorido. — Dos métodos diferentes. — Opinión de Herbert Spencer. — Opinión clásica. — Consejos particulares. — El canto en la escuela primaria. — El canto en la escuela de párvulos. — El canto obligatorio. — Influencia moral de la música. — El canto y la disciplina. — Elección de piezas. — Métodos y procedimientos. — La intuición en el canto. — Teoría musical.

El dibujo en la escuela primaria. — El dibujo ha estado considerado mucho tiempo como un arte de adorno, como un estudio de lujo reservado á las personas desocupadas ó á los artistas de profesión, y de esto ha resultado que se le ha omitido en el programa de la enseñanza primaria. Hoy, la causa del dibujo está ganada y su enseñanza es obligatoria en la mayor parte de las escuelas del mundo civilizado. En todas partes se ha comprendido que el dibujo es la primera condición de progreso en las diversas ramas de la industria artística.

« Sin dibujo no hay obreros hábiles, ni buenos jefes de talleres, ni progreso en las altas industrias que dan testimonio de una civilización (1). »

« Las ventajas que se pueden obtener del dibujo por su acertada aplicación á las artes mecánicas son preciosas. Es el alma de muchos ramos de comercio y por él obtiene la preferencia la industria de una nación. Centuplica el valor de las primeras

(1) Véase el artículo *Dessin* de M. E. Guillaume en el *Dictionnaire de pédagogie*.

(1) Bachelier, *Discours sur l'utilité des écoles élémentaires*, etc., 1788.

(2) Émile I. II.

Rousseau incurre en un error al proscribir de un modo tan absoluto la imitación de los modelos artificiales y en otro al separar tan terminantemente el dibujo de la geometría: « La geometría, dice, no es para nuestros discípulos más que el arte de servirse bien de la regla y del compás y no deben confundirla con el dibujo, en el que no tienen que emplear ni uno ni otro de estos instrumentos. »

Pestalozzi, Fröbel. — Después de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel son los que han hecho más por popularizar el dibujo.

Para Pestalozzi la forma geométrica constituye la esencia misma del dibujo. El discípulo dibujará primero líneas rectas, cuadrados, triángulos y arcos de círculo; y más tarde, cuando el elemento estético de la forma se separe del elemento puramente matemático y el discípulo haya adquirido una clara conciencia de él, vendrán tras los ejercicios de dibujo lineal los de perspectiva y dibujo artístico. El dibujo de las líneas no es, por otra parte, más que una preparación para el dibujo de objetos.

« La naturaleza no da al niño líneas sino objetos, y no debemos darle las líneas sino para ayudarle á ver bien los objetos, pero hay que guardarse de quitarle éstos y de no enseñarle más que aquéllas. »

Pestalozzi no hizo más que sentar los principios y Fröbel los aplicó, tomando como aquél por punto de partida las figuras geométricas.

« Desde el primer momento el niño tiene delante una mesa cuadrículada y una pizarra semejante. Las pelotas, los cubos y las latas le familiarizan con las figuras geométricas. Las lanas y las tiras de papel le ejercitan en distinguir los colores. El niño reproducirá naturalmente lo que ha visto. Para guiar sus primeros ensayos basta hacerle comenzar por las formas elementales. Empieza por ver líneas concretas y tangibles representadas por los palillos y no tiene más que juxtaponer de diversos modos las latas ó los cubos para obtener figuras regulares. Enlazando las tiras de papel, produce pronto mosaicos de

cuadros de distintos colores. Cuando por último coge el lápiz le es fácil representar en la pizarra ó en el papel las combinaciones que ha obtenido con aquellos objetos, y gracias á las inspiraciones de la analogía y al auxilio del cuadrículado, que le guía sin encadenarle; y gracias al naciente instinto de armonía y de simetría que el sistema Fröbel desarrolla maravillosamente, no puede limitarse á imitar é inventa en seguida combinaciones nuevas cuya regularidad le encanta y le anima á nuevos esfuerzos (1). »

Definición de los términos. — El uso ha consagrado ciertas expresiones según las cuales el dibujo comprende diversas partes completamente distintas: el dibujo lineal, el dibujo geométrico, el dibujo de adorno y el dibujo de arte ó de imitación (2). El lineal no es más que el geométrico, es decir el que se aplica más especialmente á la representación de los objetos definidos geométricamente. El de adorno no es más que un desarrollo del geométrico. Por último, el de arte ó imitación es en general la representación de la figura humana.

Programa actual en Francia. — La legislación francesa establece que la enseñanza del dibujo, empezada por lecciones muy cortas en el curso elemental, debe ocupar en los demás cursos dos ó tres lecciones por semana.

En el curso elemental se comprende el trazado de líneas y los primeros rudimentos del dibujo de adorno.

Para el curso medio el dibujo á pulso, curvas geométricas usuales, curvas tomadas del reino vegetal, copia de yesos que representen ornamentos, la primera noción del dibujo geométrico, es decir, el que presenta la forma, las dimensiones y la posición de todas las partes de una obra, y por último el dibujo geométrico con empleo de la regla, del compás y de la escuadra. En este curso se hace comprender á los

(1) M. Buisson, *Rapport sur l'exposition de Vienne*, p. 217.

(2) En español se dice más sencilla y propiamente dibujo de figura y de paisaje. N. del T.

discipulos el uso de estos instrumentos, dejando su manejo para el curso superior.

En el curso superior se añaden nociones elementales de los órdenes de arquitectura y el dibujo de la cabeza humana. En cuanto al dibujo geométrico, se ejecutan en el papel, con ayuda de los instrumentos, los trabajos hechos hasta entonces en el encerado. Se dan los principios de la aguada, que se practica con tinta de China y en color, los dibujos de ornamentación, etc.

¿A qué edad se debe empezar la enseñanza del dibujo? — Cuando el niño sabe escribir bien y con agilidad, decía Locke, es oportuno que se continúe ejercitando sus manos por medio de la escritura y aumentar su habilidad enseñándole el dibujo. Hay, en efecto, grandes relaciones entre la escritura y el dibujo, ejercicios que deben prestarse mutuo apoyo. Por eso no nos cansaremos de recomendar, á imitación de Froebel, la enseñanza del dibujo hasta en la clase de párvulos.

« Nada conviene más al niño pequeño que el dibujo, que ocupa sus ojos y su mano y le obliga, por la naturaleza del trabajo y sin que haya que forzarle, á observar atentamente, á comparar, á *continuar*. Subrayamos con intención esta palabra, porque marca bien la superioridad del dibujo sobre los demás ejercicios de observación, en los que el niño mira sin tener que reproducir lo que ve. En los más modestos ensayos de dibujo hay algo de creación, un papel activo y personal, que constituye uno de los mayores atractivos de este género de trabajo. Con el lápiz en la mano, el niño inventa más que copia. »

Gusto de los niños por el dibujo. — Todos los observadores de la especie humana, y Spencer especialmente, han notado el gusto del niño por el dibujo.

« La opinión, que cunde, de que el dibujo es uno de los elementos de la educación, prueba que se empieza á tener una

idea más exacta de lo que es el cultivo del espíritu y es una señal de que los maestros adoptan por fin la marcha que la naturaleza les indica constantemente. Los esfuerzos espontáneos de los niños por representar personas, casas, árboles, animales y todo lo que les rodea, en una pizarra ó en un papel, es un hecho conocido de todo el mundo. Ver estampas es uno de sus grandes placeres y, como siempre, su marcada tendencia á la imitación les inspira el deseo de hacerlas. Sus esfuerzos por imitar los objetos que tienen su vista son ejercicios útiles de percepción, propios para hacer ésta más exacta y más completa. Al tratar de interesarnos en sus descubrimientos sobre las propiedades usuales de los objetos, y al esforzarse en llamar nuestra atención sobre su dibujo, solicitan precisamente de nosotros el género de educación que necesitan (1). »

La afición al colorido. — Spencer hace también notar que el procedimiento de representación que más encanta al niño es el colorido.

« El lápiz y el papel les sirven á falta de cosa mejor, pero una caja de pinturas y un pincel son para él tesoros. El dibujo es para ellos después del colorido. »

¿Pero es posible introducir el uso de colores en la escuela primaria? El programa francés lo admite en cierta medida, pues está redactado en estos términos para las escuelas de párvulos:

« Combinación de líneas. Representación de esas combinaciones en la pizarra y el papel con el lápiz ordinario ó con el lápiz de colores. »

Así mismo el programa recomienda, como hemos visto, los ejercicios de aguada con tinta de China ó con colores.

Dos métodos diferentes. — No por eso es menos cierto que lo más importante en el dibujo es la línea y sus combinaciones y no el color y sus matices.

¿Qué método habrá que seguir para familiarizar más seguramente al niño con el estudio de las líneas? Dos sistemas existen para esto; por una parte el que

(1) *Quelques pensées sur l'éducation*, p. 231.

(2) Mlle Chalamet, *L'école maternelle*, p. 133.

(1) M. Spencer, *De l'éducation*, p. 150.

no quiere que la geometría sea la base del dibujo y pretende que la figura humana es lo más perfecto y lo más armonioso en sus proporciones y que se debe empezar por ella el estudio del dibujo, y por otra parte el método clásico, que procede lógica y analíticamente, por decirlo así, y antes de presentar conjuntos á la imitación del niño, quiere acostumbrarle á reproducir los elementos de toda figura y de toda forma, es decir, las líneas en sus diversas combinaciones.

Opinión de M. H. Spencer. — Spencer condena con energía el sistema que consiste en « empezar por líneas rectas, líneas curvas y líneas compuestas. » Esto es, dice, renovar en la enseñanza del dibujo los ejercicios abandonados para la enseñanza de las lenguas, y que consisten en mezclar lo abstracto y lo concreto.

Es, sin embargo, difícil sostener que las líneas, aunque no sean más que elementos de las formas reales, constituyen algo abstracto. Es como si se quisiera, en la enseñanza de la lectura, prohibir al niño que aprendiese lo primero las letras, que son los elementos de las palabras. Por nuestra parte pensamos que existe ventaja en poner á la cabeza de los estudios de dibujo el trazado de líneas, su división en partes iguales, y la valoración de las relaciones de las líneas entre sí. Esto es, según la expresión de Spencer, una gramática, ó más bien, un alfabeto de la forma, que es necesario aprender antes de ir más lejos.

La opinión de Spencer es la misma que profesa en Francia M. Ravaissón.

« El dibujo está basado, dice, elementalmente considerado, en un juicio de una naturaleza especial, enteramente distinta del juicio de que se sirven las matemáticas... El mejor medio de dibujar, sea lo que quiera, es, pues, estudiar los objetos en que se encuentran en más alto grado las cualidades que constituyen la armonía y la belleza, de modo de apropiarse en lo posible el espíritu de que proceden, lo que equivale á estudiar los tipos acabados de la más alta perfección que ofrece la na-

turalidad. Por lo mismo que en el ejercicio de la industria á que cada uno se dedica, no habrá necesidad de ejecutar más que la imitación más modesta, el mejor método para hacerlo pronto y bien, será el que siempre han aconsejado los maestros y que consiste en estudiar todo el tiempo posible los tipos en que se descubre la unidad que imprime á las formas el carácter que constituye la belleza (1). »

El método preconizado por M. Ravaissón es sin duda el más favorable para el desarrollo de las facultades estéticas y del sentimiento de la belleza. Le aconsejaríamos acaso si en la escuela se tratase de formar artistas. Pero en la humilde esfera en que se mueven los destinos de la enseñanza elemental nos parece más racional seguir el otro método, ó sea el que se apoya en los sólidos elementos que prestan las representaciones geométricas.

Opinión clásica. — Este método ha sido defendido brillantemente por M. E. Guillaume (2) y es imposible hacer ver mejor las razones que justifican nuestra preferencia. M. Guillaume hace observar que no se trata de sentimientos, sino de costumbres prácticas y que el dibujo no debe permanecer en los dominios de lo incierto y aproximado, sino en los de las bases racionales.

« Del hecho de que el dibujo sirve de expresión á las bellas artes se deduce que su objeto principal, por no decir único, es el arte, y que en esta enseñanza se debe tender ante todo al arte. Se desdena su aspecto general y útil y los medios de precisión que toma de la ciencia y que sirven de base necesaria aun á las concepciones del artista, y antes de saber trazar una línea y reconocer su dirección, se habla de expresión moral. Á bulto, se sacrifica la exactitud al sentimiento; se erige el gusto en regla suprema y se pasan por alto los principios y los ejercicios fundamentales sin los cuales ni la inspiración ni las formas pueden producirse con seguridad más tarde. Se ensalza el ideal y las teorías estéticas, sin estar ducho en la práctica ni en las leyes que las rigen. Se piensa, en fin, en vocaciones artísticas, que son excepcionales, en vez de dirigirse á

(1) Véase el artículo *Art* en el *Dictionnaire de pédagogie*.

(2) Véase el artículo *Dessin* en el *Dictionnaire de pédagogie*.

la generalidad compuesta de niños, cuya inteligencia se abre progresivamente, y la mayor parte de los cuales serán obreros. ¿No es un peligro apelar á la iniciativa y á la independencia del sentimiento cuando convendría ordenar y disciplinar las inteligencias? Por poco que un niño curse el dibujo, es preciso que obtenga nociones ciertas y costumbres prácticas que le sirvan durante toda su vida. »

M. Guillaume concluye diciendo que en la práctica, como en la teoría, la geometría es la base del dibujo, ya se trate del industrial ó del artístico. Si se procede de otro modo es muy difícil llegar á la exactitud y el dibujante se expone á permanecer siempre en la indecisión y la vaguedad.

Este método riguroso y científico no excluye por otra parte la investigación de la belleza ni la educación del sentido artístico; solamente que en vez de ser la figura humana el punto de partida, es el coronamiento de los estudios de dibujo. En el curso superior la copia de figuras antiguas se encargará de ejercitar el gusto.

« En esos admirables testigos de un arte que jamás ha sido aventajado, el discípulo desarrollará las facultades artísticas que posea. Formado al principio en un dibujo de exactitud y de precisión, no será incapaz de producir las obras delicadas é potentes que nos han trasmitido las más hermosas épocas del arte. »

Consejos particulares. — Sería difuso entrar aquí en los detalles de las prácticas escolares que convienen mejor á la enseñanza del dibujo. Indicaremos sólo algunos puntos esenciales.

I. Los primeros modelos deben ser objetos reales en lo posible. El programa de las escuelas de párvulos francesas pone, con razón, al lado de los dibujos hechos por la maestra y que el discípulo reproduce, « la representación de los objetos usuales más sencillos ». En otros términos, el discípulo no debe estar exclusivamente sujeto al estudio de las formas geométricas

puras. Conviene que se ejercite desde muy pronto en copiar las formas de los objetos naturales (1).

II. Para empezar no se deben dibujar más que figuras de dos dimensiones, es decir, planas. El relieve debe reservarse para un período ulterior.

III. El dibujo de adorno debe suceder al geométrico.

IV. La enseñanza elemental del dibujo, aun no tratándose más que del industrial, no debe descuidar la figura humana.

V. Los principios del dibujo industrial serán enseñados al mismo tiempo que los ejercicios de dibujo. « La habilidad técnica de la mano se apresura, más que se retarda, por el estudio de esos principios (2).

El canto en la escuela primaria. — El canto y el dibujo son lo único que se enseña de las bellas artes en la escuela primaria. Pero el dibujo es sobre todo un arte útil cuyo estudio prepara al niño á sus futuros trabajos de obrero y de artesano, mientras que la música no tiene la misma utilidad práctica y tiene por objeto favorecer los sentimientos, conmover los corazones y excitar las emociones más elevadas del alma. De aquí la importancia particular del canto, que parece resumir todo lo que puede pedirse de educación estética en la escuela primaria.

El canto en la escuela de párvulos. — No podemos hacer nada mejor que reproducir en este punto las juiciosas observaciones de Mlle Chalmet.

« El canto ha tenido siempre un lugar en nuestras escuelas de asilos y es justo, pues puede prestar grandes servicios á la educación de los niños pequeños. El canto contribuye poderosamente al desarrollo físico fortificando los pulmones y dando agilidad á los órganos vocales, que sometidos á un ejercicio regular están menos expuestos á las enfermedades que pudieran atacarlos, sobre todo en la primera edad. Por medio del canto se educa el oído, sentido que, con el de la vista, desempeña un papel importante en la existencia intelectual del niño. El canto,

(1) Se puede, sin embargo, enteramente al principio, dibujar en el encerado el diseño del objeto que debe copiar el niño.

(2) Véase el artículo *Dessin* en el *Dictionnaire de pédagogie*.

en fin, tiene una influencia en la mente del niño que hace de él un poderoso elemento de educación y uno de los más seguros y saludables medios de disciplina. ¿Quién no sabe el efecto que produce un cántico introducido á tiempo en una clase cansada y lánguida ó agitada y distraída? La música tiene la propiedad de calmar á los niños y de impulsarles á la actividad por una excitación agradable. El niño ama la música; cantar le hace feliz y es para él una necesidad tan natural como la de saltar y correr. ¿Se concibe una reunión de niños pequeños en la que no se cante? Eso sería tan anormal y tan fúnebre como un jardín cuyas plantas no vieran jamás el sol (1). »

La enseñanza obligatoria del canto. — Desde 1882 el canto forma parte de las materias obligatorias de la enseñanza primaria en Francia.

« Las lecciones de canto, dice el reglamento, ocuparán de una á dos horas por semana, independientemente de los ejercicios de canto que se verificarán todos los días, sea en los intervalos de los otros ejercicios escolares, sea á la entrada y salida de las clases. »

Influencia moral de la música. — Los antiguos atribuían á la música una influencia soberana en la educación moral. Un ateniense bien educado debía saber cantar, y la educación de Temístocles, que no poseía esa habilidad, era tenida por imperfecta. La música era entonces conceptuada como el mejor medio de acostumbrar á los ciudadanos al orden y á la armonía social. « No se podría tocar á una de las reglas de la música, decía Platón, sin alterar las leyes fundamentales del Estado ». En el mismo sentido decía Napoleón 1º: « Un trozo de música moral ejecutado de mano maestra, llega irremisiblemente al sentimiento y tiene mucho mayor influencia que una buena obra que convence á la razón sin influir en nuestras costumbres (2). »

« Desde el punto de vista intelectual, dice un autor contemporáneo, M. Dupaigne, la música educa la inteligencia, le da el

gusto de lo bello de que ella es un ejemplo, y lleva ese gusto hasta el amor al estudio, que le da satisfacción de otros muchos modos. Así la música es un auxiliar de los más poderosos que hace ganar tiempo en vez de perderle, porque abre el camino á las cosas espirituales, delicadas y levantadas. En la instrucción primaria representa el lado estético de la educación, tan necesario para compensar lo vulgar de los primeros elementos. Mejor y más pronto comprendida que la belleza literaria, permite á los niños sentir el encanto y la emoción deliciosa de haber tenido una parte en la producción de algo bello. La importancia de esas impresiones para los progresos de una inteligencia de niño no necesita ser demostrada para los educadores serios, y se comprende que exijan de quien quiere producirlas ese profundo sentimiento del arte que se llama *gusto* y que excluye necesariamente la pretensión y el charlatanismo.

« Desde el punto de vista moral los efectos de la música no son menos preciosos. Puede ser para los jóvenes un preservativo contra placeres de otra índole, á condición de que se elijan con cuidado los ejemplos y que se desarrolle la afición elevada hacia lo que se llama música clásica... »

El canto y la disciplina. — Es inútil hacer valer la importancia del canto para la disciplina. Además de que hace amar la escuela, es un medio excelente de arreglar los movimientos de entrada y salida en las clases y de introducir en ellos orden y armonía. Es por otra parte un buen recreo que descansa de estudios serios y puede reanimar la actividad de los discípulos.

Elección de piezas. — Es lamentable que no haya una buena colección de piezas de canto para el uso de las escuelas, que fueran melodías sencillas, alegres, con letra apropiada á la edad de los niños. Podrían hacerse cantos patrióticos ó himnos á los grandes hombres.

« El éxito en la enseñanza del canto depende en gran parte de la elección de las piezas que se hacen cantar al niño. Sus primeros ejercicios de lenguaje fueron la expresión de sus propias ideas y lo mismo serán sus primeros ejercicios de canto. Una colección de piezas sencillas y bien graduadas sería de la mayor importancia. La letra debe adaptarse al lenguaje de los

(1) Mlle Chalamet, *l'École maternelle*, p. 235.

(2) Véase nuestra *Histoire des doctrines de l'éducation en France*, t. I, p. 38.

niños para que la entiendan perfectamente, lo que no excluye la verdadera poesía. Los asuntos escogidos variarán entre lo serio y lo alegre (1). »

Métodos y procedimientos. — Lo primero es formar el oído y la voz : la primera, escuchando y la segunda, cantando.

En los tres cursos los cantos son aprendidos en Francia por audición.

En los comienzos se prescinde de la teoría ; lo que importa es la práctica.

« El canto, como la palabra, es cuestión de imitación. Hay que enseñarle de oído repitiéndolo las veces necesarias para que los mejor organizados lo repitan de un modo correcto en lo posible (2). »

Las imperfecciones aparentes del sentido del oído provienen casi siempre de falta de ejercicio.

« No hay imperfección irremediable, dice M. Dupaigne. No es el oído, á menos de ser sordo, lo que falta, sino *el ejercicio*. »

Se empezará, pues, por ejercitar mucho á los niños y cuando se hayan acostumbrado á tomar bien el unísono, es decir, á reproducir exactamente los sonidos que oyen, habrán hecho la mitad del camino.

M. Dupaigne aconseja que se elijan los niños que tienen voz agradable y se les haga cantar solos para ejemplo de los demás.

La intuición en el canto. — Pestalozzi pensaba con razón que así como el niño aprende á hablar antes de saber leer, debe aprender á cantar antes de conocer los signos convencionales de la música escrita. El niño habla porque ha oído hablar y cantará por haber oído cantar.

Teoría musical. — En el curso elemental, la teoría se limitará á la lectura de las notas. En los

otros dos se añadirá á los ejercicios prácticos la teoría propiamente dicha; nociones de *intervalos*, *composición de la escala*, *modalidad*, *medidas compuestas*, etc.

Pero debe evitarse el dar mucha extensión á los estudios teóricos y limitarse á conseguir que los niños emitan claramente los sonidos, cuidándoles la voz y que observen los matices y tengan una pronunciación clara y correcta.

Lo importante es que el niño salga de la escuela primaria con el gusto del canto y que sus aptitudes musicales le permitan más tarde pertenecer á los orfeones, que son una de las formas más cultas de la asociación popular. De este modo el estudio del canto habrá contribuido á la educación general y á apartar las almas de los placeres groseros y materiales para dirigirlos á satisfacciones más inocentes y elevadas.

(1) Roger de Guimps, *Philosophie de l'éducation*, 2ª parte.

(2) Roger de Guimps, obra citada.

LECCIÓN X

LOS DEMÁS EJERCICIOS DE LA ESCUELA.

El trabajo manual en la escuela primaria. — La gimnasia. — Importancia del trabajo manual. — Los trabajos manuales en las escuelas de niños. — Quién debe dar las lecciones de trabajo manual. — Orden que debe seguirse. — Enseñanza de la agricultura y de la horticultura. — Otros ejercicios prácticos. — Ejercicios militares. — Ejercicios de tiro. — Los trabajos manuales en las escuelas de niñas. — Trabajos de aguja. — Costura doméstica. — Abusos del trabajo manual. — Economía doméstica. — Conclusión.

El trabajo manual en la escuela primaria. — Todos los estudios y ejercicios escolares de que hemos hablado, aunque algunos puedan recibir una aplicación práctica, se refieren á la educación intelectual y moral. Pero la educación física considerada como medio de desarrollar las fuerzas del cuerpo ó como aprendizaje de las cualidades de destreza y de agilidad, de prontitud y de seguridad de movimientos que importan particularmente á los futuros trabajadores, debe también tener su lugar en el programa de las escuelas.

De aquí la importancia que se concede en la actualidad á la gimnasia y á los trabajos manuales propiamente dichos.

En Francia se dedica todos los días ó al menos cada dos una sesión á la gimnasia en la clase de la tarde, y se dedican dos ó tres horas á la semana á los trabajos manuales, así para los niños como para las niñas.

La gimnasia. — Lo que hemos dicho en la primera parte de esta obra nos dispensa de insistir en la utilidad de una enseñanza normal de la gimnástica y de sus aplicaciones prácticas á los ejercicios de gimnasia (1).

Importancia del trabajo manual. — La escuela nacional, en una democracia de trabajadores, debe ser esencialmente la escuela del trabajo. Se trata, pues, no sólo de desarrollar las facultades intelectuales y morales y de dar una educación general sin la que no se puede pasar en profesión alguna, sino de preparar á los obreros para el taller y de formar sus aptitudes manuales. Sin perder nada de su carácter, la escuela primaria debe ser en parte una preparación para la escuela profesional.

Han pasado los tiempos en que el trabajo manual se consideraba como una profesión vil. Hace muchos años, pedagogos como Locke y como Rousseau, pidieron que se introdujese el aprendizaje de un oficio manual hasta en la enseñanza de la clase media y, en general, en la educación de todos los hombres. Si todavía no hemos llegado á eso, hemos, al menos, colocado el trabajo manual en el programa de la escuela primaria, y este es sin duda un progreso considerable.

« Creedlo, dice Julio Ferry, cuando el cepillo y la lima hayan adquirido el mismo rango de honor que el compás, el mapa y el libro de historia y sean objeto de una enseñanza sistemática y razonada, desaparecerán muchos prejuicios y se desvanecerán muchas enemistades de casta. La paz social se preparará en los bancos de la escuela primaria y la concordia esclarecerá con su radiante luz el porvenir de la sociedad. »

M. Greard expresa enérgicamente el mismo pensamiento :

« En nuestra opinión no se acusa sin fundamento á los estudios primarios de ser demasiado clásicos, en el sentido que la

(1) Véase la 1ª parte, Lección II.

tradición atribuye á esa palabra. Ya se trate de historia, ya de geografía, ya de lenguas, no empleamos sino métodos que convienen á una educación de lujo. Las clases elevadas de la sociedad tienen tiempo para estudiar las grandes cuestiones de historia y de filosofía que constituyen el desarrollo de la civilización humana, pero no es esa la condición de los que viven del trabajo de sus manos y no parece sino que no consideramos bastante las condiciones especiales del auxilio que la escuela primaria debe prestarles y que debe ser como el viático intelectual y moral de toda su existencia (1). »

El informe de M. Paul Bert acerca de la ley de 1881 en Francia dice en el mismo sentido:

« No hay que equivocarse sobre el fondo de nuestro pensamiento. No pedimos que la escuela primaria se convierta en profesional ni que se deba salir de ella cerrajero ni vidriador. Eso incumbe á las escuelas ó á los talleres de aprendizaje, que deben formar artesanos, mientras que la escuela realiza una obra más general y forma hombres y ciudadanos. Pero creemos que la enseñanza científica no debe permanecer en el dominio de la teoría pura y que deben tener en ella ancho lugar las aplicaciones prácticas á las diversas industrias. Por eso nos parece necesario, para que esa enseñanza dé todos sus frutos, que el niño aprenda á manejar por sí mismo los útiles por medio de los cuales el hombre se hace dueño de los materiales que le proporciona la naturaleza y las industrias fundamentales : la madera, los metales, el cuero, etc. Hemos visto en esta innovación una triple ventaja : física, porque aprendiendo á servirse del cepillo, de la sierra, del martillo, del torno, etc., el niño completa su educación gimnástica y adquiere una habilidad manual que le será siempre útil, sea lo que quiera lo que haga más tarde, y le tendrá pronto desde luego para todos los aprendizajes; intelectual, porque las mil pequeñas dificultades que encuentre le acostumbrarán á la observación y á la reflexión; social, puede decirse, porque habiendo apreciado por experiencia las cualidades que son necesarias para hacerse un buen obrero, no hay temor de que si la fortuna le favorece y cualquiera que sea la posición á que llegue, desdeñe á los que siguen trabajando. »

Trabajos manuales en las escuelas de niños.
— La legislación francesa los organiza de este modo :

(1) M. Gréard, *l'Enseignement primaire à Paris*, 1867-77, p. 279.

« El trabajo manual de los niños se divide en dos grupos : uno que comprende los ejercicios destinados de un modo general á ejercitar los dedos y á adquirir destreza, agilidad, rapidez y exactitud en los movimientos; y otro que comprende los ejercicios graduados de modelado que sirven de complemento al estudio del dibujo y particularmente del dibujo industrial.

Curso elemental. — Ejercicios destinados á formar la destreza de la mano. — Recortado de cartón en forma de sólidos geométricos. — Cestería : combinación de mimbres de diversos colores. — Modelado : reproducción de sólidos geométricos y de objetos muy sencillos.

Curso medio. — Construcción de objetos de cartón revestidos de dibujos coloreados y de papel de color. — Pequeños trabajos con alambre. — Combinaciones de alambre y madera : jaulas. — Modelado : adornos sencillos de arquitectura. — Nociones sobre las herramientas más usuales.

Curso superior. — Ejercicios combinados de dibujo y de modelado; croquis de objetos y construcción de estos objetos según los croquis y viceversa. — Estudio de las principales herramientas que se emplean en el trabajo de la madera. Ejercicios prácticos graduados. Cepillado y serrado de las maderas. Ensambladuras sencillas. Cajas clavadas ó ensambladas sin clavos. Torneo de objetos sencillos. — Estudio de las principales herramientas que se emplean en el trabajo del hierro, ejercicios de lima, pulimento de objetos de forja y de fundición. (1) »

Quién debe dar las lecciones del trabajo manual. — En el estado actual de las cosas, esas lecciones son dadas por el maestro. En las escuelas superiores se recurre frecuentemente á obreros de fuera que llevan á la escuela el concurso de una experiencia consumada en su oficio. El ideal sería, sin embargo, que el trabajo manual, como los demás ejercicios escolares, fuese confiado á profesores internos, es decir, á los mismos maestros. Por eso en Francia se exige ahora que el examen para el título superior comprenda una prueba obligatoria de trabajo manual.

Orden que se debe seguir. — En los primeros años de escuela tiene el niño tantas cosas que aprender, que hay que imponerle con discreción los ejer-

(1) Véase *El Trabajo manual en la Escuela primaria* por Jolly y Rocheron, obra ilustrada con 469 láminas en el texto. Librería V^{da} de Ch. Bourret

cicios de trabajo manual, pero en los cursos superiores podremos mostrarnos más exigentes.

En el periodo de siete á diez años no se le debe pedir un gran empleo de fuerza física y si ejercitarle en pequeños trabajos que le desarrollen la destreza de la mano. El dibujo, el recortado y la unión de pedazos de cartón permiten obtener objetos de forma y de color variados y ejercitan la atención, la habilidad y la inteligencia del niño. Á estos trabajos irán unidas la ejecución de pequeños objetos de mimbre y la construcción de tejidos metálicos, que necesitan el empleo de una herramienta ligera. Desde esa edad se debe cuidar de que los niños construyan objetos que puedan llevarse á su casa para presentarlos como obra suya, dejando en la escuela alguna muestra con el nombre del niño para servir de base á un museo escolar.

De diez á doce años los niños pueden familiarizarse con todos los instrumentos para trabajar la madera y con el uso del torno y de la lima.

Durante todo el periodo escolar se sostendrá la habilidad y la delicadeza de la mano por medio del modelado.

Naturalmente, esta educación profesional debe ser mantenida en límites prudentes para no perjudicar los estudios generales. La escuela no debe convertirse en taller, sino preparar para los diversos oficios manuales y formar el gusto y las aptitudes que exigen.

Enseñanza de la agricultura. — La mayoría de las escuelas primarias son rurales y la mayor parte de los niños que las frecuentan son futuros labradores. De aquí la importancia particular de las lecciones de agricultura (1).

Éstas deben ser dadas al principio en el jardín de la escuela y seguir después por medio de paseos. En los primeros años no deben constituir un curso seguido y didáctico, y se referirán á la naturaleza del

(1) Véase la obra *Nociones elementales de agricultura*, por el Dr. Jesús Díaz de León, con 100 grabados en el texto. Librería de la V^a de Ch. Bouret.

suelo, á los abonos, á los aperos usuales del cultivo y á los diversos trabajos del campo.

En el curso superior se dará á estas materias un carácter más metódico y extenso y se llamará la atención de los niños sobre los animales domésticos y hasta sobre la contabilidad agrícola.

Á estas nociones generales se unirán indicaciones precisas de arboricultura y horticultura, principales procedimientos de multiplicación de los vegetales é injertos más importantes.

Fuera de las lecciones especiales, el maestro puede fácilmente dar á la enseñanza un carácter agrícola por la elección de los problemas, de las lecturas, etc. La enseñanza de las ciencias físicas y naturales se presta naturalmente á ese propósito si con frecuencia se hacen deducir de ellas conclusiones prácticas que hagan referencia á los trabajos campestres.

Ejercicios militares. — El niño de las escuelas primarias no es solamente un futuro obrero, sino también un futuro soldado. La escuela faltaría á su misión, que es preparar á la vida completa, si no consagrarse algunas horas á los ejercicios militares.

« La mayor parte de los campesinos llegan al regimiento torpes y pesados de cuerpo y á veces de espíritu, sin haber tenido jamás una espada en la mano ni haber disparado un tiro de fusil, y cuesta trabajo enseñarles durante dos años lo que siendo niño hubieran aprendido con tanto placer; y son aún dichosos si los servicios penosos, los castigos y la teoría seca no les hacen tomar odio á la vida militar (1). »

Por medio de los ejercicios militares de la escuela se permitirá al legislador abreviar la duración del servicio sin comprometer la fuerza nacional. Los batallones escolares no son, pues, un juego de niños, sino cosa útil y patriótica.

Ejercicios de tiro. — El programa oficial en Francia no exige solamente ejercicios de marchas,

(1) Paul Bert, de *l'Éducation civique*.

contramarchas, alineación, etc., sino que impone también ejercicios preparatorios de tiro y un estudio práctico sobre el mecanismo del fusil.

Los ejercicios militares no deben, sin embargo, invadir las horas consagradas al estudio, para lo cual se escogerán ocasiones en que los niños estén libres.

Otros ejercicios prácticos. — No solamente las ciencias naturales y físicas pueden producir aplicaciones prácticas. También la geometría enseña a los alumnos de la escuela primaria las operaciones más sencillas de medición y nivelación de tierras, y el cálculo aritmético les hace aprender la contabilidad.

En general, hay que dar á cada enseñanza un carácter práctico y no olvidar que la instrucción es el aprendizaje de la vida real.

Trabajos manuales en las escuelas de niñas.

— La distinción de sexos imprime notables diferencias en cuanto á los trabajos manuales.

La legislación francesa establece :

« El trabajo manual de las niñas, además de las labores de costura y de corte, lleva consigo cierto número de lecciones, de consejos y de ejercicios por medio de los cuales la maestra se propondrá, no dar un curso regular de economía doméstica, sino inspirar á las niñas por ejemplos prácticos el amor al orden, hacerles adquirir las cualidades serias de una mujer de su casa y ponerlas en guardia contra los gustos frívolos ó peligrosos. »

Trabajos de aguja. — En las escuelas de párvulas, las niñas serán ejercitadas en pequeñas labores de aguja después que se las inicie en los ejercicios Froebel (tejido, plegado y trenzado).

El *tejido* consiste en hacer con una cadeneta y tiras de papel un trabajo análogo al del tejedor.

« Al principio se entrecruzan las tiras dejando siempre una encima y otra debajo, de modo que se obtenga el cuadrículado que presenta la tela adamascada. Poco á poco se van abor- dando combinaciones menos sencillas, que recuerdan las de las

telas conocidas en la industria con el nombre de tejidos cruzados, asargados, etc. Por fin se llega á hacer dibujos que tienen cierto valor decorativo (1). »

El *plegado* consiste en hacer tomar diferentes formas á un cuadrado de papel.

Costura doméstica. — No son, sin duda, de desdenar los trabajos de bordado, tapicería, encaje, costura fina y otros de lujo en que se ejercita a las niñas de muchas escuelas, pero lo que importa fomentar ante todo es las labores corrientes, « los trabajos sencillos y usuales, que son prueba de una dirección práctica y que no tratan de ir más allá de las necesidades ordinarias de la familia (2) ». Una palabra caracteriza lo que debe ser la costura en la escuela primaria : « costura doméstica ».

En este sentido existen varias disposiciones oficiales en Francia y debemos añadir que importa menos hacer producir á la niña obras maestras que ponerla en condiciones de que se sirva de los dedos con agilidad y habilidad en sus futuros trabajos.

M. Gréard cree que durante los trabajos manuales de las niñas se debe hacer una lectura recreativa.

Pide además que se diferencie el trabajo de obrador, que por ser productivo y siempre encargado a las mismas manos hace adquirir maravillosa destreza en la parte de trabajo que cada cual ejecuta, y la enseñanza de la escuela, que hace pasar á todas las discípulas por la serie progresiva de todos los ejercicios útiles.

Abuso del trabajo manual. — No creemos justo citar como modelos las escuelas en que las maestras hacen ejecutar á las niñas trabajos de costura que venden á los precios habituales y cuyo beneficio se reparte entre las discípulas (3). Ese espíritu de lucro

(1) Mlle Chalamet, obra citada, p. 350.

(2) M. Lhuissou, *l'Instruction primaire à Vienne*, p. 281.

(3) Véase M. Vincent, *Cours de pédagogie*, p. 370.

y esas costumbres mercantiles no están en su lugar en la escuela.

Mme Pape-Carpantier ha censurado vigorosamente desde ese punto de vista el abuso del trabajo manual en las niñas.

« No, la niña no puede equitativamente convertirse en productora, es decir, verse en la precisión de dar algo de sí, antes de haber adquirido lo que necesita en sí misma y para sí misma. ¿Acaso el gusano de seda produce antes de haberse alimentado con las hojas de que saca su precioso tejido? ¿No hace falta que el niño, como la tierra, sea cultivado antes de producir? ¿Y qué puede producir una niña á la edad en que todo en ella es débil, tierno é impregnado aún de la leche maternal? Se ha escrito lo que produce: « Algunos céntimos al día. » ¿Algunos céntimos! ¿Es este, acaso, un ingreso indispensable? ¿Y cómo se consigne hacerle ganar ese miserable salario? Sometiéndola al papel de un instrumento á vil precio; obligando á su infantil turbulencia á no ejercitar sino tales músculos ni ejecutar sino tales movimientos para repetirlos el resto de su vida; desarrollando hasta el exceso en ella el resorte que necesita el oficio, con perjuicio de los demás; rompiendo, en fin, sin escrúpulo ese equilibrio, esa ponderación de fuerzas que es la fuerza misma y la más admirable manifestación de Dios en el universo (1). »

Economía doméstica. — La costura no es la sola ocupación de la mujer de su casa ni, por consecuencia, el único aprendizaje de las niñas desde el punto de vista de los trabajos manuales. Deben también formar parte de la instrucción elemental las nociones de economía doméstica y los ejercicios prácticos que con ella se relacionan.

« ¿Por qué la escuela primaria, que recibe á la hija del obrero, dice M. F. Cadet, no es bastante práctica para descender hasta la enseñanza, tan fecunda en resultados higiénicos y hasta morales, del arte de la alimentación, de la cocina, para llamarle por su nombre (2)? »

He aquí el programa que se sigue en estas materias en las escuelas de Bélgica: « 1º Condiciones que debe reunir una habitación para ser sana. Ventilación Limpieza. — 2º El mobiliario y su entretenimiento — 3º. Calefacción y alumbrado. — 4º Lavado de ropa blanca. Jabonado: empleo de los cloruros líquidos. Desgrasado. — 5º Entretenimiento de la ropa blanca, de cama y de vestir. — 6º Consejos prácticos sobre la alimentación: cualidades de los alimentos; su conservación. — 7º Instrucciones generales sobre las preparaciones culinarias. — 8º Las bebidas. — 9º Batería de cocina. — 10º Atavío de las jóvenes. — 11º Ingresos y gastos de la familia.

Hay, sin duda, algo superfluo en este programa, pero, de un modo general, la enseñanza de estas materias debe ser dada en la escuela.

Conclusion. — Hemos llegado al término de nuestros estudios sobre el programa de las escuelas primarias. Para resumir su espíritu general, copiamos una ó dos páginas de M. Gréard (1).

« Si es tal el objeto de la enseñanza primaria, es evidente que la hace valer el método y que éste puede resumirse en algunas frases.

« Prescindir de todos los ejercicios que falsean la dirección de la enseñanza bajo pretexto de elevar su carácter: modelos de escritura complicados y extravagantes, textos de lección desmesurados, series de análisis y de conjugaciones escritas, definiciones indigestas: escascar los preceptos y multiplicar los ejercicios; no olvidar jamás que el mejor libro es la palabra del maestro; no usar de la memoria, tan ágil y segura, del alumno, sino como un punto de apoyo, y hacer de modo que la enseñanza penetre en su inteligencia que es la única que puede conservarla; llevarle de lo simple á lo compuesto, de lo fácil á lo difícil, de la aplicación al principio; conducirlo, por

(1) Informe sobre la exposición de trabajos manuales de niñas, 1867.

(2) La enseñanza de la economía doméstica y del cuidado de una casa es obligatoria en Rusia y en Inglaterra.

(1) M. Gréard, *l'Instruction primaire à Paris*, 1872.

preguntas bien encadenadas, á descubrir lo que se le quiere enseñar; acostumbrarle á razonar, hacer que encuentre y que vea; en una palabra, tener siempre su inteligencia en movimiento y su razón en actividad, y para ello no dejar oscuro nada que merezca explicación, llevar las demostraciones hasta la representación material de las cosas siempre que sea posible; prescindir en todas las materias de los hechos confusos que abrumen la inteligencia y dejar sólo los hechos característicos y las reglas sencillas, que la esclarecen; llegar en todo á aplicaciones juiciosas, útiles y morales: en lectura, por ejemplo, sacar del trozo leído todas las aplicaciones instructivas, todos los consejos de conducta que lleve consigo; en gramática partir del ejemplo para llegar á la regla, despojada de las sutilidades de la escolástica gramatical; escoger los textos de escritura al dictado entre los trozos más sencillos y más puros de las obras clásicas; tomar los asuntos para los ejercicios orales, no de colecciones hechas á capricho para complicar las dificultades de la lengua, sino de cosas corrientes, de un incidente de clase, de las lecciones del día, de los pasajes de la historia sagrada ó nacional ó de la geografía aprendida recientemente; inventar ejemplos ante el discípulo, lo que aguza su atención, dejárselos inventar á él mismo y, sobre todo, escribirlos en el encerado; referir todas las operaciones del cálculo á ejercicios prácticos tomados de los usos de la vida; no enseñar la geografía más que en el mapa y extender progresivamente el horizonte del niño de la calle al barrio, á la ciudad, á la región, á la nación y al mundo entero; animar la descripción topográfica con la pintura de las particularidades de configuración que presentan los lugares, con la explicación de sus productos naturales ó industriales, con el recuerdo de los sucesos en ellos ocurridos; en historia dar á las épocas una extensión apropiada á su importancia relativa y pasar más rápidamente por los primeros siglos, para detenerse

en los de que procedemos más directamente; sacrificar sin escrúpulo los detalles de pura erudición para poner de relieve las grandes líneas del desarrollo histórico; buscar la ilación de esos desarrollos, no en la sucesión de hechos guerreros, sino en el encadenamiento razonado de las instituciones, en los progresos de las ideas sociales, en las conquistas de la inteligencia, que son las verdaderas conquistas de la civilización; poner ante la vista del niño los hombres y las cosas pintándolos de modo que ennoblezcan su imaginación y agranden su alma; tener de la humanidad el concepto de Pascal, mirándola como un gran ser que subsiste perpetuamente; y dar á los niños una idea razonable de la patria y de los deberes que impone: tal debe ser el espíritu de las lecciones de la escuela. »

LECCION XI

LAS RECOMPENSAS Y LOS CASTIGOS.

La disciplina escolar. — Medios disciplinarios. — La emulación. — Definición de la emulación. — Diversos elementos de la emulación. — La emulación en la historia de la educación. — La emulación en una democracia. — Error de los que condenan la emulación. — Peligros que hay que evitar. — Las recompensas. — Sus especies. — Las recompensas sensibles y los elogios. — Otras recompensas. — Las distribuciones de premios. — Los castigos. — Los regaños. — Las amenazas. — Los castigos efectivos. — Los recargos de lecciones. — Los castigos corporales. — Reglas generales. — El sistema de las reacciones naturales. — Crítica de este sistema. — Otras críticas.

La disciplina escolar. — La disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los discípulos al mantener el orden en la clase y que al mismo tiempo previene ó reprime los extravíos de conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos, capaces de bastarse á sí mismos. Tiene, pues, el doble fin de establecer el gobierno presente de la clase y de enseñar á los discípulos á gobernarse á sí mismos cuando se sustraigan á la tutela del maestro.

Los medios disciplinarios. — Los medios disciplinarios son tan variados como los instintos de la naturaleza humana. Los niños pueden ser conducidos por móviles muy diferentes, que se refieren á tres ó cuatro grupos principales: 1º los sentimientos personales, el miedo, el placer, el amor propio; 2º los sentimientos afectuosos, el amor á los padres, el

cariño al maestro; 3º el interés reflexivo, el miedo al castigo, la esperanza de la recompensa; 4º la idea del deber.

Ninguno de esos principios debe ser excluido del gobierno interior de las clases. Sería imprudente privarse de los preciosos recursos que cada uno de ellos proporciona al maestro para obtener silencio, orden y atención, para fomentar el amor al trabajo y para corregir los defectos y desarrollar las cualidades del discípulo. El ideal sería, sin duda, que el niño, conociendo su interés y su deber, trabajase y obedeciese por un acto libre de su voluntad; pero la naturaleza del niño no se presta á ese régimen puro, del que no es capaz siquiera el hombre adulto, que necesita los estímulos de la emulación y del placer y el temor saludable de las leyes. No exijamos, pues, del niño un esfuerzo superior á su naturaleza y apelemos para disciplinarle á las diversas inclinaciones de su alma.

Los medios disciplinarios consisten precisamente en obrar sobre sus inclinaciones y poner en ejercicio los resortes de su actividad. Los mejores son los que interesan á la vez el mayor número de sentimientos y se apoyan en más ideas. No habría nada peor que un sistema que sólo tendiese á desarrollar exclusivamente una sola emoción, el miedo, por ejemplo, ó el amor propio ó el cariño mismo.

La emulación. — De todos los principios de acción que hacen estudiosos á los discípulos y disciplinados á las clases, no le hay más poderoso que la emulación. Á ella se debe la eficacia de las recompensas y es, sobre todo, lo que anima una escuela y entretiene el trabajo, superioridad que la emulación debe especialmente á su carácter complejo y á la multiplicidad de sentimientos que pone en juego (1).

Definición de la emulación. — La emulación,

(1) En su excelente artículo *Émulation* del *Dictionnaire de pédagogie*, M. Jacoulet distingue la emulación por cariño, por el honor, por el dinero, por el bien y hasta por el mal.

como todos los sentimientos del alma, es difícil de definir, pues entran en ella elementos diversos que alteran su simplicidad y cuyo análisis es delicado. La emulación es ante todo un sentimiento personal fundado en el amor propio. Podría ser definido un amor propio en acción, que no se contenta con las ventajas que ya posee y quiere adquirir otras nuevas. Se aproxima por su naturaleza á la ambición y al deseo de gloria, pero es una ambición que se compara con otras, que rivaliza con ellas y aspira al éxito, no por el mismo, sino para adelantar á los demás.

Diversos elementos de la emulación. — Se equivocan los pedagogos que confunden la emulación con el instinto de imitación (1). « La emulación, se ha dicho, es la ley de imitación funcionando. » Sin duda el énfite imita con frecuencia á sus rivales, pero también frecuentemente quiere hacer las cosas de distinto modo para hacerlas mejor. No dudamos que la imitación desempeña un gran papel en la emulación, pero no constituye su fondo ni es más que uno de los medios que la emulación emplea para llegar á sus fines.

Aunque hecha sobre todo de amor propio, la emulación no es un deseo exclusivamente personal y egoísta. Cuando es lo que debe ser, un sentimiento noble y activo, hay siempre en él una aspiración secreta hacia el bien mismo, algo de amor puro á la perfección. Seguramente el que está poseído de emulación quiere ante todo igualar ó adelantar á su concurrente, pero persigue también un ideal. En todo caso el papel del educador debe ser desarrollar la emulación en ese sentido despojándola de sus tendencias egoístas para dirigirla al bien.

Diderot ha definido claramente la noble naturaleza de la emulación, sin descuidar el poner de relieve el predominio del amor propio, cuando ha dicho :

(1) Véase el artículo *Émulation* de M. Buisson, en el *Dictionnaire de pédagogie*.

« La emulación no es precisamente el deseo de hacer las cosas lo mejor posible: eso sería una virtud pura: sino el de hacerlas mejor que los demás, lo que procede de la vanidad. A pesar de este lado defectuoso, no deja de ser la fuente de las más hermosas cosas de la sociedad. La superioridad es un gusto general. El placer más activo es el de la gloria y la cuestión es presentarle objetos estimables. El amor propio será siempre el mayor recurso en un Estado bien regido. »

La emulación en la historia de la pedagogía.

— La emulación ha sido recomendada y reconocida en todos los tiempos como uno de los resortes esenciales de la disciplina. En Esparta puede decirse que se llevaba la emulación hasta el fanatismo y todos querían mostrarse mas valientes, más sobrios y más insensibles al dolor. En Atenas, los laureles de Milcíades turbaban el sueño de Temístocles. Rabelais dice que su preceptor modelo introducía á Gargantúa donde hubiera gente sabia « por cuya emulación le vino el deseo de hacerse valer ». Se sabe que Bossuet, para vencer la pereza del delin, le hacía estudiar con otros niños de su edad. « La emulación, dice Fenelón, es un aguijón de la virtud ». Según Locke todo está hecho y ganado cuando se ha hecho nacer la emulación. Rousseau, que aísla á su Emilio y no le da camaradas, quiere al menos que Emilio rivalice consigo mismo ó imagine una especie de emulación personal (1). En un artículo de la *Encyclopédie* escribía por otra parte : « La emulación es una disposición peligrosa que la educación puede transformar en sublime. » Rollin quería que se hablase á la razón de los niños, se picase su honor y se hiciese uso de los elogios, de las recompensas y de las caricias.

« Los niños, decía, son sensibles al elogio y hay que aprovechar esta debilidad y hacer de ella una virtud. Si no se ha

(1) « Hay en la educación solitaria, dice M. Feillet en una Memoria encargada por el Instituto de Francia, una especie de emulación ó, más bien, una imagen de la emulación, que es resultado de la comparación que uno hace consigo mismo, de lo que hace el deseo de adelantar, por su propio esfuerzo, cuando se mezcla en él el placer, tiene la esperanza de una recompensa. »

elogia jamás cuando hacen algo bueno, se corre el riesgo de desanimarlos. Aunque los elogios sean de temer á causa de la vanidad, hay que servirse de ellos para animar á los niños sin embriagarlos, porque de todos los motivos de influencia sobre un alma razonable, no hay ninguno tan poderoso como el honor y la vergüenza, y todo se ha ganado cuando se ha conseguido que los niños sean sensibles á ellos. »

Mme Campan declaraba « que la emulación es la fuerza de la educación pública ». Reina, decía, sobre los jóvenes espíritus y los conduce al bien sin dañar los sentimientos generosos del alma y del corazón.

La emulación en una democracia. — Es inútil prolongar esa revista histórica, que daría siempre por resultado una aprobación más ó menos completa del empleo de la emulación en la disciplina. Añadiremos solamente que en las sociedades democráticas la emulación se impone más y más. Esto es lo que expresa M. Feuillet en la memoria que hemos citado :

« La emulación era en otro tiempo la peor ambición, pues se trataba de llegar á los primeros puestos en los que tenían acceso pocos hombres. Así se concentraba la emulación en vez de extenderse... En una república debe suceder otra cosa... Se ve que el fin principal de la educación no es ya obtener un pequeño número de hombres raros pero superiores, sino formar esa inmensa mayoría de buenos, prudentes y útiles ciudadanos que desde todos los sitios á que las circunstancias los llevan, se reúnen para formar lo que se llama Estado. Los medios de la educación cambian con su objeto y la emulación se extiende en cierto modo para abrazar todos los rangos y todos los individuos. »

Y Feuillet concluye así :

« *Igualdad* y, por consecuencia necesaria, *dependencia reciproca y emulación general* : tales son las condiciones á que está invariablemente unida la dicha de los hombres en todas las circunstancias del estado de sociedad, y esas también las que debe admitir la única buena educación, la que forma ciudadanos. »

Error de los pedagogos que condenan la emulación. — Los que condenan la emulación se

engañan dos veces. Por una parte, desconfían demasiado de la naturaleza humana; el sentimiento del amor propio es para ellos como una planta envenenada que no puede dar sino malos frutos; creen que favorecer la emulación es engendrar la envidia y la rivalidad malévola y envidiosa. Habría que responderles, con La Bruyère, que « sea la que quiera la relación de la envidia y la emulación, hay entre ellas la misma distancia que entre el vicio y la virtud. La emulación es un sentimiento enérgico y animoso que hace fecunda el alma y le permite aprovechar los grandes ejemplos para llevarla con frecuencia, por encima de lo que admira. »

Por otra parte, y por una ilusión contraria, privarse del socorro de la emulación es contar demasiado con las fuerzas del alma humana y creer que el niño puede ejercitarse en el trabajo por motivos puramente desinteresados y por la sola idea del deber y sin necesidad de poner en juego sus instintos personales, lo que es olvidar la frase de Pascal : « Los niños de Port-Royal caen en el descuido por falta de ambición. »

Peligros que hay que evitar. — Los pedagogos que excluyen la emulación han señalado los escollos en que se puede tropezar cuando se usa mal de ella, pero no han descubierto peligros irremediables en su empleo.

Los que así piensan acusan á la emulación : « 1° de distraer la atención de los niños del pensamiento del deber para fijarla en la recompensa ; 2° de hacer que los niños honren, no el mérito, sino el éxito ; 3° de excitar la vanidad en unos y humillar y desanimar para siempre á otros ; 4° de provocar el odio y la envidia entre compañeros ; 5° de hacer tomar para siempre la detestable costumbre de buscar las distinciones, de ambicionar el primer puesto, de perseguir los honores y de no contentarse con una posición mediana y una oscura tranquilidad. »

Esos inconvenientes pueden resultar de una emula-

ción mal comprendida, pero un maestro hábil los evitará sin trabajo si tiene cuidado de no materializar la emulación, no tener solamente en cuenta las cualidades naturales de los discípulos, no abusar de las recompensas exteriores, saber animar á los vencidos para que no sientan demasiado la amargura de la derrota, aconsejar á los vencedores la modestia y no forzar exageradamente el resorte de la emulación para que no caiga en las peligrosas excitaciones de la ambición.

Las recompensas. — Cuando se admite la emulación como principio de disciplina, se admiten como consecuencia las recompensas, que son, en efecto, el mejor medio de animar el sentimiento de la emulación. Por mucho que se desee que el niño considere como la mejor recompensa la satisfacción del deber cumplido, sería erróneo privarse del auxilio que prestan á la disciplina las recompensas discretamente distribuidas y escogidas con habilidad.

Diversas especies de recompensas. — Las recompensas varían sobre todo según la naturaleza del sentimiento á que se refieren. Unas, como las caricias, no se relacionan más que con los sentimientos cariñosos; otras, como los elogios, balagan el amor propio y la necesidad de aprobación; otras, como las golosinas, responden sólo á los gustos inferiores de la sensiblería; otras, en fin, como los premios, despiertan los instintos interesados. Añadiremos que esos elementos pueden confundirse en las recompensas concedidas y que para apreciar su valor educador hay que tener muy en cuenta el carácter de los diversos sentimientos que ponen en juego.

Recompensas sensibles. — Hay que proscribir absolutamente las recompensas puramente materiales, que no son aceptables sino cuando se trata de niños muy pequeños á quienes se puede conducir por el aliciente de un dulce (1). El discípulo debe acostumbrarse

(1) Desde ese punto de vista, hay que condenar, como regla general, los premios en dinero.

lo más pronto posible á buscar la recompensa de su trabajo y de sus esfuerzos en la satisfacción de sus sentimientos más elevados.

Los elogios. — « Las mejores recompensas, dice con razón M. Rendu, son las que, sin valor material, ponen en juego sentimientos más delicados, sin despertar idea alguna de interés. » De ese género son las palabras de aprobación y los elogios del maestro, pues excitan el sentimiento del honor y son tanto más eficaces cuanto más ha sabido el maestro hacerse amar y respetar de sus discípulos. En una clase en que la autoridad del maestro esté sólidamente establecida y en la que los discípulos tengan amor propio, las recompensas pudieran reducirse al elogio. Conviene, sin embargo, usar de este medio con circunspección para no excitar la vanidad y el orgullo.

« Las recompensas de que dispone el maestro son principalmente la aprobación y el elogio, medio de acción poderoso y flexible, pero que debe ser manejado con tacto. Ciertos géneros de méritos son bastante palpables para ser representados por cifras. Decir que una cosa está bien ó mal en todo ó en parte es un juicio igualmente claro; es, pues, una aprobación suficiente declarar que una respuesta es buena, que un pasaje ha estado bien explicado. Estos son elogios que la envidia no puede atacar. Expresar bien un elogio es asunto delicado, pues se necesita mucho tacto para que sea á la vez exacto y justo. Se debe siempre apoyar en hechos apreciables, pero un mérito superior no siempre tiene necesidad de elogios ruidosos. La aprobación expresa debe estar motivada por hechos que se impongan á la admiración de los más envidiosos. El verdadero regulador es la presencia de toda la clase reunida. El maestro no habla en su propio nombre sino dirige el juicio de una multitud con la que nunca debe estar en desacuerdo. Su opinión particular debe ser expresada en particular. La opinión de una clase tiene todo su valor cuando es el acuerdo del juicio de la cabeza con el de los miembros, del maestro y de los discípulos. »

Otras recompensas. — Las recompensas, en general, no deben ser sino la señal exterior de la aprobación del maestro.

De estas son las buenas notas, la colocación en los bancos según las lecciones, los vales de aprobación, la inscripción en el cuadro de honor y los premios. Algunos pedagogos recomiendan también las medallas y las condecoraciones.

Las distribuciones de premios. — Nunca se fomentará bastante el uso, recientemente introducido en las escuelas primarias, de las distribuciones solemnes de premios.

Dice una disposición ministerial francesa :

« Muchas escuelas no tienen esas fiestas de fin de año en las que se recompensan públicamente la aplicación y la buena conducta, de lo que resulta que se nota en ellas poca emulación y que los alumnos no asisten una parte del año. Sería bueno que cada aldea tuviese su fiesta anual de la infancia y del trabajo. El gasto que ocasionase sería pequeño y á falta del municipio ó del departamento, estoy seguro de que los particulares tendrían á honor encargarse de hacer esos gastos. No es difícil convencer á los alcaldes y á los notables de cada departamento de que el dinero dado para la infancia es desde todos los puntos de vista, dinero colocado á fuerte interés. »

« Insisto en creer, dice otra disposición ministerial, que esa costumbre sería excelente, á condición de que los premios fuesen dados con discreción y á los discípulos más merecedores. »

Los castigos. — Los castigos se basan en los mismos principios que las recompensas y responden como éstas al honor y al amor propio, pues tienden á humillar al discípulo y á hacerle avergonzarse de sus faltas, declaradas públicamente. Pero, en general, tienen por objeto herir la sensibilidad del niño privándole de lo que le gusta, como las recompensas la excitan concediéndoselo.

Los regaños. — Así como la aprobación y el elogio son la mejor y la más fácil recompensa, los castigos, los vituperios y las muestras de desaprobación son el castigo más pronto y más seguro, á condición de que se haya previamente hecho á los niños ser sensibles á la vergüenza y amantes y respetuosos con el maestro.

El solo hecho de hacer constar ante los compañeros una falta que el autor no puede negar es ya un castigo eficaz, y cuando la naturaleza del hecho lo exija, se añadirán palabras de censura que hagan avergonzarse al discípulo.

Lo que más importa en los regaños es no abusar de ellos. Los maestros que los emplean sin cesar acaban por no ser escuchados, pues si los regaños se hacen comunes y frecuentes pierden todo su efecto. Hace falta después que sean proporcionados á la falta. El maestro no será respetado si no se ve en sus palabras el más estricto espíritu de justicia. Además, el tono de la reprimenda debe ser siempre moderado, tranquilo y digno. Si el maestro se arrebatara, su cólera, como hace observar M. Bain, « es una verdadera victoria para los malos discípulos, aun cuando inspire un temor momentáneo. »

« No reprendáis jamás al niño, dice Fenelón, ni en su primer movimiento ni en el vuestro. Si lo hacéis en el vuestro, nota que obráis por mal humor y por el primer pronto, no por razón y por amistad; y perderéis irremisiblemente vuestra autoridad. Si le reprendéis en su primer movimiento, no tendrá el espíritu bastante libre para confesar su falta, vencer su pasión y percibir la importancia de vuestra amonestación; será hasta exponer al niño á perderos el respeto que os debe. Hacedle ver siempre que sois dueños de vosotros mismos; nada le hará ver mejor vuestra paciencia. »

Las amenazas. — Antes de llegar á los castigos efectivos es bueno prevenir al niño de las consecuencias que le acarrearán la renovación de la falta. Antes de castigarle hay que haberle amenazado, pero las amenazas deben siempre tener efecto. El discípulo se ríe del maestro que se contenta con palabras y no realiza jamás sus amenazas.

Los castigos efectivos. — El código penal escolar contiene gran número de artículos, sobre todo si se estudia en los antiguos sistemas de educación. Con los progresos de las costumbres se ha dulcificado poco á poco.

En las escuelas maternas francesas los únicos castigos permitidos son los siguientes : « Prohibición por un tiempo muy corto del trabajo y del juego en común. Pérdida de puntos. »

En las escuelas primarias el maestro debe usar los mismos castigos : privación parcial del recreo ; retención del discípulo después de la clase de la tarde ; exclusión temporal ó definitiva.

La privación del recreo no debe jamás durar mucho. No se debe privar al niño, con pretexto de castigarle, del descanso y del juego, que son tan necesarios á su salud como á su inteligencia.

« La privación de recreo, dice M. Bain, es muy desagradable para los niños y debería bastar aun para las faltas graves, sobre todo si se trata de desórdenes y de desobediencias, faltas para las cuales está indicado este castigo por su misma naturaleza. Todo exceso de actividad debe ser reprimido por la supresión temporal del ejercicio legítimo de la actividad. »

La exclusión definitiva del discípulo es evidentemente un remedio extremo y una especie de reconocimiento de impotencia de la disciplina escolar. Pero el temor de este castigo, cuando ha sido impuesto una ó dos veces á discípulos incorregibles, es un ejemplo muy eficaz para los demás.

Los recargos de lecciones. — En otro tiempo se hacia un gran abuso de estos castigos y acaso sería un mal suprimirlos enteramente.

El *perium* ó recargo de lecciones, dice M. Bain, es el castigo ordinario de la falta de trabajo y puede también ser empleado contra las faltas de sumisión. La pena real consiste en el fastidio impuesto al espíritu, castigo muy grave para los que no son aficionados á los libros. El recargo de lecciones lleva también consigo el fastidio de la reclusión y del ejercicio disciplinario. Se le puede añadir la vergüenza, y el conjunto de estos dos medios constituye un castigo formidable. »

Los castigos corporales. — Los reglamentos y las costumbres condenan en Francia los castigos cor-

porales que durante tantos siglos han estado comprendidos entre los *legitima poenarum genera*. El mismo Pestalozzi, el dulce Pestalozzi, usaba y abusaba de los bofetones y hacia sancionar su uso por la aprobación unánime de sus discípulos. En Inglaterra la opinión pública es, en general, favorable á los castigos corporales y M. Bain los admite.

« En las casas, dice, en que se mantienen los castigos corporales, hay que ponerlos los últimos en la lista de las penas. El menor de estos castigos debe ser considerado como un verdadero deshonor y acompañado de formas humillantes. Todo castigo corporal debe ser presentado como una injuria grave para la persona que le aplica y para los que están obligados á presenciárselos, como el colmo de la vergüenza y de la infamia. No debe renovarse para el mismo discípulo : si dos ó tres aplicaciones de esta pena no bastan, el único medio es la exclusión. »

No hay para qué entrar en esta casuística de los castigos corporales. Hay que prohibirlos absolutamente y en todos los casos, porque, según la frase de Locke, constituyen una disciplina servil que hace las almas serviles.

Reglas generales. — Cualquiera que sea el castigo deberá inspirarse en algunos principios generales (1).

Desde luego, el castigo será siempre proporcionado á la falta y á la sensibilidad del discípulo. Puede haber alguno que resulte profundamente afectado por un castigo ligero que deje absolutamente indiferentes á otros discípulos menos delicados.

No se debe prodigar el castigo, pues la repetición gasta su eficacia y no se puede esperar nada de un niño curtido para sufrirlo. « Guardaos bien de castigar todas las faltas de las niñas, decía Mme de Maintenon á las directoras de Saint-Cyr : los castigos se harían comunes y no producirían ya impresión. »

(1) Estas reglas generales no bastan para guiar al maestro, el que, á decir verdad, no tiene en esta materia otro guía que el buen sentido. « En nada se necesita mas diversidad, decía Mme de Maintenon : no se pueden dar reglas sobre esto : debe decidir el buen sentido. »

Se deben graduar con cuidado las penas. « Es una buena regla, dice M. Bain, empezar por los castigos ligeros. Para las buenas naturalezas basta la sola idea de castigo y no es nunca necesaria la severidad. »

Procúrese ante todo establecer en la mente del niño una íntima relación entre el castigo y la falta: si un niño ha mentado, se le humilla no creyendo ya en su palabra; otro es indiscreto y no se le hacen más confidencias; otro se enfada fácilmente y se le separa de sus compañeros. De este modo el castigo es mejor comprendido y más eficaz porque resulta para el discípulo como consecuencia natural de la falta.

El sistema de las reacciones naturales. — Spencer ha popularizado el sistema que consiste en suprimir los castigos artificiales para dejar el campo libre á la acción de la naturaleza. Se trata de hacer sentir al niño las consecuencias de los actos que realiza. ¿Qué castigo más evidente que el de esas consecuencias!

« Todas las disciplinas de invención humana son impotentes. Los únicos castigos saludables son los que la naturaleza crea y aplica en el acto. Nada de amenazas, sino una muda y rigurosa ejecución. La ceniza caliente abrasa al que la toca la primera vez, y la segunda, y la tercera, y siempre. Nada vale tanto como corrección inmediata, directa, inevitable. Añádase que la pena es siempre apropiada á la violación del orden de cosas, pues la reacción depende siempre de la acción, y que introduce en la mente del niño la idea de justicia, de la que el castigo no es más que un efecto. No hay resultado más seguro; la lengua universal lo testifica; la amarga experiencia es la gran lección y la única que aprovecha (1).

Crítica de este sistema. — Por muy seductora que sea á primera vista la doctrina de las reacciones naturales, es evidente que no basta para constituir un sistema de disciplina escolar. Para cierto número de casos en que se aplicaría útilmente, ¿en cuántos otros

(1) Tomamos este párrafo de la Memoria de M. Gréard sobre *l'Esprit de discipline dans l'éducation*.

resultaría enteramente ineficaz! Aun admitiendo, lo que no es cierto, que toda violación del orden natural lleve consigo por necesidad una consecuencia dolorosa, esa consecuencia será con frecuencia lejana y el culpable habrá tenido tiempo de repetir mil veces la falta antes de que llegue el castigo. Las faltas escolares son de tal naturaleza que el niño no tiene que sufrir inmediatamente sus consecuencias. La falta de aplicación, la pereza, comprometen la vida entera del escolar negligente que, ya hombre, sentirá su existencia inútil para todo y se arrepentirá de haber sido un discípulo desaplicado; pero será ya tarde y el culpable tendrá que inclinarse ante ese castigo implacable y merecido como ante una inexorable, pero justa fatalidad. Pero los castigos tienen por fin evitar el mal y prevenirlo con tiempo, más que hacerlo expiar ejemplarmente.

Otras críticas. — Sería cómodo demostrar desde otros puntos de vista que la teoría de Spencer no responde al ideal del castigo.

« La pena que provocan las reacciones naturales, dice M. Gréard, es con frecuencia enorme con relación á la falta que la ha producido y el hombre mismo pide para su conducta otras sanciones que la de la dura realidad y quiere que se juzguen sus intenciones y que se le agradezcan sus esfuerzos; que se le hiera, si es preciso, pero sin aniquilarle, y tendiéndole la mano para levantarlo. »

Nada más brutal, en una palabra, ni más inhumano que un sistema que suprime la intervención reflexiva del maestro en los castigos y deja á la naturaleza el cuidado de castigar. Lento en ciertos casos, el castigo de la naturaleza es con frecuencia violento y mortal. Añadiremos, por otra parte, que ese sistema suprime las ideas morales de obligación y de deber y sólo pone al niño en presencia de las fuerzas ciegas é inconscientes de la necesidad. El mismo Spencer no sostiene hasta el fin su teoría, y á las reacciones de la naturaleza añade las de los sentimientos que se ma-

nifiestan por la estima y el afecto, por la censura y por a frialdad de las personas què rodean al niño y á quienes él ama. La disciplina de la naturaleza no puede ser más que una preparación para la disciplina de los sentimientos y de las ideas.

LECCIÓN XII

LA DISCIPLINA EN GENERAL.

Disciplina preventiva. — Condiciones materiales de la disciplina. — Empleo del tiempo. — Principios generales del empleo del tiempo. — Clasificación de los discípulos. — Consecuencias disciplinarias. — Necesidad de una vigilancia rigurosa. — Trabajo de los maestros fuera de las clases. — Colaboración de los maestros con las familias. — Influencia moral de la familia. — *Condiciones morales de la disciplina.* — Cualidades de un buen maestro. — Influencia de las condiciones físicas. — Autoridad moral. — El espíritu de consecuencia en la disciplina. — La ligereza de los medios. — Fin superior de la disciplina.

Disciplina preventiva. — La disciplina no se basa solamente en un conjunto de recompensas y de castigos que se realizan después del hecho como sanciones para fomentar el bien y apartar del mal. La verdadera disciplina previene más que castiga ó premia. En una escuela bien organizada y cuyo maestro tenga las condiciones necesarias para asegurar su autoridad, no será casi preciso recurrir al castigo, y la recompensa resultará más bien como un acto desinteresado de justicia que como un medio disciplinario.

Condiciones materiales de la disciplina. — Todos los maestros saben cuánto les ayudan la regularidad y la ilación que introducen en los ejercicios escolares. Pestalozzi, que tenía tantas cualidades morales, que poseía en tan alto grado el arte de hacerse amar por sus discípulos, y que dedicaba á su servicio tanto celo y tanta adhesión, no supo nunca establecer una disciplina exacta, porque carecía de método y porque enseñaba de un modo desordenado, sin suje-

tar á reglas fijas la duración de sus lecciones ni el empleo del tiempo.

Empleo del tiempo. — « El empleo del tiempo, dice M. Rendu, es el principal medio de establecer la disciplina... La disciplina depende en gran parte de la enseñanza y del método (1). »

En Francia está fijado por los reglamentos el empleo del tiempo en las escuelas. Añadiremos que las circunstancias, las exigencias de tiempo y de lugar, y el adelanto relativo de los discípulos, deben establecer grandes diferencias entre unas y otras escuelas. No somos de los que sueñan con una uniformidad absoluta y quieren que todos los niños de las escuelas de un país se entreguen á la misma hora á los mismos ejercicios.

« La iniciativa de un maestro inteligente no puede ser paralizada por la inflexible rigidez de un reglamento. No pretendemos imponerles un *empleo del tiempo* como un torno que les apriete, sino que se lo presentamos como una regla para dirigirse. En el dominio de la enseñanza primaria más que en el de otra alguna hay, sin duda, que exigir regularidad, exactitud y espíritu de orden, pero conviene dejar algo á la espontaneidad, á la reflexión y al libre albedrío. Tememos la carencia de método, que conduce á la anarquía, pero detestamos la tiranía minuciosa que aniquila al hombre en el maestro y da á la educación maquinal el sitio debido á la inteligencia (2). »

Principios generales del empleo del tiempo.

— El empleo del tiempo no debe ser tan sólo arreglado de antemano por el maestro, sino que éste lo pondrá en conocimiento de los alumnos y lo fijará en un cuadro.

Sin entrar en la distribución minuciosa del tiempo, recordaremos los principios generales que resultan de lo dicho en los capítulos precedentes.

1º La clase debe ser repartida en varios ejercicios. Hay que renunciar en las escuelas primarias á las lec-

(1) M. Rendu, *Manuel*, etc., p. 58.

(2) M. Rendu, *Manuel*, etc., p. 32.

ciones prolongadas sobre el mismo asunto, que no son posibles más que en la enseñanza superior.

2º Cada sesión será interrumpida por el recreo ó por movimientos y cánticos.

3º En las escuelas de un solo maestro, éste entrará todos los días en comunicación con todos los alumnos de los tres cursos, de donde se desprende la necesidad de la *enseñanza colectiva*, que puede referirse á ciertas partes de la historia, la moral, etc.

4º Todas las materias deben entrar en la enseñanza diaria, siquiera sea preciso dedicar cortos momentos á algunas de ellas.

5º Los ejercicios más difíciles y que exijan más atención serán practicados en la clase de la mañana.

6º La duración de cada lección y de cada ejercicio no excederá habitualmente de veinte minutos ó media hora.

7º Toda lección y toda lectura irán acompañadas de explicaciones orales y de preguntas.

8º La corrección de las lecciones escritas y el recitado de las lecciones se verificarán durante las horas dedicadas á la materia á que se refieren. Las lecciones escritas serán corregidas en el encerado al mismo tiempo que se examinan los cuadernos. El maestro debe corregir las redacciones fuera de clase.

Clasificación de los discípulos. — Lo que daña á la disciplina y al adelanto de los discípulos es que estén reunidos en la misma clase y por la fuerza de las cosas alumnos muy desiguales por la edad, el grado de instrucción y el desarrollo intelectual. Esa desproporción y esas desigualdades producen con frecuencia el desorden. Nada más importante, por consecuencia, que la clasificación de los discípulos.

Así está mandado en Francia y esa regla se aplica según los cursos, no sólo en las escuelas que poseen varios maestros sino en las que tienen uno solo. En éstas la clasificación debe ser más rigurosa si es posible, pues el maestro único, obligado á asistir á

los tres cursos, debe poder contar más, ya con la iniciativa de los alumnos, ya con la ayuda de algunos instructores inteligentes.

Consecuencias disciplinarias. — Es evidente que la disciplina ganará con una organización pedagógica así arreglada, pues el discípulo se encontrará en las mejores condiciones para trabajar con orden y con provecho, estando sometido á una enseñanza que responde á sus fuerzas y á sus necesidades, reanimado por recreos frecuentes, sometido á una regla invariable que él conoce, no estando jamás desocupado, é instruido de antemano de lo que debe hacer en las diversas horas del día.

Necesidad de una vigilancia rigurosa. — Las reglas no bastan, sin embargo. El discípulo no es aún bastante dueño de sí mismo ni bastante enérgico y bien intencionado para seguir espontáneamente la marcha que le traza un reglamento. Hay que contar con los desfallecimientos de la voluntad, con el aturdimiento de la niñez, con la disipación, con la pereza y con el mal deseo. A la mirada vigilante de maestro corresponde asegurar la práctica de las leyes escolares. La disciplina es más fácil con un maestro activo que vigila todos los movimientos, que accecha las disposiciones, que corta con una palabra ó con una mirada una conversación que empieza, que reanima la atención en el momento en que se duerme, y que, en una palabra, está siempre presente en los cuatro rincones de la escuela y es, por decirlo así, el alma de la clase.

Trabajo de los maestros fuera de las clases.

— La vigilancia y la solicitud de un buen maestro no se detienen en las puertas de la escuela, sino que siguen al discípulo hasta su casa. Hábilmente, puede averiguar qué hacen los niños una vez en el seno de las familias y cómo se conducen en calles y caminos. De este modo asegurará el buen comportamiento y el silencio y el orden en la clase misma, pues los niños

muy disipados en casa y muy revoltosos en la calle, es difícil que se conviertan, al sonar la campana, en discípulos atentos y tranquilos.

El maestro contribuirá también á la buena disciplina por el trabajo personal que se imponga. Una lección bien preparada vale mucho más que muchos castigos para obtener la atención de los discípulos. Cuando el maestro, al llegar á la escuela, sabe bien lo que debe hacer y decir; cuando, penetrado del asunto, sigue su pensamiento sin esfuerzo, tendrá la garantía de que habrá de interesar á su auditorio, y libre, al mismo tiempo, del cuidado de buscar ideas y palabras y de organizar la clase en el momento y por una especie de inspiración, podrá vigilar más fácilmente á los niños, dedicarse por completo á ellos y no dejar pasar nada anormal en su conducta.

Añadiremos que para asegurar la disciplina en lo que respecta á la asiduidad y á la exactitud del trabajo, es particularmente necesaria la intervención del maestro. El niño de mejor voluntad se desanima si sus tareas, hechas con el mayor cuidado, no son jamás corregidas, no sólo porque las faltas permanecen ignoradas, sino porque la negligencia del maestro estimula y excusa la del discípulo.

Colaboración de los maestros con las familias.

— Los mejores maestros no pueden nada en materia de disciplina, sin la colaboración de los padres. «No hay mal sistema de educación que no se mejore por la intervención de la familia, dice M. Gréard, ni ventaja que no se pueda obtener con ella.» Rollin consideraba la participación de los padres en lo que interesa al desarrollo moral como uno de los resortes esenciales del gobierno interior de los colegios, y lo que es verdad en la segunda enseñanza lo es también en la primera. Es preciso que el maestro esté en relación constante con las familias y que las entere periódicamente del progreso, del trabajo y de los defectos de los niños. De aquí la utilidad de los cuader-

nos de correspondencia que se usan en Francia (1).

Dichosos los maestros que pueden colaborar con los padres y hacer que éstos les secunden y velen sobre las lecciones y estudios de los niños. Desde este punto de vista, los trabajos que se dan á hacer en casa tienen la doble ventaja de que obligan al discípulo á trabajar fuera de las horas de clase é interesan á los padres en los estudios de sus hijos.

Las tareas para casa deben, por otra parte, ser fáciles y no exigir un aparato de instalación que no podrían realizar muchas familias.

« Las tareas hechas en casa, dice M. Gréard, deben ser medidas con arreglo al tiempo muy limitado que los discípulos tienen después de la clase y sobre todo según la intensidad de los esfuerzos útiles que un niño puede realizar. No ignoro que imponiendo esas tareas los maestros no hacen más que responder á las peticiones de los padres que temen el ocio de la velada ó que aprecian el trabajo según la cantidad de papel que en él se emplea. Pero no debemos ceder á deseos poco ilustrados. Bueno es, sin duda, que los discípulos del curso superior estén ocupados por la noche en familia, que tengan que hacer una lectura de historia ó de geografía, que reproducir la explicación de las palabras tomadas de un análisis gramatical ó que resolver algunas operaciones de aritmética, pero á condición de que esos ejercicios no ofrezcan ninguna dificultad que desanime al discípulo entregado á sí mismo, que se refiera á la lección de que tiene presente el recuerdo y, sobre todo, que sean cortos. »

Influencia moral de la familia. — Lo que el maestro debe sobre todo pedir á la familia es que no contrarie sus esfuerzos, no contradiga su enseñanza y añada su acción más íntima y más personal á la que él ejerce.

« Tenemos derecho á esperar mucho del concurso efectivo de los padres por poco que quieran. No ignoramos que su perspicacia puede tropezar con grandes obstáculos y damos lo que es suyo á sus ilusiones y á sus debilidades. Á causa de su mismo cariño están expuestos á llevar demasiado lejos sus esperanzas

(1) Véase los interesantes detalles que contiene sobre esto el *Manuel de M. Rendu*, p. 75.

y á desanimarse demasiado pronto. Con frecuencia es necesario el parecer de un maestro hábil para restablecer la medida. Por otra parte, ¿quién está más cerca del corazón del niño que el padre y la madre? Ellos son los que mejor pueden darse cuenta de sus propensiones y de sus nacientes pasiones, distinguir sus cualidades, sus defectos y su debilidad radical de su resistencia obstinada, conocer su sensibilidad, sujetarle á las necesidades que se imponen y hacerle triunfar de las dificultades que sólo dependen de él; seguir con prudencia las crisis que detienen ó precipitan su desarrollo; tratarle en una palabra en todas sus transformaciones según su temperamento y darle el régimen que le conviene (1) ».

Condiciones morales de la disciplina. — La colaboración de los maestros y de los padres cuando van de acuerdo para corregir los defectos y desarrollar las cualidades de los niños, es una de las condiciones de la disciplina.

Otra condición es el carácter del maestro, su autoidad y su valor moral. Los reglamentos en cuanto á la disciplina, y los programas y los métodos en cuanto á la enseñanza, no tienen más que el valor que les dan los encargados de aplicarlos. Cuando se trata del gobierno interior de las clases, como de otras instituciones humanas, hay que pensar siempre lo mismo. Comencemos por tener los hombres y el resto nos será dado por añadidura.

Cualidades de un buen maestro. — Los tratados de pedagogía insertan largos cuadros de las cualidades de un buen maestro (2). No pensamos establecer aquí uno de esos catálogos en que las virtudes pedagógicas están numeradas y en que se exige que el maestro posea diez ó doce cualidades, ni una más ni una menos. Diremos solamente que el mejor maestro es el que dispone en mayor grado de cualidades intelectuales y morales, el que por una parte tiene más saber, más método, más claridad y más vivacidad en la exposi-

(1) M. Gréard, *Mémoire sur l'esprit de discipline*.

(2) En el *Manuel* citado, M. Braun pide, entre otras cualidades, que « el maestro sea inteligente. »

ción, y por otra es más enérgico, más adicto á su misión y á sus deberes y más afectuoso con sus discípulos.

Cada una de estas cualidades es un elemento de disciplina.

Un maestro cuya ciencia no es discutida, que no se embrolla jamás en sus lecciones y que habla con claridad, se hace escuchar religiosamente.

Un maestro del que se sepa que todos sus actos están inspirados por el amor á sus discípulos, no tendrá más que hablar para ser obedecido y reinará por la persuasión.

Sobre todo, un maestro firme, que posea la calma de la fuerza, inspirará á sus discípulos un saludable respeto que les impedirá faltar á sus deberes.

M. Guizot expresaba de este modo en 1833 las cualidades que debía tener un maestro de escuela:

« Todos los cuidados, todos los sacrificios serían inútiles si no consiguiéramos procurar á la escuela pública reconstituida un maestro capaz digno de la noble misión de instruir al pueblo. Nunca se repetirá bastante que la escuela vale lo que vale el maestro. ¡Qué dichoso conjunto de cualidades hace falta para hacer un buen maestro de escuela! Un buen maestro de escuela es un hombre que debe saber mucho más de lo que enseña, para enseñarlo con inteligencia y gusto; que debe vivir en una esfera modesta y tener, sin embargo, el alma elevada y la dignidad de sentimientos y de maneras que son precisas para obtener la confianza y el respeto de las familias; que debe poseer una rara mezcla de dulzura y de firmeza porque es inferior á muchas personas en un pueblo y no debe ser un servidor degradado de nadie; que debe no ignorar sus derechos, pero pensar mucho más en sus deberes; que debe dar á todos ejemplo y servir á todos de consejero, sin procurar salir de su situación, porque le permite hacer bien, y decidido á vivir y morir en el seno de la escuela y al servicio de la instrucción primaria, que es para él el servicio de Dios y de los hombres. Hacer maestros que se aproximen á tal modelo es empresa difícil y, sin embargo, hay que conseguirlo ó no habremos hecho, nada por la instrucción primaria. Un mal maestro de escuela, como un mal cura, como un mal alcalde, son una plaga para un municipio. Estamos reducidos á contentarnos con mucha frecuencia con maestros medianos, pero hay que tratar de formarlos

buenos y para esto son indispensables las escuelas primarias normales (1).

Las cualidades físicas. — Las cualidades físicas del maestro no son de desdenar como instrumento de disciplina. La estatura, la fisonomía y la voz desempeñan su papel en las clases. Pero es inútil insistir en estas cualidades que sólo dependen de la naturaleza. Lo que la voluntad puede conseguir es el aspecto general del cuerpo, la expresión de la cara, los movimientos y las actitudes.

« No toméis jamás sin una extrema necesidad, decía Fenelón, un aire austero é imperioso que haga temblar á los niños. Esa costumbre es con frecuencia afectación y pedantería en los que gobiernan. »

Sin exigir, como quería Fenelón, que el maestro tenga siempre la cara risueña y alegre, debe ser en general amable y afectuoso y evitar la pedantería y los aires despóticos.

Autoridad moral del maestro. — Las cualidades físicas son poca cosa al lado de las morales, principal elemento de autoridad. Á fuerza de paciencia, de energía y de actividad, un maestro, aun de figura desgraciada, puede llegar á tomar un gran imperio sobre sus discípulos. Un maestro no es digno de este nombre sino cuando se hace dueño de la clase por el ascendiente de su autoridad. Los medios de disciplina exteriores y mecánicos resultan casi inútiles en las escuelas cuyo maestro goza de una autoridad moral bien establecida.

« Dominar la voluntad de los niños, arraigar en su espíritu la convicción de que las órdenes y consejos del maestro *no pueden* ser desobedecidas, é inspirarles una confianza absoluta en su juicio, tales son las condiciones esenciales del buen gobierno de una escuela (2). »

(1) Guizot, proyecto de ley de 2 de Enero de 1833.

(2) Rendu, *Manuel*, etc., p. 91.

El maestro debe ante todo hacerse amar; el afecto es uno de los grandes resortes de la actividad humana. Por los que amamos lo hacemos todo y nos es muy fácil obedecerlos. El mejor medio de hacernos amar, es amar nosotros mismos. Pero el maestro debe también hacerse respetar y temer. La verdadera disciplina es una mezcla de dulzura y de severidad.

La consecuencia en la disciplina. — Uno de los motivos que debilitan más la autoridad del maestro, es el desorden, las incoherencias, las contradicciones que introduce en la disciplina. Un gobierno que pase del extremo rigor á la extrema debilidad y que tan pronto tolere el exceso de libertad como castigue las faltas más ligeras, es el peor de todos en educación como en política. Una vez establecida la regla, no hay que apartarse de ella jamás. Esta uniformidad invariable y nunca desmentida es difícil, pero necesaria. La educación actual, decia ingeniosamente J. P. Richter, se parece al Arlequin de la comedia italiana, que entra en escena con un paquete de papeles debajo de cada brazo. «¿Qué llevas debajo del brazo derecho? — Órdenes, responde. — ¿Y debajo del brazo izquierdo? — Contraórdenes.» Atraído así en sentidos diversos, confuso por esas órdenes que se contradicen y pensando siempre en escapar á un reglamento que no es imperiosamente observado, el discípulo se abandona y carece de guía.

La ligereza de medios. — Si es cierto por una parte que la disciplina debe ser inflexible, no es por otra menos necesario que sea ligera y variable en los medios que emplee. Todos los discípulos no tienen el mismo carácter ni las mismas disposiciones y lo que es para unos relativamente dulce sería para otros demasiado severo. Así como el profesor estudia la diversidad de inteligencias para encontrar su acceso y adapta su enseñanza al grado de receptividad de cada una, así el educador debe darse cuenta de la diferencia de caracteres y pesar el grado de fuerza ó debilidad

de cada temperamento, á fin de medir equitativamente la recompensa ó el castigo:

« Su objeto, dice M. Gréard, es seguir al niño á través de las fases diversas de su vida moral y asegurar el desarrollo de su vida particular en la vida común cuyas reglas sigue. »

Con unos habrá que ser siempre afectuoso y bueno. Con otros habrá que usar de rigor. Tan pronto habrá que excitar la naturaleza adormecida, como moderarla y contenerla. Con uno se hablará siempre á la razón; con otro al sentimiento.

Fin superior de la disciplina. — La disciplina no procura sólo el silencio, la compostura y el trabajo asiduo y exacto en las clases, sino que piensa en el porvenir y tiende á preparar hombres. Su fin, en cierto modo, es hacerse inútil. No se debe ejercer la autoridad escolar sino con la intención de hacer al niño independiente del yugo de toda autoridad exterior. No hay que soñar en una independencia absoluta de la persona humana. En todas las edades y condiciones el hombre tiene que obedecer á sus jefes en los ejércitos y en los talleres, á la ley y á sus representantes en sociedad. Pero esa sujeción necesaria no impide la libertad, que es la disciplina que nos imponemos á nosotros mismos, y el fin de la educación en todos los grados es hacer hombres libres.

Por eso una disciplina verdaderamente liberal no trata de fundar la obediencia en el miedo y en costumbres pasivas, sino se dirige á la actividad personal, á la voluntad, que respeta la dignidad del niño, que no humilla sino educa, que no ahoga las fuerzas naturales, sino las ejercita en gobernarse á sí mismas.

« Esta liberación reflexiva, que es el fin de la educación, dice M. Gréard, exige en el niño dos condiciones indispensables de trabajo interior; la reflexión y la actividad; la reflexión que se da cuenta y la actividad que se decide. Nadie llega á saber conducirse más que á ese precio.

« Aprovechar todas las aptitudes morales de la conciencia del niño y hacerle conocer las buenas y las malas direcciones; acostumbrarle á ver claro en su inteligencia y en su corazón, á ser sincero y verídico y á hacer poco á poco en su conducta como el aprendizaje de sus resoluciones; sustituir insensiblemente á las reglas que se le han dado las que él mismo se dé, á la disciplina de fuera la de dentro; libertarle, no de un solo golpe al modo antiguo, sino día por día, rompiendo á cada progreso un eslabón de la cadena que ataba su razón á la razón de otro; enseñarle á salir de si mismo, á juzgarse y gobernarse como juzgaría y gobernaría á los demás; mostrarle, en fin, sobre él, las ideas del deber público y privado que se imponen á su condición humana y social: tales son los principios de la educación que de la disciplina escolar hace pasar al niño á la disciplina de su propia razón y que crea, al ejercitarla, su personalidad moral. »

FIN

INDICE

PRIMERA PARTE

PEDAGOGÍA TEÓRICA.

LECCIÓN PRIMERA

LA EDUCACIÓN EN GENERAL.

Orígenes de la palabra educación. — La educación es propia del hombre. — ¿Existe una ciencia de la educación? — Educación y pedagogía. — La pedagogía y sus principios científicos. — Relación de la pedagogía y de la psicología. — ¿Existe una psicología del niño? — Relación de la pedagogía con las otras ciencias. — Diversas definiciones de la educación. — División de la educación en física, intelectual y moral. — Otra división fundada en el fin de la educación, ó sea en general y profesional. — La educación liberal. — El principio de la naturaleza. — ¿Qué se entiende por naturaleza? — Restricciones del principio de la naturaleza. — La educación por la libertad. — La educación por autoridad. — Poder de la educación y sus límites. — La educación y la escuela. — La educación en una república. 9

LECCIÓN II

LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Un espíritu sano en un cuerpo sano. — La educación física para el bien del cuerpo. — La educación física para el bien del espíritu. — La educación física como preparación para la vida profesional. — Principios de la educa-

ción física. — Fisiología del niño. — Importancia de las nociones fisiológicas. — Educación negativa y positiva del cuerpo: higiene y gimnástica. — Higiene escolar. — Principio del endurecimiento físico. — La limpieza. — Los vestidos y la alimentación. — Otras prescripciones de la higiene. — La gimnástica en general. — Otros resultados de la gimnástica. — La gimnástica militar. — La gimnástica de las niñas. — Programas escolares. — Los juegos y la gimnástica. — Necesidad de los juegos. — Los ejercicios físicos en Inglaterra. — Conclusión... 31

LECCIÓN III

LA EDUCACIÓN INTELECTUAL. — PRINCIPIOS GENERALES.

¿Hay una educación intelectual? — Relaciones de la educación intelectual con la educación física y moral. — Definición de la educación intelectual. — La instrucción y la educación del espíritu. — Métodos de cultura y métodos de instrucción. — Orden del desarrollo de las facultades. — La inteligencia en el niño. — Educación progresiva. — Armonía y equilibrio de las facultades. — Concurso mutuo de las facultades. — Caracteres generales de la evolución intelectual. — El espíritu es un hogar que hay que caldear, no un recipiente que hay que llenar. — Respeto a la libertad y a la iniciativa del niño. — Conviene saber perder el tiempo. — Trabajo atractivo. — Necesidad del esfuerzo. — Desarrollo interior del espíritu. — Medios que hay que emplear. — Desigualdades intelectuales. — Aptitudes especiales. — La misma educación intelectual debe tener un fin práctico 53

LECCIÓN IV

LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS.

Comienzos de la inteligencia. — Sensaciones y percepciones. — Importancia de las nociones sensibles. — Cultura general de los sentidos. — Opinión de Rousseau. — Métodos de Pestalozzi y de Fröbel. — Educación especial de cada sentido. — El gusto y el olfato. — Educación del oído. — Educación del tacto. — Potencia de la vista en el niño. — Desarrollo natural del sentido de la vista. — Importancia de las percepciones visuales. — Educación del sentido de la vista. — Instrucción del sentido de la vista. — Ejercicio reflexivo de las percepciones. — Instrumentos pedagógicos. — Percepción y observación. — La ob-

servación en el niño. — Paradoja de M. H. Spencer. — Peligros de la educación de los sentidos. — Consecuencias de una buena educación de los sentidos..... 72

LECCIÓN V

CULTIVO DE LA ATENCIÓN.

Sentido íntimo o conciencia. — Diversos grados de la conciencia. — Educación de la conciencia. — La atención y la educación. — Definición de la atención. — Importancia general de la atención. — La atención en el niño. — Estados intermedios. — Comienzos de la atención. — Atención impuesta. — Otros caracteres de la atención en el niño. — Corta duración de la atención. — Ejercicio de la atención por los sentidos. — Signos exteriores de la atención. — Necesidad de movimiento. — Estimulos de la atención. — La curiosidad. — Efectos de la novedad. — Efectos de la variedad. — Pocas cosas a un tiempo. — Condiciones externas de la atención. — No se deben tolerar las distracciones. — Casos en que la atención es rebelde. — Consecuencias morales de la falta de atención. 91

LECCIÓN VI

CULTIVO DE LA MEMORIA.

Importancia de la memoria. — La memoria en el niño. — Opinión de Rousseau y de Mme Campan. — Caracteres de la memoria infantil. — El cultivo de la memoria. — ¿Es necesario? — ¿Es posible? — Ejercicio de la memoria. — Diversas cualidades de la memoria. — 1º Prontitud en aprender. — 2º Persistencia del recuerdo. — 3º Prontitud para recordar. — Memoria y juicio. — Memoria y relato. — Opinión de M. Herbert Spencer. — Argumentos en pro y en contra. — Cuando es necesario el recitado literal. — Ejercicios de recitado. — Abusos del recitado. — Elección de los ejercicios. — Resumen de las condiciones para el desarrollo de la memoria. — Procedimientos mnemotécnicos. — Asociación de las ideas. — Diversas formas de la memoria..... 109

LECCIÓN VII

CULTIVO DE LA IMAGINACIÓN.

Papel de la imaginación. — Sus beneficios. — Sus peligros. — Su poder en el niño. — Diversas formas de la imagi-

uación. — Imaginación representativa. — Su cultivo. — Las imágenes propiamente dichas. — Imaginación creadora. — ¿Existe en el niño? — Sus diversas manifestaciones. — Tendencia mitológica. — Tendencia poética. — Los cuentos. — Los relatos. — Necesidad de la poesía. — Las novelas. — Las creaciones personales de la imaginación infantil. — La imaginación en los juegos. — Los ejercicios de composición literaria. — El dibujo y las artes. — Disciplina de la imaginación. — Algunos peligros particulares que hay que evitar. — El desvarío. — Importancia de la imaginación. 131

LECCIÓN VIII

LAS FACULTADES DE REFLEXIÓN, JUICIO, ABSTRACCIÓN
Y RAZONAMIENTO.

Juicio y razonamiento. — Definición psicológica del juicio. — Diversos sentidos de esa palabra. — Importancia de la rectitud de espíritu. — Formación del juicio. — El juicio en el niño. — Primera educación. — Cultivo escolar del juicio. — Método general. — Reglas particulares. — Libertad del juicio. — Discreción del juicio. — Exactitud del juicio. — El juicio y la abstracción. — Abstracción y generalización. — Formación de las ideas abstractas y generales. — Las ideas generales antes del lenguaje. — Tendencia del niño á generalizar. — ¿Qué se debe pensar de la repugnancia del niño hacia la abstracción? — Abuso de la abstracción en la enseñanza. — Importancia de las ideas generales. — Dificultades de la abstracción. — Reglas pedagógicas. — El razonamiento. — Importancia del razonamiento. — Educación del razonamiento. — El razonamiento en el niño. — Tendencia particular hacia la inducción. — Medida que hay que guardar. — Ejercicios especiales del razonamiento. 150

LECCIÓN IX

CULTIVO DE LA SENSIBILIDAD.

Educación moral. — Naturaleza compleja de la sensibilidad. — División de las inclinaciones. — La educación del corazón es con frecuencia descuidada. — Necesidad de esta educación. — Dificultades particulares de la educación de los sentimientos. — Desarrollo de la simpatía en el niño. — Caracteres generales de la sensibilidad infantil. — Abuso de la sensibilidad en la educación. — Falsa

apariencias de la sensibilidad infantil. — Reglas generales de la educación de la sensibilidad. — Relaciones del sentimiento y de la idea. — Comunicación de los sentimientos. — Relaciones del sentimiento y de la acción. — Generación de los sentimientos de unos en otros. — El sentimiento del placer y el de la pena. — Excitación de los sentimientos personales. — Las pasiones. 174

LECCIÓN X

LA EDUCACIÓN MORAL.

La educación moral propiamente dicha. — Las facultades morales. — La educación moral y la enseñanza de la moral. — Importancia de la educación moral. — Superioridad de la grandeza moral. — ¿El niño es bueno ó malo? — Opiniones contradictorias. — El niño no es bueno ni malo : opinión de Kant. — Justificación de ciertas inclinaciones del niño. — Sus malos instintos. — Corrección de las tendencias viciosas. — La conciencia ó razón práctica. — El sentido moral del niño. — Desarrollo de la conciencia moral. — Primeras manifestaciones de la moralidad. — Educación de la conciencia moral. — Dificultades de esa educación. — Poder del instinto de imitación en el niño. — Los ejemplos históricos. — Los ejemplos vivos. — Los preceptos y los ejemplos. — El amor al bien. 190

LECCIÓN XI

VOLUNTAD, LA LIBERTAD Y LAS COSTUMBRES.

El conocimiento y la voluntad del bien. — Definición de la voluntad. — La voluntad en el niño. — Diferencia de la voluntad y del deseo. — Diferencia de la voluntad y de la idea. — Relaciones de la voluntad con la sensibilidad. — Relaciones de la voluntad con la inteligencia. — La voluntad y la libertad. — Cultivo de la voluntad. — Sentimiento práctico de la libertad. — Educación de la libertad. — No hay actos indiferentes. — La voluntad y las costumbres. — Necesidad de las costumbres. — Cómo se forman las costumbres. — Cómo se corrigen las malas costumbres. — La voluntad y la educación pública ó privada. — La educación personal. — Dificultad de la educación de la voluntad. — La buena voluntad. — Importancia de la voluntad en la vida. 212

LECCIÓN XII

LOS SENTIMIENTOS SUPERIORES. — LA EDUCACIÓN ESTÉTICA.
LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.

Los sentimientos superiores. — El amor de la verdad. — La veracidad. — La investigación de la verdad. — El amor de lo bello. — Educación estética. — La educación estética de los antiguos. — Las artes y la moral. — Las artes como fuente de placer. — Testimonio de Stuart Mill. — Las artes en la escuela primaria. — Cultivo del amor de la belleza. — Medios indirectos. — Ejercicios especiales. — Cultivo del gusto. — El arte moralizador. — Excesos que hay que evitar. — El sentimiento religioso. — La educación religiosa en la escuela primaria. — La religión y la moral..... 229

SEGUNDA PARTE

PEDAGOGÍA PRÁCTICA.

LECCIÓN PRIMERA

MÉTODOS EN GENERAL.

Pedagogía práctica. — El método en general. — Los métodos de enseñanza. — Lo que se llama metodología. — Utilidad de los métodos. — Abusos en el estudio de los métodos. — Métodos y modos de enseñanza. — Métodos y procedimientos. — Método general. — Clasificación de los métodos. — Orden y encadenamiento exterior de las verdades enseñadas : inducción y deducción. — Forma exterior de la enseñanza : exposición seguida ó interrogaciones. — Enumeración de los cuatro métodos esenciales. — Reducción de los diversos métodos á los tipos indicados. — Análisis y síntesis. — Empleo confuso de esas palabras. — Lo que se llama método analítico y sintético. — ¿ Hay un método intuitivo ? — Diversos sentidos de la palabra intuición. — La intuición sensible é intelectual. — Método experimental. — Espíritu general del método..... 241

LECCIÓN II

LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

Relación de los diferentes estudios. — La lectura y la escritura. — Su sitio en el programa. — Diversos grados de lectura. — Reservas sobre la importancia de los métodos particulares. — Principales modos de aprender á leer. — Método de deletreo. — El antiguo y el nuevo deletreo. — Método fonético ó de silabeo. — Métodos sintético y analítico. — Enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura. — Aplicaciones diversas de este método. — Procedimientos accesorios. — Procedimiento fonomímico. — Consejos generales. — Lectura corriente. — Lectura expresiva. — Observaciones críticas sobre la enseñanza de la lectura. — Progresos reconocidos. — La enseñanza de la escritura. — Distintos procedimientos. — Condiciones necesarias para aprender bien á escribir. — Consejos generales. — Observaciones prácticas sobre la enseñanza de la escritura. — Conclusión..... 270

LECCIÓN III

LAS LECCIONES DE COSAS.

Origen de las lecciones de cosas. — Errores sobre el sentido de la palabra. — Definición de las lecciones de cosas. — Nuevo formalismo. — Diversas formas de las lecciones de cosas. — Su esfera de acción. — Sus caracteres. — Reglas de las lecciones de cosas. — Necesidad de un plan continuado. — Orden que debe seguirse en el estudio de las cualidades de los objetos. — Preparación de las lecciones de cosas. — Museos escolares. — Principales defectos que hay que evitar. — Inutilidad de ciertas lecciones de cosas. — Las palabras sin las cosas. — Abusos de la percepción sensible. — Las lecciones de cosas no constituyen un curso regular. — Programas actuales. — Lo que se puede llamar el método de las lecciones de cosas..... 290

LECCIÓN IV

EL ESTUDIO DE LA LENGUA.

Importancia del estudio de la lengua. — Dificultades de esta enseñanza. — Su fin. — Sus principios. — Antiguos métodos. — Reforma intentada. — Progresos realizados.

— Diversos elementos de un curso de lengua. — Necesidad de la enseñanza gramatical. — Verdadero método gramatical. — El libro de gramática. — Cualidades de una buena gramática. — Gramática histórica. — Enseñanza de la ortografía. — Dictado. — Análisis lógico y análisis gramatical. — Orden que debe seguirse. — Ejercicios de invención y de composición. — Redacción en estampas. — Ejercicios de elocución. — Ejercicios literarios..... 305

LECCIÓN V

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La historia en la escuela primaria. — Objeto de la enseñanza de la historia. — Influencia de la historia en el desarrollo de la inteligencia. — Caracteres y límites de esta enseñanza. — Nociones fundamentales de la historia. — Dos sistemas de distribución de materias. — Ventajas é inconvenientes del antiguo sistema. — Programa actual en Francia. — Lo que se llama método regresivo. — Antaño y hoy. — Método general que hay que seguir. — Defectos ordinarios de la enseñanza de la historia. — Deseos del cuerpo docente en Francia. — Lo que se puede llamar la intuición en historia. — Una lección sobre el feudalismo. — El libro. — Los sumarios y los relatos. — El papel del maestro. — El del discípulo. — Procedimientos accesorios. — La historia y la instrucción cívica. — La historia y la geografía. — Conclusión..... 322

LECCIÓN VI

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Progresos de los estudios geográficos. — Métodos nuevos: Rousseau, Pestalozzi. — Definición de la geografía. — Su utilidad. — Su división. — Por qué debe empezar este estudio muy temprano. — La geografía en la escuela primaria. — Programa actual. — Dos métodos posibles. — Geografía nacional. — El buen método. — Papel de la memoria. — Los mapas en general. — Los Atlas. — Mapas murales. — Mapas de relieve. — Mapas dibujados por el alumno. — El globo. — Los libros de geografía. — El papel del maestro. — Observaciones críticas.... 340

LECCIÓN VII

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. — Importancia de la aritmética. — Utilidad práctica de la

aritmética. — Afición del niño al cálculo. — Los cursos de aritmética. — Método general. — Medios materiales. — Paso de lo concreto á lo abstracto. — Los contadores por bolas. — Los aritmómetros. — Cálculo mental. — Aritmética económica. — Elección de los problemas. — Papel de la memoria. — El sistema métrico. — El mal en la enseñanza de la aritmética. — Los adelantos. — La geometría en la escuela primaria. — Fin de la enseñanza de la geometría. — Método que hay que seguir. — Curso elemental. — Cursos medio y superior. — La taquimetría. — ¿Hay lecciones de cosas en aritmética y en geometría? — Las ciencias físicas y naturales. — Programas y métodos. — Necesidad de un libro. — Carácter práctico de esta enseñanza. — Paseos escolares..... 355

LECCIÓN VIII

LA MORAL Y LA INSTRUCCIÓN CÍVICA.

La educación moral y la enseñanza de la moral. — La enseñanza moral en todos los ejercicios. — Enseñanza particular de la moral. — Materia de la enseñanza moral. — Alcance y límites de esta enseñanza. — División de los cursos. — Método inductivo y deductivo. — Caracteres propios de la enseñanza moral. — Enseñanza por el corazón. — Por la reflexión. — Por la práctica. — Ejercicios prácticos. — El ejemplo del maestro. — Medios accesorios. — La lectura. — La poesía. — Moral teórica. — La instrucción cívica. — Su necesidad. — Método que hay que seguir. — La instrucción cívica y la historia. — La instrucción cívica y la política. — Derecho de los seglares en materia de educación moral..... 372

LECCIÓN IX

EL DIBUJO. — LA MÚSICA. — EL CANTO.

El dibujo en la escuela primaria. — Historia: Rousseau. — Pestalozzi, Froebel. — Definición de los términos. — Programa actual. — Á qué edad conviene empezar el dibujo. — Afición de los niños al dibujo. — Afición al colorido. — Dos métodos diferentes. — Opinión de Herbert Spencer. — Opinión clásica. — Consejos particulares. — El canto en la escuela primaria. — El canto en la escuela de párvulos. — El canto obligatorio. — Influencia moral de la música. — El canto y la disciplina.

- Elección de piezas. — Métodos y procedimientos. —
La intuición en el canto. — Teoría musical..... 390

LECCIÓN X

LOS DEMÁS EJERCICIOS EN LA ESCUELA.

- El trabajo manual en la escuela primaria. — La gimnasia.
— Importancia del trabajo manual. — Los trabajos manuales en las escuelas de niños. — Quién debe dar las lecciones de trabajo manual. — Orden que debe seguirse.
— Enseñanza de la agricultura y de la horticultura. — Otros ejercicios prácticos. — Ejercicios militares. — Ejercicios de tiro. — Los trabajos manuales en las escuelas de niñas. — Trabajos de aguja. — Costura doméstica. — Abusos del trabajo manual. — Economía doméstica. — Conclusión..... 404

LECCIÓN XI

LAS RECOMPENSAS Y LOS CASTIGOS.

- La disciplina escolar. — Medios disciplinarios. — La emulación. — Definición de la emulación. — Diversos elementos de la emulación. — La emulación en la historia de la educación. — La emulación en una democracia. — Error de los que condenan la emulación. — Peligros que hay que evitar. — Las recompensas. — Sus especies. — Las recompensas sensibles y los elogios. — Otras recompensas. — Las distribuciones de premios. — Los castigos. — Los regaños. — Las amenazas. — Los castigos efectivos. — Los recargos de lecciones. — Los castigos corporales. — Reglas generales. — El sistema de las reacciones naturales. — Crítica de este sistema. — Otras críticas..... 416

LECCIÓN XII

LA DISCIPLINA EN GENERAL.

- Disciplina preventiva. — Condiciones materiales de la disciplina. — Principios generales del empleo del tiempo. — Clasificación de los discípulos. — Consecuencias disciplinarias. — Necesidad de una vigilancia rigurosa. — Trabajo de los maestros fuera de las clases. — Colaboración de los maestros con las familias. — Influencia moral

- de la familia. — Condiciones morales de la disciplina. — Cualidades de un buen maestro. — Influencia de las condiciones físicas. — Autoridad moral. — El espíritu de consecuencia en la disciplina. — La ligereza de los medios. — Fin superior de la disciplina..... 431

DE VENTA EN LA MISMA LIBRERÍA

- LANGLEBERT. — **Física.** Nueva Edición con 421 grabados. 1 t. 12. *Tela.*
- **Química.** Nueva edición con 187 grabados y 18 páginas en cromolitografía. 1 t. 12. *Tela.*
- **Historia natural.** Nueva Edición con 680 grabados. 1 t. 12. *Tela.*
- LEYSSENNE. — **Aritmética teórica y práctica.** 1 t. 12. *Tela.*
- BRIOT. — **Lecciones de cosmografía ó elementos de astronomía** con grabados. 1 t. 12. *Tela.*
- COMBETTE. — **Mecánica elemental,** 233 grabados. 1 t. 12. *Tela.*
- LINLETTE. — **Topografía, geodesia y principios astronómicos** para sus aplicaciones á la geodesia con grabados. 1 t. 12. *Tela.*
- GANOT. — **Tratado elemental de física,** 22ª edición, enteramente refundida y redactada de nuevo, conforme á los más recientes programas universitarios, por G. Maneuvrier, alumno que fué de la Escuela normal superior, licenciado en ciencias físicas y naturales, vice-director del Laboratorio de experimentos (física) en la Sorbona. Única edición autorizada por el autor, con 1044 grabados en el texto y 2 láminas de color. 1 t. 8. *Tela.*
- TROOST. — **Tratado elemental de química,** arreglado al programa oficial de la segunda enseñanza, con las principales aplicaciones á las artes, industria, medicina é higiene. Adornado con 421 bellos grabados en el texto. Versión castellana con autorización del autor, por D. Ant. Sánchez de Bustamante. 1 t. 8. *Tela.*
- DRIEUX. — **Curso (Nuevo) de historia universal,** por el abate Drieux, escrito con arreglo á los programas de la Universidad de Francia. Edición enteramente refundida, completa en 7 tomos que se venden por separado:
- **Historia antigua de Oriente.** 1 t. 12. *Tela.*
 - **Historia de Grecia.** 1 t. 12. *Tela.*
 - **Historia romana.** 1 t. 12. *Tela.*
 - **Historia de la edad media, desde el siglo V hasta el final del siglo XIII.** 1 t. 12. *Tela.*
 - **Historia de la edad media y principio de la moderna desde fines del siglo XIII hasta los comienzos del XVII.** 1 t. 12. *Tela.*

— 2 —

- **Historia de la edad moderna, desde 1610 hasta 1789.** 1 t. 12. *Tela.*
 - **Historia contemporánea, desde 1789 hasta nuestros días.** 1 t. 12. *Tela.*
- SEIGNOROS. — **Historia de la civilización antigua** (Oriente, — Grecia, — Romana). (Láminas.)
- **Historia de la civilización de la edad media y tiempos modernos.** (Láminas.)
 - **Historia de la civilización contemporánea.** (Láminas.)
 - **Compendio de la historia de la civilización,** desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. (Láminas.)
- Método práctico para aprender la lengua inglesa,** ordenado en lecciones progresivas con la *pronunciación figurada*; conteniendo además diálogos escogidos en inglés y en español, un compendio de gramática inglesa, proverbios, conversaciones familiares, un vocabulario de términos comerciales y modelos de correspondencia mercantil en ambos idiomas, por Teodoro Simonne, maestro de lenguas, 2 t. 8º, con clave. *Tela.*
- Resumen sintético de los principios de moral de Herbert Spencer,** por el Lic. A. Chávez. 1 t. 8º. *Tela.*
- Síntesis del sistema de Lógica de John Stuart Mill,** con notas complementarias, por el Dr. Ezequiel A. Chávez, profesor de Lógica en la Escuela N. preparatoria de México. Segunda edición. 1 t. 8º. *Tela.*
- Atlas (Nuevo) geográfico universal,** hecho especialmente para instrucción de la juventud americana. — Contiene 44 láminas y mapas grabados por E. Morien y va precedido de extensas nociones astronómicas, geográficas y estadísticas. *Décima edición,* completamente revisada y puesta al corriente de los últimos conocimientos y datos estadísticos, 1 t. 4º, media pasta, cubierta cromo.

LISTA DE LOS MAPAS

- I. Sistema planetario.
- II. El cielo estrellado.
- III. Cosmografía.
- IV. Sección geológica de la costra terrestre.
- V. Orbe antiguo.
- VI. Grecia antigua.
- VII. Imperio romano.

- VIII. Palestina ó Tierra Santa.
- IX. Mapamu II.
- X. Europa.
- XI. Asia.
- XII. África.
- XIII. América del Norte.
- XIV. América del Sur.
- XV. Oceanía.

XVI. Estados Unidos.	XXXII. Chile.
XVII. Méjico.	XXXIII. República Argentina.
XVIII. América central.	XXXIV. Uruguay.
XIX. Guatemala.	XXXV. Paraguay.
XX. Salvador.	XXXVI. Brasil.
XXI. Honduras.	XXXVII. España y Portugal.
XXII. Nicaragua.	XXXVIII. Francia.
XXIII. Costarica.	XXXIX. Islas Británicas.
XXIV. Antillas.	XL. Alemania, Austria, Bél- gica y Holanda.
XXV. Cuba.	XLI. Rusia, Suecia y No- ruega, Dinamarca.
XXVI. Guayanas.	XLII. Italia y Suiza.
XXVII. Colombia.	XLIII. Imperio otomano y Gre- cia.
XXVIII. Ecuador.	XLIV. Planisferio terrestre.
XXIX. Venezuela.	
XXX. Perú.	
XXXI. Bolivia.	

Diccionario de la lengua castellana. Décimatercera edición (1900) dispuesta con arreglo á la última de la Academia, y aumentada con más de veinte mil voces usuales de ciencias, artes y oficios, y diez mil á que la Española acaba de dar carta de naturaleza en el idioma, por D. Roque Barcia. Contiene además un **diccionario de las voces y locuciones latinas y extranjeras** más usadas en la literatura, el periodismo y la conversación, 1 t. 12, de 1162 págs. *Tela de color.*

Diccionario (Novísimo) de la Lengua Castellana, en el que se hallan incluidos cuantos vocablos contienen los diccionarios de la lengua castellana publicados hasta el día, incluso los de la real Academia española, Barcia, Domínguez, Monlau, Salvá y otros varios. — Contiene además una infinidad de voces pertenecientes á las artes, ciencias, letras y oficios y muchísimas de frecuente uso en América, por una sociedad de escritores, bajo la dirección de Don **Carlos de Ochoa**. Con un **suplemento** que contiene el diccionario de **sinónimos** de la lengua castellana por Don Pedro M. de Olive, y el diccionario de la **rima** por D. Juan Landa. **Segunda Edición de 1900.** 1 t. fº, de 1800 págs., de 4 columnas cada una. *Lomo de tafilete, planos de tela.*

Diccionario francés-español y español-francés por D. Gildo. Nueva edición (1900) enteramente refundida, con arreglo al Diccionario francés de Larousse y al español de la Academia, por Francisco Gutiérrez Brito, comisionado por el gobierno español para el estudio de la enseñanza de lenguas en Francia. 2 t. 12. *Tela.*