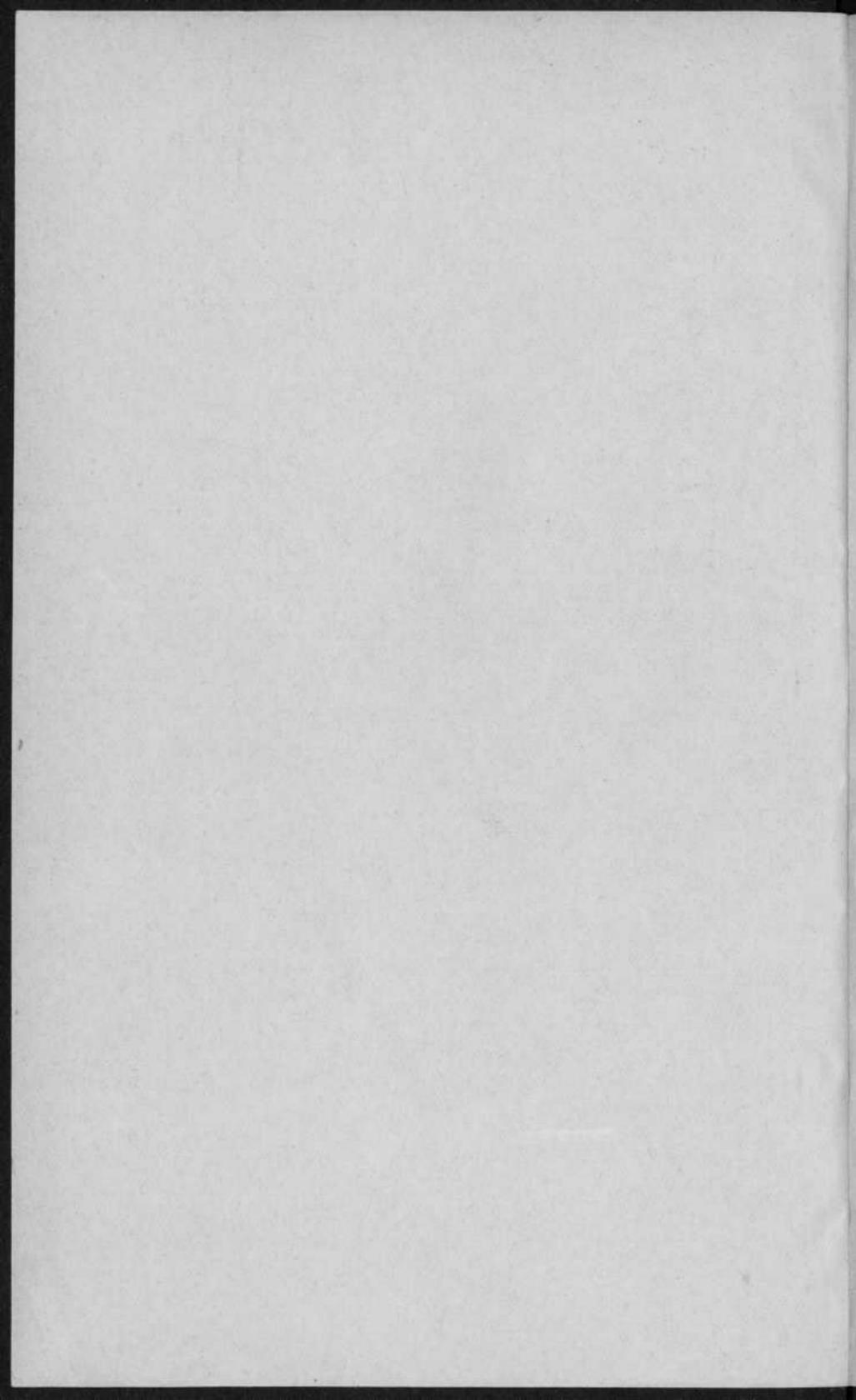


77-21

Stu

23119

11111111



TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Además de este tomo se han publicado los siguientes de la **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**: II. *De la educación popular*; 803 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); 2.ª edición, 464 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—IV. *Estudio del niño y desenvolvimiento del hombre* (segunda y tercera partes de la misma ciencia); 424 páginas, 4 pesetas y 4,50 en provincias.—V. *De la educación física*; 608 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*; 715 páginas, 6 pesetas y 7 en provincias.—VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral*; 484 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.

OTRAS OBRAS DEL MISMO AUTOR

Compendio de Pedagogía teórico-práctica.—Segunda edición reformada y aumentada con nuevos capítulos.—Un tomo en 4.º de VIII-464 páginas con impresión compacta y de caja grande. Precio: 7 pesetas.

Manual teórico-práctico de educación de párvulos, según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel.—Obra premiada en concurso público é ilustrada con 25 láminas en cromolitografía. Tercera edición, notablemente corregida, y aumentada con un *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el Extranjero y en España.*—Un tomo en 4.º de XII-358 páginas, de impresión compacta y caja grande. Precio: 7 pesetas en rústica y 8 en tela.

Tratado de Higiene escolar.—Edición de lujo ilustrada con varios grabados.—Un tomo en 4.º de VIII-285 páginas, 5 pesetas en rústica y 6 en tela.

Educación intuitiva y lecciones de cosas.—Edición próxima á agotarse. Un volumen de XXX-270 páginas, en 8.º mayor, 4 pesetas.

La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas.—Un volumen en 8.º mayor de 194 páginas y excelente impresión. Precio: 2,50 pesetas.

El método activo en la enseñanza.—Un volumen en 8.º mayor, de 197 páginas, buena y clara impresión. Precio: 2,50 pesetas.

Nueva moral práctica para uso de las Escuelas de niños y de niñas.—Segunda edición. Un volumen en 8.º de 132 páginas. Precio: 1 peseta el ejemplar en cartóné, 10 la docena y 75 el ciento.

Principios generales de Literatura é Historia de la Literatura española (en colaboración con D. Mannel de la Revilla).—Cuarta edición. Dos tomos en 4.º de XII-526 y 788 páginas. Precio: 15 pesetas la obra en rústica.

Todas estas obras se hallan de venta en la Librería de Hernando y Compañía, Arenal, 11, Madrid.

k-6.909

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

CURSO COMPLETO Y ENCICLOPÉDICO DE PEDAGOGÍA

EXPUESTO CONFORME Á UN MÉTODO RIGUROSAMENTE DIDÁCTICO

POR

D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

B.P. BURGOS
N.R.
N.T. 115930
C.B.
23174

TOMO I

SEGUNDA EDICIÓN

NOTABLEMENTE REFORMADA Y AUMENTADA



MADRID

LIBRERÍA DE HERNANDO Y COMPAÑÍA

Calle del Arenal, núm. 11.

1900

DERECHOS RESERVADOS

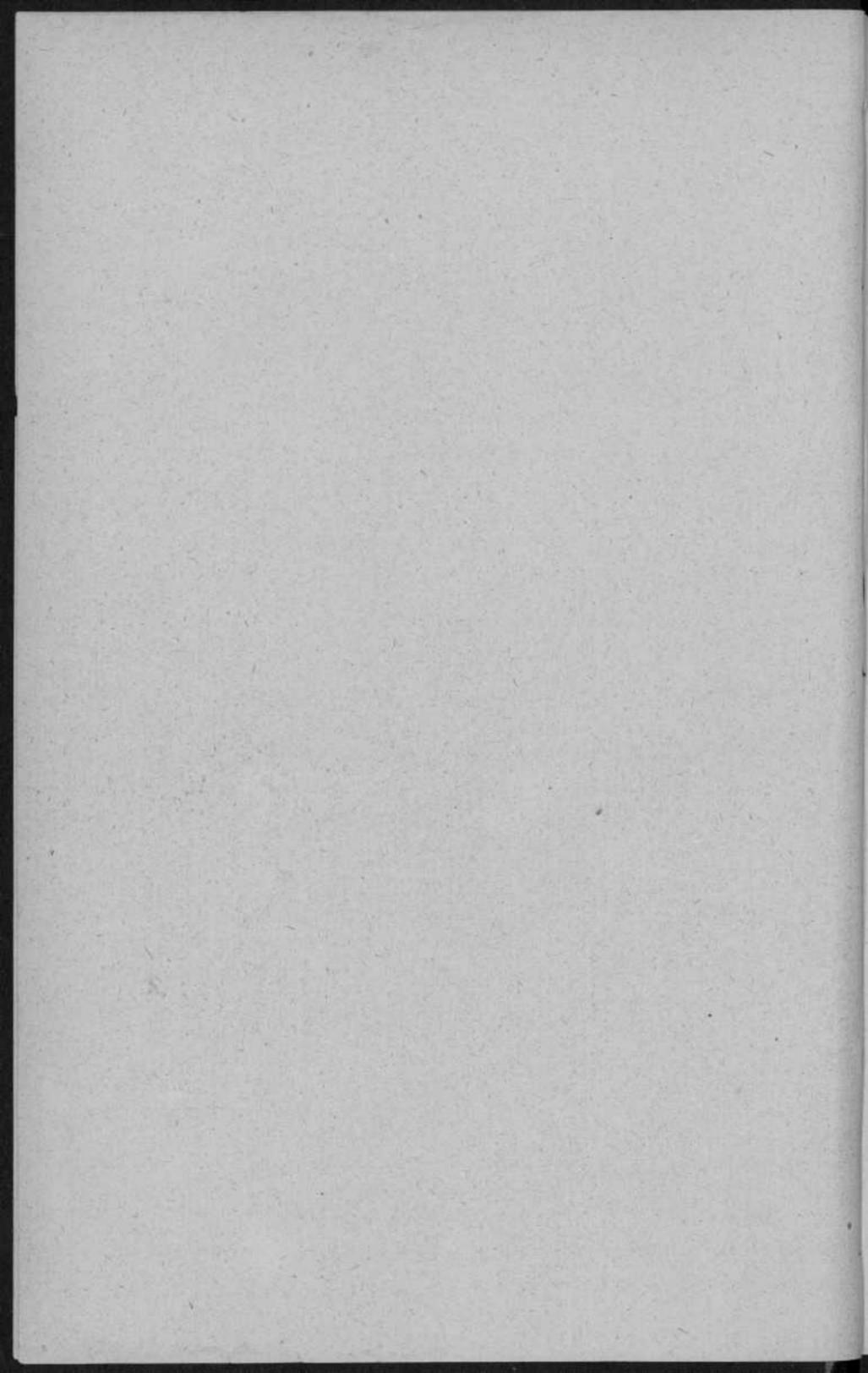
Á LA

ESCUELA NORMAL DE MAESTROS DE CÓRDOBA

DEDICO ESTE TRABAJO

en testimonio de la gratitud que le tengo por haber comenzado en ella mis estudios pedagógicos y despertándoseme en sus aulas la afición hacia los mismos, y como recuerdo cariñoso á la ciudad en que nací y á mis antiguos Maestros y condiscípulos.

J. de Alcántara García.



PREFACIO

En el de la primera edición (Enero de 1879) expusimos el motivo, el pensamiento y el modo de desenvolverlo de la *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* en los términos siguientes :

I

«Antes de entrar en la exposición de la obra á que estas líneas sirven de *Prólogo*, debemos decir algo al lector respecto del pensamiento bajo el cual ha sido concebida y sale á luz la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA.

»Negar la importancia que revisten las cuestiones concernientes á la educación de la niñez, acusara en quien lo hiciera completa ceguedad de entendimiento, cuando no relajación profunda del sentido moral. Ni aun los que en pasados tiempos creyeron necesario para el medro de las ideas que sustentaban ó de los intereses que defendían que la lóbrega noche de la ignorancia fuera noche eterna apenas alumbrada parcialmente por los tibios rayos de una luna que entre tinieblas generales sólo mandara algunos destellos de su débil luz á unos cuantos favorecidos de la suerte,—ni aun esos mismos, decimos, se atrevieran hoy á contradecir desem-

bózadamente la importancia de la educación nacional, á negar la precisión imperiosa y el ineludible deber que tienen los pueblos de dar impulso á la enseñanza difundiendo en todas las clases sociales. De aquí que no haya hoy Gobierno ilustrado, estadista que sea digno de semejante título, pensador serio ni sociedad culta que no se preocupe grandemente de los arduos problemas que entraña el complejo y vital asunto de la educación nacional, ni deje de trabajar con afanosa diligencia, no obstante el fatigoso trabajo que por otros conceptos impone á todos la laboriosa vida presente, por que dichos problemas se resuelvan pronto y en el sentido más favorable á los intereses de la cultura general.

»Base de esta cultura es la llamada primaria ó primera enseñanza, que á su vez implica el concepto de educación. Por esto, que cuanto se refiere á la vida interior y exterior de la Escuela en sus diferentes grados, á partir de las de la infancia, tenga en los momentos actuales un interés que no exageramos calificándole de supremo: y por esto también la solicitud que es preciso desplegar para elevar el nivel de la educación general y pedagógica del Maestro, alma de la Escuela y, en tal concepto, factor importante é irreemplazable de dicha cultura, por lo que con innegable propiedad y profundo sentido se le ha llamado «artesano de la civilización».

»Elevando el nivel de la educación del Maestro se eleva el nivel de la Escuela: es decir, que por este medio se mejora la educación de la niñez, de las futuras generaciones, y con ello gana en solidez, vigor y riqueza la cultura general. El papel, pues, que desempeña el Maestro en el complicado y grandioso mecanismo de la vida social es un papel de trascendental importancia, por más que los que sólo miran ese mecanismo

por la superficie tengan las funciones del Maestro por muy humildes, cuando no las menosprecian, y por más que la fecunda labor de los que cultivan en los primeros años la naturaleza humana se realice como modestísimo y aun obscuro trabajo y, por lo general, en medio de penosa fatiga, hija del desaliento que infunden la falta de consideración y otros rudos obstáculos con que en su vida tropiezan á cada paso los Maestros, y de los que, por ser demasiado palmarios y sabidos, no necesitamos hacer mención. Pero sin entrar ahora en el examen de las tristes cuestiones que laten bajo de estas últimas frases, lo que principalmente cumple á nuestro intento es sentar que, por lo mismo que las funciones del Maestro son tan importantes y delicadas, es necesario dignificar mucho á las personas que las desempeñan.

»¿Y por qué medios habrá de satisfacerse esta necesidad ó siquiera atenderse á ella, máxime cuando á la vez es un deber de las sociedades y de los Maestros mismos? Desde dos puntos de vista puede considerarse la dignificación á que nos referimos. El primero implica la consideración social que se debe al Maestro y que es muy común negarle, á veces por los mismos que se jactan de reconocer la importancia de la enseñanza y del ministerio de la educación. Para que éste sea lo que debe ser, y su influencia en la vida de los pueblos lo grande y saludable que se necesita, es menester que á las personas que lo ejercen se las mire con algún más cariño, se las trate con mayor consideración y respeto y no se las niegue lo que al más ínfimo funcionario se otorga sin trabajo. Como fácilmente se comprende, esta parte de la obra de dignificación á que nos referimos corresponde principalmente realizarla á la sociedad; pero en ella puede y debe hacer también no poco el Maes-

tro. Aquí llegamos al segundo punto de vista de los arriba indicados. Por elevadas y grandes que sean las funciones que un individuo ejerza, no será éste acreedor á la consideración social mientras no las desempeñe digna y cumplidamente; y cuando esto no sucede, no hay perfecto derecho para pedir á la sociedad respetos ni consideraciones de que nosotros no somos merecedores, por más que lo sea el cargo que ejerzamos. Es muy conveniente no perder de vista que las funciones sociales son tanto más respetables y dignas de consideración cuanto mayor es el respeto que saben inspirar los que las desempeñan, por virtud de la dignidad, la vocación y el saber con que se consagran á ellas. No basta, pues, para captarse el aprecio público con que los Maestros se escuden en el noble ministerio que ejercen, sino que es preciso que muestren que en sus manos no se amengua en nada la dignidad del Magisterio y que ponen de su parte cuanto pueden para desempeñarlo bien, con las condiciones que exige función tan principal y delicada. Por este medio, al aumentar y afianzar el prestigio de su cargo, conseguirán que sean cada vez mayores el aprecio y la consideración con que se les mire.

»Por lo que de estas indicaciones resulta se comprende la parte que cabe á los Maestros en la obra de dignificar su profesión. Si por un lado necesitan aparecer en todas las ocasiones como fieles cumplidores de los deberes del hombre y de las especiales del educador, por otro están obligados á no desatender su educación profesional; á cultivar constantemente sus talentos y aptitudes; á sostener y robustecer, por medio del estudio, su vocación. Sin olvidar otras materias necesarias para su cultura, necesitan los Maestros prestar atención preferente á los estudios pedagógicos, por los que más principalmente darán satisfacción á las

exigencias primeras de su cargo y harán que las tareas propias de éste sean más fecundas y tengan mayor alcance que lo fueran y lo tuvieran olvidando la Pedagogía.

»He aquí por qué en los países que marchan á la cabeza del progreso en materias de educación se atiende tanto á la cultura pedagógica de los Maestros, sin olvidar por ello las consideraciones á que antes hemos aludido. Revistas verdaderamente pedagógicas; Conferencias y Museos de la misma clase, y, sobre todo, obras generales y especiales sobre cuantos puntos conciernen á la educación, asedian, por decirlo así, en dichos países, á los Maestros, los cuales no pueden, aunque quisieran, permanecer indiferentes ante la excitación que todos esos elementos les están produciendo constantemente, por lo que, no sólo los aprovechan en beneficio de su propia cultura, sino que á su vez se consagran á ilustrarlos y robustecerlos, llevando á ellos los resultados de su estudio y de su experiencia. De aquí el gran movimiento pedagógico que se advierte en los países aludidos, y cuya hermosa eflorescencia, seguida de rica cosecha de frutos, ha podido admirarse en las últimas Exposiciones Universales, en donde la Pedagogía, considerada bajo todos sus múltiples aspectos, ha rayado á prodigiosa altura.

»Aunque España no permanezca enteramente extraña á ese movimiento pedagógico, pues al cabo es una nación europea y no ignora lo que Rusia y hasta el Japón hacen en punto á él, es la verdad que le falta mucho que hacer para nivelarse con Francia y Bélgica, por ejemplo. No somos pesimistas, ni menos dados á exagerar lo bueno de otras partes por el mero gusto de rebajar lo de casa; pero, sin desconocer los esfuerzos que de vez en cuando se hacen entre nosotros en favor de

la primera enseñanza, hemos de confesar que nos hallamos bastante atrasados en lo que al movimiento pedagógico concierne, como con desconsoladora elocuencia lo declara el hecho de que no exista ni en Madrid una Revista realmente pedagógica, siquiera fuese de la indole del *Manuel général de l'instruction primaire*, de París, que, con ser de los más modestos de su clase, representa un gran elemento de cultura para los Maestros franceses, á los cuales proporciona lo más importante de lo que necesitan saber relativamente á la teoría y la práctica de la educación y la enseñanza, sin engolfarlos, ni mucho menos, en esas polémicas al menudeo que entre nosotros constituyen, por punto general, lo esencial y preferente de los periódicos del ramo, á los cuales no culpamos enteramente por ello, pues que el mal viene de muy atrás, lo patrocina el público y la costumbre se halla muy arraigada, y por lo mismo se impone con cierto sello de fatalidad.

»No es mucho más consolador el aspecto de nuestro movimiento pedagógico por lo que al libro se refiere. Encerrados en un reducido círculo del cual no sabemos salir, apenas ve la luz una nueva producción original; y las pocas que alcanzan semejante fortuna, ó vienen vaciadas en los antiguos moldes, ó si los rompen son miradas con mal encubierto recelo, nuncio al cabo de un éxito poco satisfactorio. En cuanto á los libros extranjeros, contadisimos entre los buenos son los que logran ser vertidos al castellano, con lo que, si nos quedamos sin poder participar de los adelantos de que otros países disfrutaban y hasta sin conocerlos, el espíritu nacional queda muy satisfecho; pues limpio de toda mancha de *extranjerismo*, no hay lugar á que se incomoden los que de su amor patrio blasonan á la vez que por sus propios intereses miran diligentes. ¡Donosa manera de

entender y practicar el patriotismo! ¿Qué sería del país que, tratándose de una cualquiera de las esferas de actividad del espíritu humano, se aislase de los demás y no recibiese de ellos información alguna, desconociendo la solidaridad que existe entre todos los pueblos en la obra del progreso y la civilización? Que quedaría estancado para muchos años; sus esfuerzos no darían nunca el resultado que debieran dar, por gigantescos que fuesen, y al cabo, después de haberse inferido graves perjuicios, tendría que reconocer su error y abrir su espíritu al comercio de ideas con los demás pueblos, á la manera que lo han hecho, primero el Japón, que tantos bienes ha reportado para sí de esta conducta, y después la China, cuya famosa muralla empezó ha años á derrumbarse á los golpes de la piqueta del progreso.

»Por fortuna, en España se comienza á ver el error que hay en considerar de semejante manera el patriotismo y la necesidad que tenemos, para adelantar en educación como en otras materias, de conocer y estudiar los adelantos de otros pueblos. El material de Escuelas de otras partes empieza á introducirse en las nuestras, sobre todo desde las últimas Exposiciones Universales, aunque todavía con alguna parsimonia; y si respecto de las obras pedagógicas no acontece lo propio, de esperar es que, dado el primer paso, suceda otro tanto. Lo que hay que hacer es no detenerse en el camino emprendido; andar por él con alguna más prisa y seguridad, y no preocuparse tanto como nos preocupamos de los irracionales alardes del falso patriotismo ó de la voz que alarmados dan ciertos intereses que se consideran en peligro, cuando si son legítimos, lo que deben esperar es verse beneficiados.

»Haciendo esto que indicamos, es decir, no permaneciendo indiferentes hacia los adelantos que la Peda-

gogía hace en Alemania como en Suiza, en Suecia como en Italia, en Bélgica como en Francia, en Rusia como en el Japón, en Inglaterra como en los Estados Unidos de América, se cultivará con más entusiasmo y éxito la Pedagogía teórica y práctica, y nuestros Maestros ensancharán la esfera de sus conocimientos pedagógicos, mejorarán notablemente su especial educación, y con ello ganará mucho, se perfeccionará y hasta se difundirá más la educación nacional, base necesaria y sólida de toda cultura y de todo progreso, cualquiera que sea el pueblo de que se trate.

»Bajo la inspiración de esta creencia, y al calor del deseo que ella entraña, ha sido concebida la obra á que estas páginas sirven de prólogo.

»Aspiramos, en efecto, con la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA, no sólo á ofrecer á los Maestros una obra completa de Pedagogía en la que se examinen todas las cuestiones á ella concernientes á la luz de las modernas teorías y de los recientes adelantos de la ciencia del arte de educar é instruir, sino también á hacer algo por nuestra parte para impulsar y levantar más de lo que están en España los estudios pedagógicos, para lo cual daremos cuenta con nuestras observaciones y juicios de cuanto de importante se ha escrito y se practica sobre Pedagogía teórica y práctica y de que tengamos conocimiento. Es nuestro intento que, á la vez que para ayudarles á completar su educación pedagógica, sirva á los Maestros esta obra para estimularlos á llevar más lejos el estudio peculiar de su profesión, señalándoles, al efecto, caminos y medios que tal vez á muchos sean desconocidos; y con todo esto pensamos también que podremos contribuir á estimularlos, á que tomen verdadero cariño por esta clase de estudios, y, ofreciéndoles elemen-

tos que á cultivarles les conviden, á que trabajen por su propia cuenta, con el fin de ilustrar y enriquecer la Pedagogía mediante las ideas y las observaciones que el estudio y la experiencia les surgieran de consuno.

»Para conseguir todo esto, que sin duda parecerá pretencioso, contamos con el concurso que nos ha de prestar el estímulo que, sin duda, se despertará en muchos Maestros y con el que nos están prestando desde hace mucho tiempo las personas que en España se consagran con más títulos que nosotros al cultivo de los estudios pedagógicos, pues ha de tenerse en cuenta que no aspiramos más que á contribuir, en la pequeña medida que nos sea dado hacerlo, al mejoramiento y difusión de esos estudios; á formar en las filas, y los últimos, de los campeones que en España tiene la causa de la educación nacional. Por otra parte, la empresa á que nos proponemos ayudar no puede realizarse por una persona sola: requiere el concurso de muchas voluntades y muchas inteligencias, avivadas por el fuego santo del entusiasmo que despiertan en las almas nobles los sentimientos de amor á sus semejantes y el deseo de contribuir al progreso humano.

II

»Declarado en los renglones que preceden el pensamiento á que responde la publicación de la presente obra, debemos dar una idea de la manera cómo pensamos desenvolverlo, así por lo que toca al fondo como por lo que á la forma concierne.

»En cuanto á lo primero, es decir, al fondo, es nuestro intento que en la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA halle el Maestro una obra completa de Pedagogía teórica y práctica, que pueda

servirle para ilustrarle en todas las cuestiones relativas á su profesión. Para que esta ilustración sea más eficaz y autorizada, no nos limitaremos á exponer nuestras doctrinas y observaciones sobre cada uno de los puntos que dilucidemos, sino que las completaremos con la exposición de lo que acerca de los mismos puntos hayan dicho pedagogos y pensadores de importancia, así como con las correspondientes ilustraciones bibliográficas, notas de referencia sobre lo que se hace y existe respecto de las Escuelas dentro y fuera de España, y cuanto creamos necesario para dar á esta obra un carácter verdaderamente enciclopédico. De más está decir que en toda nuestra exposición tendremos en cuenta, no sólo los trabajos pedagógicos más recientes y autorizados que nos sea dado consultar, sino también los progresos realizados en el campo de las ciencias que más ó menos directamente prestan su concurso á la Pedagogía, sobre todo las relativas al hombre, y muy particularmente nos fijaremos en los estudios que, bajo el nombre de *Psicofísica*, tan estrecha relación guardan con aquélla, á la que están llamados á prestar grandísimos y eficaces servicios, si, como es de presumir, se prosiguen en ella los rápidos y portentosos progresos que en muy poco tiempo se han realizado y que anuncian la pronta y cabal construcción de una nueva ciencia que venga como á afirmar, robustecer y ensanchar la llamada hoy *Psicología experimental*, base necesaria de la *Antropología pedagógica*, que á su vez lo es de todos los estudios relativos á la educación humana.

»Con semejante condición por delante, trataremos en nuestra obra de todo lo relativo á la educación propiamente dicha y á la enseñanza, incluyendo en la primera, no sólo la teoría general (principios fundamentales, leyes pedagógicas y preceptos y reglas de educa-

ción física, intelectual, estética y moral), sino el estudio de la naturaleza humana en general y de la del niño en particular, así como el de las leyes relativas á su desenvolvimiento, lo cual implica el concepto de lo que hemos llamado «Antropología pedagógica». En cuanto á la enseñanza, antepondremos al estudio de los métodos particulares, que consideraremos con detención y dando á conocer los más acreditados hoy para cada materia, la teoría general de la instrucción y de los métodos generales, concluyendo con un estudio particular referente á las *lecciones sobre cosas ú objetos* y á los *deberes escolares*, á que tan gran importancia se concede hoy en las Escuelas de los países más cultos. Todo esto, que ha de constituir el núcleo de nuestra obra, lo expondremos con aplicación al niño desde que nace hasta que deja de serlo, á la educación doméstica y pública y á las Escuelas de todas clases y grados, de cuya organización, construcción y menaje trataremos en especial bajo todos sus aspectos, así como de lo concerniente á los deberes y las condiciones del Maestro, al que daremos además un tratado sobre la legislación del ramo y un compendio sobre la historia de la Pedagogía, fijándonos especialmente en lo que concierne á España é ilustrándolo con la correspondiente relación bibliográfica.

»Tal es, á grandes rasgos expuesto, lo que ha de formar el contenido de la **TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA**.

»La forma de exposición que hemos adoptado es la que conviene á un libro rigurosamente didáctico. No obstante el carácter enciclopédico que en el fondo ha de tener nuestra obra, hemos preferido dicha forma á la que generalmente tienen las *Enciclopedias* y los *Diccionarios*, porque la estimamos más adecuada á

nuestro objeto, en cuanto que con ella podremos formar un verdadero cuerpo de doctrina, en el que se mantenga constantemente la unidad de pensamiento y de criterio. Recapitular en cada tratado, siempre con esta unidad por base y guía, cuanto corresponda á los puntos que en él deban estudiarse, nos parece mucho más cómodo, y sobre todo más científico, que dar lo que á esos puntos se refiera sin encadenamiento lógico, de esa manera deslabazada y á veces caprichosa con que suele hacerse en las obras á que antes hemos aludido. No debemos ocultar que aspiramos muy principalmente á que nuestra obra sea una Pedagogía científica y pueda servir, por lo tanto, para el estudio metódico, sistemático de esta asignatura; de la que la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA queremos que constituya una serie de cursos ordenados y completos y desenvueltos cada uno en particular, y el conjunto de todos ellos bajo un método lo más científico que nos sea posible. Nuestra obra, pues, estará dividida en varios tratados, que se sucederán en el orden que dicho método impone, y cada uno de los cuales se desarrollará bajo la misma condición.

»A las ventajas de la enciclopedia, cuyo carácter ha de tener nuestra obra por el número de asuntos pedagógicos que ha de abrazar y por las ilustraciones ó ampliaciones que hemos dicho ha de contener, unirá el trabajo á que sirven de *Prólogo* estas líneas las muy importantes de los libros didácticos, expuestos bajo un plan sistemático, cuyas ventajas son innegables por lo que facilitan y metodizan el estudio, al que dan la base y solidez que de otra manera no es posible que tenga. Y para que no carezca de las ventajas que en otro sentido ofrece el Diccionario, daremos al final de nuestra obra, y sin perjuicio de los índices por materias que co-

rrespondan á cada tomo, un Índice general alfabético de materias que indique á primera vista á los menos versados en esta clase de estudios el lugar donde pueden ver el punto que necesiten ó quieran consultar. Últimamente, cada tomo de los que han de constituir esta obra estará consagrado á una materia que en cierto modo constituya sola un tratado de los varios que comprende la Pedagogía, como, por ejemplo, la *Antropología pedagógica*, la *Educación física*, la *Educación intelectual*, la *Educación moral*, la *Historia de la Pedagogía*, la *Teoría general de la enseñanza*, etc., de cuyo modo, no sólo se hará la división en tomos más cómoda y será más lógica, sino que se facilitará mucho la adquisición de la obra, sin causar perjuicios á los que, habiendo empezado á tomarla, no puedan ó no quieran continuar hasta el fin de la publicación. Por la forma y el contenido de dichos tomos, resultará una biblioteca pedagógica propia para las personas que en tal ó cual concepto ejerzan el noble ministerio de la educación.

»Tenemos, pues, que, sobre la base de una *obra didáctica*, este trabajo ha de constituir una *Enciclopedia* y un *Diccionario de educación y enseñanza*, con la forma de una *Biblioteca pedagógica*. Tal es al menos nuestro pensamiento, con arreglo al cual hemos dispuesto el plan de la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA.

»Este plan, que, siquiera sea á grandes rasgos, queda indicado en los renglones que preceden, resultará de la exposición que empezamos á hacer en las páginas siguientes, en las cuales, y al desarrollarlo, procuraremos razonarlo cuanto sea necesario, no sólo con el fin de justificar lo que digamos, sino también con el intento de indicar, dando los fundamentos en que nos apoyamos, lo que en nuestra opinión debe ser el plan ge-

neral de la Pedagogía completa y científicamente desenvuelto, trabajo que no damos al comienzo, porque tendríamos que hacerlo mediante anticipaciones que, por ser tales, habrían de descansar en afirmaciones dogmáticas, de las que es nuestro intento servirnos lo menos posible en el decurso de la obra que, animados de los mejores deseos, temerosos de que no se interpreten bien nuestras aspiraciones y con el recelo propio de quien tiene conciencia de su escaso valer, sometemos al juicio de nuestros conciudadanos.»



Poco tenemos que añadir ahora á lo que dijimos en Enero de 1879.

Los motivos que nos decidieron á emprender la publicación de la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA subsisten hoy, á pesar de los veinte años transcurridos, tan apremiantes como entonces, por no decir más: nuestra primera enseñanza, más que de progreso, parece dar señales de decadencia, y los terribles desastres del luctuoso año de 1898 han puesto bien de relieve, por modo harto elocuente, las grandísimas deficiencias de nuestro sistema de educación y lo perentorio que es subsanarlas.

¿A qué decir más para justificar la precisión que por modo imperioso se impone en España de atender al cultivo y á la propaganda de los estudios pedagógicos?

En cuanto á la manera de desenvolver el pensamiento generador de esta obra, los tomos publicados hasta ahora de ella son testimonio de que hemos realizado el programa trazado en las páginas que preceden con mayores desenvolvimientos, por punto general, de los que en un principio pensamos: para comprobar esta afirma-

ción basta fijar la atención en los seis abultados volúmenes que siguen á éste, y que tratan sucesivamente *De la educación popular* (ya casi agotada); de los *Prolegómenos de la Antropología pedagógica y Elementos de Fisiología, Psicología, y Psicofísica* (del que acaba de hacerse la segunda edición); del *Estudio del niño y desenvolvimiento del hombre* (segunda y tercera partes de la *Antropología pedagógica*); *De la educación física*; de *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*, y de *La cultura de los sentimientos y la educación moral*.—Cada uno de estos tomos constituyen un *Tratado* de la materia á que se contrae, lo más completo de cuantos hasta ahora se han publicado en España, por lo cual, y por las ilustraciones, orientaciones pedagógicas y notas bibliográficas en que abundan, resultan todos verdaderas obras de consulta, y en junto forman una *Enciclopedia* ó *Biblioteca* de educación y enseñanza, conforme á lo que en un principio nos propusimos.

Algo nos falta por hacer para completar esta obra, que cada día es más estimada por el Magisterio español, según de ello da testimonio, de una parte, lo mucho que la consulta, y de otra, el haberse agotado ya dos tomos y el estar á punto de agotarse otros á pesar de tratarse de una edición numerosa y de resultar relativamente subido el precio total de los siete volúmenes. Para cumplir nuestra promesa y completar nuestro pensamiento necesitamos añadir á lo publicado un *Tratado de organización escolar con principios fundamentales y reglas generales de la legislación de primera enseñanza*, la *Historia de la Pedagogía* y el *Indice-Diccionario* que ofrecemos en este prefacio.

Tales son nuestros propósitos para completar la obra que representa la publicación de la TEORÍA Y PRÁCTICA

DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA, propósitos que realizaremos lo más pronto posible si, como esperamos, sigue alentándonos el favor del Magisterio y las fuerzas no nos faltan.

El Autor.

Madrid, Enero de 1900.

Para poner el presente tomo en armonía con los que le siguen, lo hemos hecho de nuevo al proceder á esta segunda edición de él, en la que resulta considerablemente aumentado y con plan distinto y nuevo contenido respecto de la edición agotada. Basta pasar la vista por el *Índice* para penetrarse de ello, y de que el tomo reformado responde á las actuales exigencias del estudio á que se contrae.

Al efecto, hemos dado á las secciones de que consta el libro los desenvolvimientos necesarios para que la Pedagogía, en cuanto objetivo de ese estudio, resulte ampliamente tratada en todos los aspectos bajo los cuales pueda considerársela, incluso el de su enseñanza, y para con ello y lo demás que el tomo comprende, presentar un cuadro completo de la doctrina fundamental de la educación; es decir, de lo que bien puede considerarse como *Prolegómenos ó Introducción* á un Curso completo y enciclopédico de Pedagogía.

CONCEPTO GENERAL DE LA PEDAGOGÍA

Y

DOCTRINA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

Del objeto y plan de este tomo (1).

Es evidente que mientras que no se estudia una ciencia, cualquiera que ella sea, no puede determinarse de una manera cabal y científica su concepto. Hasta que se han recorrido con atención todas las partes de que la ciencia de que se trate conste, y se conozcan sus relaciones y los puntos parciales que abraza, todo ello mediante el estudio reflexivo, no puede decirse que se tiene el concepto completo y racional de esa ciencia, sino una idea anticipada y empírica de ella.

Pero si esto es verdad, lo es también que para estudiar con método y provecho una ciencia se necesita empezar dando idea general de su objeto, exponiendo su concepto, siquiera se haga de una manera empírica y provisional, que es como puede darse al principio. Sin esta idea anticipada no podríamos adelantar nunca en el estudio que nos propusiésemos, ni investigar sus relaciones con otros estudios, ni siquiera trazar el plan que debamos seguir en la exposición de nuestro trabajo; hasta nos faltaría en él la base de su especial nomen-

(1) En la primera edición se titulaba este tomo *Concepto é importancia de la Pedagogía y la Educación*, y con el II (*De la educación popular*) formaba la Introducción á la TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA. Hoy consideramos cada volumen como un Tratado especial de esta obra, dando sólo al primero, ó sea éste, el carácter de Introducción.

elatura, que, sin dicha anticipación, resultaría, por otra parte, ininteligible. Por más, pues, que para obtener el completo y racional concepto de una ciencia sea preciso esperar á los resultados que se deduzcan del estudio que de ella hagamos, hay que comenzar por una especie de inducción, dando por conocido ese mismo concepto, que, provisional y empírico al principio, ha de hallar confirmación plena y racional al término de nuestras investigaciones.

De aquí el que se empieza el estudio de toda ciencia por dar el concepto de ella, y de aquí también el que nosotros emprendamos el presente dando comienzo por este volumen especie de *Introducción*, en la que, á manera de prolegómenos, expondremos el concepto de la Pedagogía y también y para determinar mejor, el de la Educación, que es su objeto, y que, por lo tanto, forma parte integrante y esencial de ese mismo concepto, el cual completaremos y aclararemos estudiando al determinarlos todos aquellos puntos que en algún sentido nos sirvan para ello, tales como los que tratan del valor y contenido de la Pedagogía, de sus relaciones con otros estudios, del lugar que ocupa entre las ciencias y en el organismo general de la instrucción pública, de las personas á quienes más directamente interesa su estudio, del método y procedimientos para realizarlo, especialmente en las Escuelas Normales, etc.

A esto, y como medio de completar y aclarar el concepto de la Pedagogía, estudiaremos el de la Educación con todos sus interiores elementos, divisiones, funciones, importancia, alcance, etc., hasta presentar un sumario de la doctrina fundamental de ella, terminando con la consideración especial de los que han de aplicarla en la práctica, ó sea de los Educadores.

En tal sentido, dividiremos este volumen ó *Introducción* en tres secciones, á saber :

PRIMERA. *De la Pedagogía.*

SEGUNDA. *De la Educación.*

TERCERA. *De los Educadores.*

SECCIÓN PRIMERA

DE LA PEDAGOGÍA

CAPÍTULO I

Idea general de la Pedagogía.

I

DETERMINACIÓN DEL CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA

1. Idea del asunto propio de los estudios pedagógicos.—2. Concepto etimológico de los vocablos «Pedagogía» y «Pedagogo» y desarrollo histórico de él.—
3. Verdadera esfera de acción de la Pedagogía.—4. Denominación que en vista de ella corresponde á los estudios pedagógicos: la *Antropogogía*.

1. La Pedagogía representa un orden de estudios referentes á la educación y la enseñanza, con las que se halla en la misma relación que la teoría con la práctica: la Pedagogía es como la teoría de la educación y la enseñanza, y éstas son como la práctica de la Pedagogía. Hablar, pues, de Pedagogía no es otra cosa que tratar de asuntos concernientes á la manera de educar é instruir á las gentes, á los principios y las reglas de ambas acciones, á los medios más conducentes para realizarlas mejor, según el lugar donde se practican y las condiciones de los individuos, á los problemas, en fin, con ellas relacionados.

2. La palabra «Pedagogía» se halla formada por las dos

griegas *páis* ó *páidos*, niño, y *agoó* ó *agein*, guiar, conducir. Atendiendo, pues, á esta etimología, Pedagogía quiere decir dirección ó conducción de los niños, de donde se dice que su objeto es la educación de la niñez.

En su origen tomóse la palabra en su sentido más material y menos noble, atribuyéndole un oficio servil. Muéstralo el hecho de que en Grecia se llamase *pedagogos* (*paidagôgos*) á los esclavos que llevaban, «conducían», los niños al Gimnasio ó la Escuela. En Roma tuvo parecido significado la palabra. Denominóse allí *pedagogium* á la parte de la casa de los señores ricos destinada á habitación de ciertos servidores llamados «pedagogos» y de los niños que estaban encargados de custodiar; pero ni estos niños eran los del señor de la casa, ni los dichos pedagogos se ocupaban de educarlos. Según el *Diccionario* de Larousse, con el desarrollo de la riqueza y el lujo se introdujo entre los romanos ricos, como en otro tiempo entre los otomanos y los orientales, la costumbre de tener cierto número de jóvenes y bellos muchachos que les prestaban en la mesa los mismos oficios que Ganimedes á Júpiter, pues que ordinariamente desempeñaban el de escanciador ó copero, y estaban bajo la vigilancia de un viejo esclavo ó «pedagogo». Tomados colectivamente, formaban el *pedagogium* ó *pedagium*; en particular, se llamaba á uno de ellos *puer pedagogianus* ó *pedagianus*. De aquí se hace provenir la denominación de «paje» y el uso desde largo tiempo adoptado por los reyes y grandes señores de tener pajes en sus palacios (1).

Pero los mismos romanos se separaron del sentido material que en un principio se diera á los vocablos en cuestión, atribuyendo otro más noble al de «pedagogo», que aplicaron á los que se dedicaban á instruir niños, sustituyéndolo por el de *magister* (el que enseña). Pasando por alto el menosprecio en que se tuvo la función pedagógica en la Edad Media, re-

(1) PIERRE LAROUSSE: *Grand Dictionnaire universelle du XIX siècle, français, historique, géographique, mythologique, bibliographique, littéraire, artistique, scientifique, etc.*

cordaremos que durante mucho tiempo «pedagogo» ha sido sinónimo de Maestro, si no ignorante del todo, de no tanta cultura como pedantería, y también de *ayo* y *preceptor* (1). «Tomada la palabra en un sentido tan limitado, dice M. Greard, servía más bien para significar una pedantería adusta y alta-nera; por eso Molière puso en ridículo al pedagogo, y Juan Jacobo Rousseau lo trata en alguna de sus obras con cierto menosprecio» (2).

Al presente han cambiado por completo las cosas. El calificativo de «pedagogo» tiene una significación más honrosa: la Pedagogía ha rehabilitado al «pedagogo». Hoy se aplica este calificativo, sin desdoro alguno y sí como título honroso, á los que prácticamente dirigen física, afectiva, intelectual y moralmente á la niñez, ó piensan y escriben acerca de la educación humana. Débese este cambio á que al fin ha empezado á mirarse la Pedagogía como lo que propiamente representa, considerándose su función como una de las más nobles, delicadas y trascendentales de las que concurren al perfeccionamiento y bienestar de los individuos y las sociedades.

3. Así es, en efecto. Cualquiera que sea la etimología de la palabra, y cualesquiera que sean las limitaciones que se

(1) Después de explicar el origen griego que dejamos indicado, se dan en el *Diccionario* de Larousse estos significados á la palabra «pedagogo»: «Preceptor, Maestro que instruye, que educa niños. || Hombre que hace ostentación de su ciencia, que la muestra con afectación. || Hombre que se entromete á reprender, á censurar á los demás: *Erigirse en pedagogo; Hacer el pedagogo.*»—En el *Diccionario de la lengua castellana*, por la Real Academia Española, se define dicha palabra en estos términos: «Ayo. || Maestro de escuela. || fig. El que anda siempre con otro, y le lleva donde quiere, ó le dice lo que ha de hacer.»—Además de á los Maestros (pedagogos *prácticos* que se dice), se aplica el vocablo á los que escriben acerca de materias de educación y enseñanza (pedagogos *teóricos* ó de *gabinete*, que en otras partes se dicen *pedagogistas*, sin duda para distinguirlos de los prácticos).

(2) OCTAVIO GREARD: *El Pedagogo y la Pedagogía*. Artículo inserto en la Revista pedagógica *La Escuela Moderna*, número correspondiente al mes de Diciembre de 1894; pág. 644 del tomo I.

pongan al concepto que representa, todo el mundo toma hoy la Pedagogía como un orden de estudios referentes á la educación del ser humano, con lo que de plano se pone de relieve toda su importancia y trascendencia. Se ha generalizado ya la opinión de que la Pedagogía, al abrazar el conjunto del desarrollo humano — físico, intelectual, afectivo y moral— tiene reglas aplicables á él para todas las edades del hombre.

Declara esto, por otra parte, que la esfera de la Pedagogía es mucho más amplia de la que la etimología del vocablo le asigna. Según el sentido que acabamos de darle, trata la Pedagogía, no meramente de «la educación moral de los niños», como la ha definido Littré, sino de la «educación total ó íntegra del hombre» en todas las fases de su desenvolvimiento y en toda la complejión de su naturaleza psicofísica. El objeto de la Pedagogía, tal como hoy se entiende, es más extenso que el que supone el significado etimológico de la palabra; es la *educación humana*, y no sólo la del niño. Como á su tiempo veremos, la obra de la educación, que comienza con los albores de la vida, no termina sino cuando la existencia del hombre concluye; y si la educación es obra de la vida entera, dicho se está que los principios y las reglas que la regulan y dirigen (la Pedagogía) necesitan y deben aplicarse lo mismo durante la época que dura lo que llamamos primera educación, que durante el resto de la vida.

En tal sentido, el concepto de la Pedagogía es más amplio que el que se desprende del valor etimológico de la palabra; hay que referirlo, no sólo á la educación del niño, sino á la del hombre en todos los grados de su desenvolvimiento y en todos los períodos de su vida, por lo que el vocablo con que designamos los estudios que se refieren á la educación es en realidad deficiente en lo que atañe al sujeto á quien esos estudios se aplican.

4. De esto se infiere que el vocablo con que se designan los estudios concernientes á la educación y la enseñanza no es exacto, en cuanto que no expresa completamente todo lo que se puede y debe significar con él. Si el objeto de esos estudios no es meramente el niño, sino en general el hombre,

en vez de «Pedagogía» debiera decirse *Antropogogía* (del griego *anthropos*, hombre, y *agein*, guiar), que vale tanto como decir: «estudios relativos á la educación del hombre». De esta suerte no acusaría la designación de dichos estudios la deficiencia que hemos notado en el vocablo «Pedagogía», cuyo conocimiento tiene aplicación al hombre en todos los períodos de la vida.

A que en vez del de *Antropogogía* prevalezca aún el dictado de «Pedagogía», han contribuido, además del uso, estos motivos:

a) Que siempre que de la educación metódica é intencional se habla, la reduce el común sentir al período de la vida en que el hombre está en formación y sujeto á la dirección de otro, ó, mejor, que siempre que de esa educación se trata la refiere al niño, y en tal sentido no considera más que lo que cae bajo el dominio de la «Pedagogía» en el estricto concepto etimológico de la palabra.

b) Que los tratados didácticos de educación y enseñanza se escriben por lo común para los Maestros de instrucción primaria, llamados por su ministerio á educar é instruir en general no más que niños, que es para los que se dan en ellos principios y reglas, por lo que también les es más adecuado el nombre de «Pedagogía» que el de *Antropogogía*.

Pero si se considera: 1.º, que los mismos Maestros educan é instruyen adultos (ejemplo: la enseñanza que dan en las clases y Escuelas de este grado); 2.º, que en todos los órdenes de estudios, hasta en los universitarios ó superiores, precisa hacer aplicación de los preceptos pedagógicos, siquiera, y por vicio de nuestra educación, se limite su empleo á la cultura intelectual y en ella á la didáctica, y 3.º, que en el niño se educa al hombre (de donde proviene que pedagogos de nota hablen, aun cuando sólo traten de la del niño, de la *educación del hombre*), se comprenderá que la denominación más adecuada para los estudios á que nos referimos es la dicha de *Antropogogía*. Desde el alborar de la vida es el objetivo de la educación y, por tanto, el objeto final de los estudios denominados pedagógicos, la formación y dirección del

hombre : debiera, pues, decirse *Antropogogía* en vez de «*Pedagogía*» (1).

II

INTERIOR CONTENIDO Y DIVISIONES DE LA PEDAGOGÍA

5. Idea general y sumaria del total contenido de la Pedagogía.—6. Partes principales que comprende su estudio.—7. Divisiones que se hacen de ella. Pedagogía general y Pedagogía especial ó aplicada.

5. Se aclarará y determinará más el concepto de la Pedagogía dando una idea general, siquiera sea muy sumaria, de su contenido ó, mejor, de los órdenes de cuestiones y problemas que su estudio comprende.

Empezaremos por decir que la trama de los estudios que constituyen la Pedagogía es vasta y bastante compleja, por lo mismo que en la educación humana hay mucho y muy delicado á que atender.

Para realizar esa obra en regulares condiciones siquiera, precisa tener idea clara del destino del hombre y del ideal que en vista de él debe servir de norte á la educación, así como de la naturaleza humana en general, de la del niño en particular y de las leyes que rigen su desenvolvimiento. Además de esto, que es la base y entraña muchos y muy importantes problemas y estudios, hay que conocer los principios y las reglas que deben aplicarse en la práctica de la educación, considerada en conjunto primero y luego en relación con la naturaleza física y psíquica, y dentro de ésta, de los diferentes desenvolvimientos que corresponden á cada una de las esferas en que se manifiesta la actividad anímica. A todo

(1) Esto no obstante, emplearemos siempre que sea necesario, y aun cuando tomemos la educación en su más amplio sentido, la palabra *Pedagogía*, que el uso ha consagrado para designar los estudios concernientes á la educación humana.

esto debe añadirse lo concerniente al arte de enseñar, que presupone el conocimiento de las materias que deban enseñarse, más el de la práctica de este particular arte y sus aplicaciones en el hogar y en la Escuela, los medios de organización de ésta, y cuanto con la dirección y cultura de los niños se refiere.

Lo dicho, en que apenas queda bosquejado el contenido del conocimiento pedagógico, constituye la armazón de la Pedagogía, que encierra, según de ello se desprende, muy variados estudios, porque muy variados son los puntos de vista que la educación nos ofrece, así en la teoría como en la práctica.

Se comprende por esto que el estudio de la Pedagogía es, como ya se ha indicado, muy complejo si la obra de la educación ha de ser una obra seria, reflexiva y fecunda, y no ha de reducirse á la mecánica é irracional tarea á que estaba reducida en otros tiempos (y á que todavía se halla limitada hoy en muchas partes, por desgracia), tarea que se caracteriza y resume en la tan célebre como inhumana frase *la letra con sangre entra*, por la que se simplifica la obra de la cultura, reduciéndola á una labor mecánica, menguada y absurda.

Para que esa labor sea lo que debe ser, se necesita que el educador se halle penetrado, mediante el estudio reflexivo de una Pedagogía completa y exacta, de la grandeza y complejidad del destino humano; de la naturaleza del hombre, al que debe estudiar, no sólo en el hombre formado, sino al mismo tiempo en el hombre que se forma (el niño); de las leyes en cuya virtud éste se desarrolla y llega á ser hombre, y de los cuidados que todo este desarrollo exige en cada una de sus fases para ser bien dirigido, cuyos cuidados son en sí tan complejos como complejas son las manifestaciones de la vida, á toda la cual necesita atender la educación, sin olvidar nunca el aforismo, hoy unánimemente admitido por fisiólogos y por psicólogos, de que «no podemos dirigir, mandar la naturaleza física y moral del hombre sino obedeciendo sus leyes».

6. Lo que de indicar acabamos como síntesis del interior contenido de la Pedagogía, se resuelve en varias cuestiones

capitales, que constituyen otras tantas partes de este estudio. Dando idea de ellas, á la vez que se especificará ese contenido, se delimitará más el concepto de la Pedagogía que venimos determinando. Comprende ésta las siguientes cuestiones capitales ó partes principales :

A. Las bases fundamentales y los principios y reglas generales de la educación, que á su vez se subdividen en :

a) Conocimiento de la naturaleza humana (estudiada en el niño y en el hombre) y leyes de su desenvolvimiento.

b) Principios y reglas de educación educidos de ese conocimiento y aplicables así á la naturaleza del ser humano en general como á cada una de las partes (cuerpo y espíritu) y facultades (sensibilidad, inteligencia y voluntad) que en ella se consideran.

B. La Didáctica, comprensiva de los principios y reglas de la enseñanza como función educadora y medio de suministrar la cultura, que se divide en :

a) *General*, por referirse los principios y reglas que en ella se exponen á todas las materias (*Metodología general*), y

b) *Especial*, cuando esos principios y reglas se contraen á una determinada materia (*Metodología aplicada*).

C. Las aplicaciones de los principios y reglas indicados hasta aquí, ó sea de la Educación y la Enseñanza, á los niños y hombres anormales. Se subdivide esta parte en tantas cuantas son las clases de anormalidades, pues cada una requiere procedimientos, medios, cuidados especiales; las principales son:

a) La de los ciegos.

b) La de los sordomudos.

c) La de los ciegos sordomudos.

d) La de los idiotas, imbeciles, atrasados de inteligencia.

e) La de los viciosos, pervertidos, criminales, etc.

D. La organización de las Escuelas, en las que, además de á la aplicación de los principios y reglas de Educación y Enseñanza, según la edad (párvulos, niños, adultos) y condiciones (de normalidad y anormalidad) de los alumnos, hay que atender :

a) Al régimen pedagógico ó modo y medios de organizar la Enseñanza, de darla, de dirigir á los alumnos, clasificación y disciplina de ellos, etc.

b) Al régimen higiénico, es decir, al aseo de los alumnos y la Escuela, condiciones de ésta y del material de enseñanza, los libros inclusive, y el mobiliario de las clases, comidas, botiquín, etc.

c) A los trabajos de oficina que requiere una Escuela, como los libros de matrícula, de clasificación, de presupuestos y de correspondencia, registro de asistencia y antropológico-pedagógico, é inventario.

d) A la legislación de primera enseñanza, no sólo en cuanto tiene de organización escolar, sino además por constituir el cuerpo de derecho á que se hallan sometidos los Maestros y en que se funda todo el régimen de las Escuelas.

Si á lo dicho se añaden la *Historia* y la *Crítica* pedagógicas (en que más adelante nos ocupamos), se tendrá una idea de las partes principales de la Pedagogía, cuyo concepto quedará en lo tanto más determinado.

7. En lo que acabamos de exponer como especificación del contenido de la Pedagogía se fundan las divisiones que de ésta se hacen, y que en realidad sólo deben considerarse como miembros ó partes de un todo armónico.

Prescindiendo ahora de la *Historia* y *Crítica* pedagógicas, que es lo común estimar como estudios complementarios de los que primera y esencialmente interesan á los educadores, y fijándonos en estos últimos, ó sea en los determinados en la enumeración que precede (6), nos fijaremos en la división clásica, según la cual la Pedagogía se divide en *teórica* y *práctica*.

Los que adoptan semejante división refieren al primer término todo lo concerniente á la educación en su sentido más estricto, y al segundo lo relativo á la instrucción y la organización escolar (1).

(1) Es común también dividir los Manuales de Pedagogía destinados á Maestros y normalistas en cuatro partes, á saber: 1.^a, *Nociones de An-*
Tomo I. 3

A poco que se medite sobre esta división, se comprenderá que peca de artificiosa. Porque es el caso que en lo que denominan *teoría* incluyen los tratadistas que la adoptan, con los principios, las reglas, los preceptos y los procedimientos del arte de educar; es decir, las *aplicaciones* de esos principios, ó sea lo que en un libro puede denominarse (con cierta impropiedad siempre, según más adelante veremos) *práctico*, y se encamina más directamente á facilitar la *práctica* de la educación y la enseñanza. Los que así proceden incluyen, para mayor confusión, principios ó teorías en la parte que llaman práctica, con lo que ponen de relieve su falta de consecuencia y la carencia de un plan sistemático.

Más exacta es la división de la Pedagogía en *general* y *especial* ó *aplicada*.

La primera es la fundamental y base de la segunda: su contenido da lugar á obras fundamentales y magistrales de educación (1). En ella se exponen, con las bases de toda la Pedagogía (conocimientos relativos á la naturaleza humana estudiada en el hombre y el niño), los principios y las reglas de educación (psicofísica, corporal, intelectual, afectiva y moral) y de enseñanza aplicables á todos los individuos, sin tener en cuenta sus circunstancias particulares ni el medio en que se educan. Con uno ú otro método, y con más ó menos sentido didáctico expuesto, contiene ó debe contener la *Pedagogía general* lo que en el número precedente comprendemos bajo las letras A y B, es decir, lo fundamental y lo de más general

tropología; 2.^a, *Educación*; 3.^a, *Enseñanza é Instrucción* ó meramente *Instrucción*, y 4.^a, *Organización escolar*.

(1) Por ejemplo: *De la educación*, por Monseñor DUPANLOUP; *La educación progresiva*, por Mme. NECKER DE SAUSSURE; *La educación del hombre*, por FROEBEL; *La ciencia de la educación*, por BAIN; *De la educación intelectual, moral y física*, por H. SPENCER, y otras por el estilo (citamos éstas porque son bastante conocidas en España), en las que se trata de la educación en general; aunque se apoyan en el conocimiento de la naturaleza humana, no se expone este conocimiento en las obras á que aludimos en la forma sistemática, didáctica, que pudiera creerse dado lo que decimos más arriba (A y B).

aplicación de la Pedagogía, lo que constituye la base y lo más esencial y necesario de la cultura y la práctica pedagógicas.

La *Pedagogía especial* es la que, partiendo de los principios y preceptos de la general y en ellos fundándose, trata de la educación y de la enseñanza según el lugar en que se dan y las condiciones particulares de los educandos. Comprende las partes que en el número anterior enumeramos bajo las letras C y D, y origínase de ella lo que se dice *Pedagogía escolar*, de los *párvulos*, de los *adultos*, de la *mujer*, de los *sordomudos*, de los *ciegos*, de los *idiotas*, de los *atrasados de inteligencia*, de los *viciosos ó criminales*, etc. Son estas partes aplicaciones no más de la Pedagogía general, que suelen exponerse en tratados independientes entre sí. Los más comunes son los que se refieren á la *Pedagogía escolar*, que suelen darse unidos á la general; como que con ambas, subdivididos de éste ó del otro modo, se forman los Manuales que sirven de estudio y guía á los Maestros y alumnos normalistas.

La división que acabamos de establecer basta á nuestro objeto, que realmente no es otro que el de dar á conocer las denominaciones que recibe la Pedagogía según su contenido. Para nosotros, salvo lo referente á la Historia y Crítica de ella, todo queda reducido á esta división: *Pedagogía general* y *Pedagogía especial ó aplicada*.

III

LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA Y COMO ARTE: SU DEFINICIÓN.

8. ¿Es la Pedagogía una ciencia, ó mejor dicho, existe una ciencia de la educación?—9. Consideración de la Pedagogía como ciencia. Su carácter de ciencia filosófica, de aplicada ó práctica y de especulativa y experimental á la vez. Su importancia. — 10. Consideración de la Pedagogía como arte. Qué es, en este concepto, en cuanto conocimiento y en cuanto obra: dos esferas del arte.—11. Importancia relativa de la ciencia y el arte, de la teoría y la práctica, y orden de dependencia en que se hallan entre sí y deben tomarse.—12. Necesidad de ponderar ambos aspectos. Consideración del Maestro como artista de la educación, en relación con esos dos aspectos de la Pedagogía.—13. Explicación de los términos *ciencia, teoría, arte y práctica*: sentido con que deben tomarse y alcance que tienen en Pedagogía. — 14. Definición de ésta.

8. ¿Es la Pedagogía una ciencia? O mejor dicho: ¿existe una ciencia de la educación?

Ha sido muy discutido á la Pedagogía su carácter de ciencia, que con frecuencia se le ha negado en otros tiempos, y aun hoy mismo no falta quien se lo niegue. Han contribuído á ello hechos de diversa índole, de los cuales conviene citar éstos: el menosprecio con que se ha mirado la profesión de educar; el rutinarismo y empirismo que ha dominado y se observa todavía, con demasiada frecuencia, en la práctica de esta profesión; y, en fin, el sentido estrecho con que algunos de los que se dan aires de pedagogos consideran la obra de la educación, su base y finalidad, y, por tanto, los estudios referentes á ella.

La base fundamental de la educación la constituye el conocimiento de la naturaleza y el destino humanos; y en cuanto este conocimiento implica el de lo esencial, absoluto y permanente de su objeto, no puede negársele el carácter científico, pues entra de lleno en la esfera de la Filosofía, y, por lo tanto, de la Ciencia.

Partiendo de esto, en lo que no puede menos de reconocerse el carácter científico, comprende la Pedagogía un conjunto de principios que, si en gran parte son debidos á la experiencia, han sido investigados y se exponen por medio del co-

nocimiento racional, sistemático y reflexivo; es decir, formando un cuerpo de doctrina sistematizado, referente á un ramo del saber humano, lo que también da á la Pedagogía carácter científico, y más si no se olvida que, en último término, su objetivo no es meramente el hombre, sino además la vida humana, de la que la educación, que es el asunto de la Pedagogía, es la rectora que aspira á regirla según principios absolutos y esenciales y conceptos finales.

Por todo esto es la Pedagogía una ciencia. Aunque en sus albores se le negara la consideración de tal, y ello estuviera justificado, en cierto modo, por la manera empírica y rutinaria como empezara á constituirse, no es posible negarle hoy semejante carácter, que la manera como al presente se constituye justifica, y que se halla puesto de relieve en obras tan importantes como las de Schwarz (*Pedagogía ó Tratado completo de educación y enseñanza*), Roger de Guimps (*La filosofía y la práctica de la educación*), Fröbel (*La educación del hombre*, particularmente), H. Spencer (*De la educación intelectual, moral y física*) y A. Bain (*La ciencia de la educación*), por no mentar otras de las muchas que pudieran citarse. El mismo Kant (*Tratado de Pedagogía*), que habla de la educación como de «un arte», dice que «la Pedagogía debe convertirse en un estudio» y «el mecanismo de la educación en ciencia»; con lo que al afirmar el carácter de que tratamos, predecía la construcción científica de la Pedagogía, y que había de suceder lo que el citado Schwarz afirmaba que sucedería, á saber: que «natural y gradualmente se verificará la aproximación de la Pedagogía al punto más elevado y severo de ciencia, á medida que se purifique más de opiniones contradictorias, de conocimientos y reglas sin fundamento regular ni conexión, de prácticas puramente tradicionales y rutinarias» (1).

(1) Obra citada. El tomo primero de ella lo titula el autor «Teoría general de la ciencia de educación y enseñanza». En él hay un capítulo intitulado *La ciencia de la educación*, en el que se razona el carácter científico de la Pedagogía.

Convengamos, pues, con M. Greard, en que al presente nadie pone en duda que hay una ciencia pedagógica. Históricamente, se recogen á porfía las nociones esparcidas entre los filósofos y los moralistas, á contar de Aristóteles á Kant, de Montaigne á Pestalozzi, de Mme. de Maintenon á Miss Edgeworth; filosóficamente, se discuten sus principios. Preguntando el mismo ilustre pedagogo si la Pedagogía es una ciencia en el sentido absoluto de la palabra, responde en estos términos: «Si se quiere dar á entender que tiene su base en lo más profundo del ser cuya vida se encarga de ordenar, que se compone de una serie de observaciones ligadas las unas á las otras y que, por lo mismo, permiten formar una doctrina y deducir ciertas leyes, la denominación es exacta. Si no se rehusa el nombre de ciencia á la serie de estudios experimentales que por medio de análisis perfectos conducen á síntesis justificadas, no debe negársele tampoco á la Pedagogía, la cual se presta fácilmente á la coordinación de los principios y se apoya en el conocimiento de las leyes eternas y universales de la vida física, intelectual y moral de la humanidad.» Y luego añade: «Lo que ha podido ser causa de que se niegue el nombre de ciencia á la Pedagogía es que se le había dado como fundamento una observación, troncada por ignorancia, ó voluntariamente incompleta, por lo cual sacrificaba, ya la inteligencia al carácter, ya el carácter á la inteligencia, ya la salud del cuerpo al desarrollo del espíritu; pero desde el día en que el maestro ilustrado abarcó en su conjunto inseparable, en su unidad viviente, todas las fuerzas del niño, todos los elementos necesarios para su desarrollo regular y constante, la obra de la educación ha alcanzado un puesto entre aquellas á las que puede aplicar la ciencia sus reglas de precisión» (1).

9. Es, pues, la Pedagogía una ciencia. En tal concepto comprende el estudio metódico, la indagación racional de los fines que debe proponerse la educación, de los principios en

(1) GREARD, artículo citado en la nota 3.^a del núm. 2.

que para realizarlos debe apoyarse, y de los medios más adecuados para llevar á la práctica estos principios.

Lo que ahora conviene determinar es el lugar que la Pedagogía ocupa en el organismo de la Ciencia; qué clase de ciencia es.

Si, como hemos dicho, la Pedagogía tiene por objeto la educación, y ésta se propone el perfeccionamiento de la naturaleza humana, para lo que necesita fundarse en su conocimiento, en los principios que rigen su desarrollo, es indudable que entra, como también hemos indicado, en el sistema de la Filosofía. Aparte de los sentidos usuales que se dan al vocablo, se define generalmente la Filosofía como *la ciencia del hombre y de Dios, ó, reduciéndola á un solo término, como el conocimiento de Dios y de sí mismo*, que dijo el gran Bossuet, ó la ciencia del hombre como introducción á la ciencia de Dios (1). La Pedagogía es, pues, una ciencia filosófica.

(1) «En el lenguaje ordinario, la palabra *filosofía* se emplea con frecuencia para designar un hombre que soporta con ánimo el dolor y la adversidad y que sabe también conducirse con moderación en la prosperidad: en este sentido, enteramente práctico, el filósofo es un *sabio* y la Filosofía no es otra cosa que la *sabiduría*.—Desde otro punto de vista, un filósofo es un espíritu curioso, difícil, que se da cuenta de sus ideas, que no cree ligeramete en la palabra de otro, pero que se refiere á su propia razón, que, en una palabra, *examina* antes de juzgar: así entendida, la Filosofía es el *libre examen*.—Se llama todavía filósofo, y ello es una consecuencia del sentido precedente, á un espíritu que piensa, que medita, que reflexiona, que busca el sentido de las cosas y de la vida humana: la Filosofía es la *reflexión*.—Se conviene también generalmente en que quien en los diversos órdenes de conocimientos se eleva por encima de los hechos, concibe *relaciones*, une, clasifica, ve desde alto, que, en fin, generaliza ó se remonta á los *principios*, es un espíritu filosófico: la Filosofía es la indagación de las *ideas generales ó de los principios*.—En resumen, y uniendo esas diferentes ideas, se dirá: la Filosofía es la *sabiduría fundada en principios adquiridos por la libre reflexión*. Tal es la definición de la Filosofía, según resulta del uso popular de la palabra, uso que mira más á la práctica y designa más una disposición del espíritu que una ciencia propiamente dicha.—Tomada como tal, es el *conocimiento de Dios y de sí mismo*». (PAUL JANET. *Traité élémentaire de*

Asentado que la Pedagogía es una ciencia filosófica, conviene indagar su carácter dentro del organismo de la Filosofía. Y al efecto necesitamos antes decir algo acerca de la división de la Filosofía, lo cual haremos dando una clasificación que, de seguro, puede ser aceptada hasta por los que de todo punto niegan la Metafísica.

Obedeciendo á esta idea, y habida consideración á que parecen estar aplazadas por ahora las cuestiones relativas á la clasificación de las ciencias filosóficas, dividiremos éstas en *filosofía crítica* y en *filosofía aplicada*. A la primera división corresponde la Lógica, cuando menos, como fundamento y ley que es de toda especulación, y podrá con pleno derecho considerarse también comprendida la Metafísica, de llevarse á cabo, como parece, la reconstrucción ontológica que se ha iniciado en la Ciencia. A la segunda clase corresponden todas las demás ciencias filosóficas, como la Psicología y la Ética, por ejemplo, las cuales son á su vez *especulativas* por lo que hay en ellas de mero raciocinio, y *experimentales* por lo que toman de la observación.

Para llegar á la determinación á que aspiramos, no debe perderse de vista que el fin supremo de la Pedagogía es el de coordinar lo mejor posible, y desde el doble punto de vista de su necesidad y de su importancia, todos los fines particulares que implica el objetivo general y último de la educación, á saber: el desenvolvimiento armónico de todas las facultades humanas, al intento de hacer del niño un hombre completo, capaz de realizar toda la perfección de que sea susceptible su naturaleza, y, como dijera Spencer, de vivir la vida completa. Resulta de esto que la Pedagogía corresponde al grupo de las ciencias filosóficas llamadas *aplicadas* ó *prácticas*, en cuan-

Philosophie à l'usage des classes. París, Delagrave.) En este sentido se la define también como *la ciencia de los principios y de las causas*.

Debemos citar aquí este otro libro:

BOSSUET. *Estudios filosóficos: El conocimiento de Dios y de sí mismo. — Tratado del libre albedrío.* Traducción española de Francisco Navarro y Calvo, Canónigo de la Metropolitana de Granada. Madrid, 1880. Un tomo en 4.º

to que, como la Ética ó Moral, persigue un fin determinado, mira á la realización de un objetivo eminentemente práctico, cual es el de formar hombres lo más perfectos que sea posible y su naturaleza permita.

Mirando al otro aspecto que hemos expuesto al indicar la clasificación de las ciencias filosóficas, es á saber, á su carácter en razón á las fuentes de conocimiento, ó la manera de adquirirlo ó formarlo, se nos ofrece la Pedagogía como ciencia *especulativa* y *experimental* á la vez. Veámoslo.

El citado Kant, que define la educación como «un arte cuya práctica necesita ser perfeccionada por gran número de generaciones», luego de desechar lo que llama educación *mecánica* (la que se funda en la experiencia, según él), que califica de defectuosa, añade: «El arte de la educación, ó la Pedagogía, debe ser razonado, á fin de hacerle propio para desenvolver la naturaleza humana en la medida necesaria para el cumplimiento de su fin». Lo cual supone que, en parte al menos, los principios que regulan la educación y le sirven de base han de ser depurados en el laboratorio de la razón, se deben al mero raciocinio (especulación); que la educación, siquiera se la considere sólo en su aspecto práctico, como un arte no más, necesita regirse, y lo está de hecho, por principios racionales, por la luz del pensamiento, en fin, por las ideas, «verdaderas madres de la vida», como las llamara el filósofo. De aquí el carácter de ciencia *especulativa* que tiene y necesita tener la Pedagogía.

Es ésta además una ciencia *experimental*, en cuanto que muchos de sus principios y preceptos se fundan en la observación interna y externa, son debidos á la experiencia. Por esto dijo también, con un gran sentido de la realidad, y dejando ya entrever la importancia que hoy se reconoce á la Pedagogía histórica, el referido Kant: «La práctica de la educación necesita ser perfeccionada por muchas generaciones, pues que cada una de éstas, provista de los conocimientos que las precedentes le han legado, puede realizar, mejorándola, una educación que desenvuelva proporcional y regularmente todas las disposiciones de la naturaleza humana.» A esta tan fecun-

da fuente de experiencia hay que añadir otra no menos preciada y abundosa, cual es la de la observación á que antes aludimos, hecha sobre la naturaleza del educando, de que da idea la novísima *Psicología experimental*, y, mejor aún, la denominada *infantil*, á la que están suministrando valiosos y abundantes hechos los registros antropológicos que empiezan á llevarse en las Escuelas, y los laboratorios de la misma clase que algunos Gobiernos tienen ya instituídos, con el fin de cooperar á la formación de una verdadera Antropología pedagógica, que sirva de base á una ciencia exacta de la educación. Claro es que, en el orden de observaciones á que nos referimos ahora, comprendemos también las que sobre el terreno, educando y enseñando, se obtienen al aplicar definitivamente ó por vía de ensayo, procedimientos, formas de enseñanza, medios auxiliares, etc. (1).

(1) Después de todo esto, todavía se pregunta por algunos si la Pedagogía es una ciencia, en el sentido riguroso de la palabra. No lo es, ciertamente, á la manera que lo son las Matemáticas, con un encadenamiento necesario de nociones puras, en cuanto que tiene un objeto más concreto. Aunque semejante, en cierto modo, á las ciencias naturales (con las que tiene de común la indagación de leyes, es decir, de relaciones constantes entre los fenómenos, relaciones de causa á efecto), distínguese de ellas por cierta relativa incertidumbre respecto del carácter necesario, infalible, de esas leyes. En este sentido, hay que referir la Pedagogía á las Ciencias morales, á cuya gran familia pertenece, y por ello cabe afirmar también que es ciencia. «La Pedagogía, dice el citado Greard, es una ciencia moral; es decir, una ciencia que debe tener en cuenta únicamente las leyes generales. No se obra sobre una inteligencia como sobre una materia que presentase siempre las mismas condiciones de existencia; hay que tener en cuenta la constitución del individuo, dotado de vida propia, y es preciso no pasar por alto los desfallecimientos y las resistencias de la voluntad libre. El pedagogo debe ajustarse á las necesidades particulares creadas por la inevitable influencia del medio ó por la fatalidad fisiológica de la herencia. La Pedagogía contemporánea no es digna de la confianza con que la opinión la favorece, sino porque sus doctrinas, propiamente liberales, reconocen entre las leyes comunes todas las diversidades de la naturaleza; porque es una síntesis discreta de los sistemas de Rabelais y de Montaigne, de Locke y de Rousseau.»

Es, por lo tanto, la Pedagogía ciencia filosófica, práctica ó aplicada, y especulativa y experimental al mismo tiempo. Como se ha dicho, «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» (1). Por lo que la Pedagogía contribuye á la mejor y más adecuada realización de nuestra existencia, se llama también, con propiedad, *Ciencia de la vida*. No podía declararse mejor su importancia, la cual sube de punto cuando se recuerda que la educación, que es el asunto de esa ciencia, tiene por objetivo la perfección y la felicidad del hombre, y por tanto, de las sociedades humanas. «Por los privilegios que se la reconocen, ha dicho M. Greard, por la autoridad que ejerce y debe ejercer, la Pedagogía es en cierto modo lo que la Teología quería ser en la Edad Media: maestra de la escuela y luz de la vida, *magistra scholæ, lux vitæ.*»

10. Pero la Pedagogía no es sólo conocimiento; es también obra: no es meramente teoría, sino que al mismo tiempo es práctica: en cuanto tiene por fin la acción más que el saber, es *habilidad práctica, arte* á la vez que ciencia. No debe olvidarse, por otra parte, que el objetivo inmediato de la Pedagogía es formar hombres que sepan aplicar sus principios, pedagogos prácticos que realicen la obra pensada por los pedagogos teóricos.

Sin incurrir en la exageración de los que no ven más que la práctica, ó erróneamente la sobreponen á la teoría, hay que declarar que el aspecto práctico tiene capital importancia en Pedagogía. En la práctica se cosechan y adquieren relieve los éxitos de la educación, según de ello son testimonios elocuentes los Pestalozzi, los Fröbel, los Feltre, los Calasanz, los Ponce de León y tantos otros insignes maestros que han descollado entre *los hombres del oficio*. Añadamos á esto que una de las principales fuentes del conocimiento pedagógico, aun en su aspecto científico, será siempre la experien-

(1) COMPAYRÉ. *Curso de Pedagogía teórica y práctica*. Traducción española de F. Sarmiento. Lib. de Hernando y Comp.^ª

cia personal, el trabajo verdaderamente de laboratorio, que realiza el Maestro educando ó enseñando á sus discípulos, y del que fuera absurdo prescindir en unos estudios que directamente miran á la práctica, y, por lo tanto, á infundir, no sólo el *saber*, sino además el *saber hacer* que requiere la obra de la educación. Por último, será siempre poco cuanto se diga para ponderar la necesidad de atender en esta obra á la práctica, de recoger y verificar cuidadosamente sus enseñanzas y de hacer practicar mucho á los que aspiren á ser artífices ó artistas de la educación.

En su aspecto de arte, la Pedagogía teórica da reglas y señala medios prácticos de acción para la aplicación adecuada de los principios de educación y de enseñanza que constituyen la Pedagogía científica. Esas reglas y medios, que la Pedagogía deriva de sus principios, tienen por objeto la aplicación de los métodos y dan á conocer, determinándolos sistemáticamente, los medios de educar é instruir.

Consiste el arte pedagógico en cuanto obra, en la acción, en la práctica esencialmente; aplicación de la actividad convertida en habilidad, á un fin determinado, cual es la educación. Además, y antes de esa habilidad y de la correspondiente vocación en quien lo ejerce, supone este arte las reglas de conducta á que antes aludimos, derivadas de la que hemos llamado ciencia pedagógica; un conjunto de preceptos que implican medios de acción y operaciones, encaminado todo á convertir la idea en hecho, á facilitar la aplicación de los principios, á dar plasticidad y vida á las teorías, haciéndolas trascender de la esfera del pensamiento y el conocimiento á la de la práctica ó del hecho. «La Pedagogía considerada como arte, dice Rosencranz, atiende principalmente á la individualidad concreta, estudia las particularidades del Maestro y del discípulo, las varias circunstancias que en ellos concurren, y conjuntamente con esto, la importante facultad de adaptación conocida con el nombre de *tacto*.»

En las reglas y preceptos que fijan y delimitan los modos de acción y operaciones prácticas que se han indicado, y en favorecer su hábil aplicación al traducir en hecho la función

educativa, consiste, por tanto, la Pedagogía tomada en su aspecto de arte : dar preceptos, consejos, reglas que el educador aplica en su obra de educar y enseñar; he aquí todo.

De ello podemos concluir que en la Pedagogía considerada como arte se distinguen dos esferas : la *teórica* (el conjunto de los preceptos y reglas que hemos indicado), y la *práctica*, que consiste en la aplicación de esos preceptos y reglas, en el ejercicio del arte, en la ejecución de la obra.

11. Con revestir el arte la importancia que dejamos señalada y todo el mundo le reconoce, con depender en gran manera de la habilidad los resultados en la educación, y muy particularmente de la inspiración genial del educador (recordemos una vez más á los insignes maestros Pestalozzi y Fröbel), y con ser la práctica piedra de toque donde se contrastan las teorías para ver si son ó no de ley, no es dado en manera alguna prescindir del aspecto científico en el arte pedagógico, por más que cual ninguno tenga este arte por fin la acción más que el saber.

Porque, preguntamos con Marion (1) : ¿Qué arte digno de este nombre no supone alguna ciencia? ¿Qué práctica puede pasarse sin teoría? Las artes más modestas y materiales (no hay que decir que las Bellas artes) necesitan de conocimientos que guíen al artista con la luz tan necesaria como insustituible del pensamiento, y hasta encaucen y á veces limen y contengan las dotes nativas, la misma inspiración genial. Esto es particularmente aplicable al arte pedagógico. La habilidad que supone, si se debe en parte, como la inspiración, á manifestaciones espontáneas de nuestra naturaleza, se adquiere, en parte también, mediante la práctica y el estudio, que con frecuencia fecundan los resultados de la inspiración misma, como sucede, por ejemplo, en las madres, que por la especie de genio que muestran hasta adivinando lo que á sus hijos conviene, despliegan instintivamente cierta habilidad práctica, verdadero arte, para dirigir á éstos; por lo que en ello

(1) ENRI MARION : *Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation*. Paris, lib. classique Armand Colin et C^{ie}.

ponen de experiencia, de sentimiento, de inspiración, son educadoras innatas, que si con frecuencia no obtienen el apetecido éxito, es porque les faltan conocimientos adecuados, porque carecen de las luces del saber pedagógico.

El citado Marion, tomando pie del dicho aforístico de Bacon : «el hombre *puede* en relación de lo que sabe», ha concluido con profundo sentido y gran verdad, que «nuestra acción práctica está subordinada á nuestros conocimientos teóricos». En efecto; si, como también se ha dicho, «saber es poder», lícito será afirmar que en las artes, como en todo, y particularmente en la labor de educar, nuestro poder se halla constantemente en razón directa de nuestro saber. Hacemos según lo que sabemos aun en las cosas más mecánicas : el que sigue un oficio hace á medida del conocimiento que tiene de las cosas propias del menester que trae entre manos. Si la Poesía, la Oratoria, la Arquitectura, la Medicina, etc., no existirían sin poetas, oradores, arquitectos, médicos, todas tienen sus principios, su teoría, sus reglas, sin lo que no pasaran de ser mero empirismo y enervante rutina. Lo mismo sucede respecto de la educación : no se realizaría sin educadores; pero éstos fueran empíricos y rutinarios sin ayuda de la ciencia que ilumina, dirige y fecunda la habilidad é inspiración nativas, y añade á estos otros medios de acción, educados, en parte, reflexiva y sistemáticamente, es decir, según ideas, de la observación experimental y de la práctica misma. Hay que repetirlo : tanto valdrá lo que hagamos cuanto valgan los conocimientos que acerca de ello poseamos.

Y por lo mismo que el arte de la educación es obra grave, compleja y delicada cual la que más de las que las otras artes suponen, requiere también, cual la que más, conocimientos precisos, principios científicos, las luces del pensamiento, un estudio teórico, en fin, que sin perjuicio de las dotes personales, sirva al educador para suplir, ampliar y verificar, según los casos, sus propias experiencias, y para saber interpretar las de otro con precisión y penetrando en el espíritu que las ha inspirado. Para que la práctica pedagógica dé todos sus frutos, requiere conocimientos previamente adquiri-

dos, una preparación especial que sólo puede obtenerse mediante la teoría, la Pedagogía científica.

Así, pues, en Pedagogía la teoría y la práctica se completan y presuponen mutuamente; son *aspectos* distintos, pero inseparables, de una misma realidad; cada una de ellas da valor á la otra, y ambas son necesarias para la consecución cumplida del fin que se persigue, que es la educación; la cual resulta obra deficiente, viciada ó estéril cuando entre la teoría y la práctica pedagógicas se establece un divorcio que rechaza la naturaleza misma de ellas y que está fuera de la realidad de la vida, que, si consiste especialmente en la acción, es dirigida siempre por el pensamiento. La teoría ó ciencia, que sólo conoce, implica el conocimiento de las cosas, y la práctica ó arte, que conoce y ejecuta, implica, según se ha dicho, la acción, y no es, en último término, más que la aplicación de algún conocimiento, pues la idea precede siempre al hacer. La teoría representa el *saber* que tenemos de las cosas y la práctica el *poder* para realizar actos, conforme á ese saber.

De donde se colige que el arte pedagógico no puede pasarse sin la ciencia pedagógica, que ha de servirle de luz y guía, para lo cual debe precederle; la ciencia á su vez necesita de los resultados del arte, de la piedra de toque de la práctica, para comprobar y depurar sus conclusiones. En suma: debe llegarse á la práctica por la teoría y verificar y fecundar la teoría por la práctica.

12. En la adecuada ponderación de ambos elementos— el científico y el artístico — estriba principalmente el adelanto de la Pedagogía, y sobre todo, de la parte de ella que consiste en la acción, en las aplicaciones que, derivadas del conocimiento científico, tienden á facilitar la práctica de educar é instruir, que es á lo que referimos la parte de la Pedagogía que hemos denominado arte.

Tal es el carácter que á la Pedagogía reconocen los que más la conceden, entre las personas que no han llegado todavía á penetrarse bien de su importancia ni de su naturaleza. Conviene advertir que no andan del todo descaminados los que así

piensan, en cuanto que son llevados á semejante conclusión por el hecho; es decir, que toman por la Pedagogía toda una de sus partes, ó sea la práctica de la educación que á veces es sólo guiada por el mero empirismo, y que, como tal práctica, es un arte, pero un arte que, como el de la Literatura, la Pintura, la Música, tienen su ciencia, que para éstos es la Estética. El arte de educar tiene también, como hemos visto, su estética, representada por la Pedagogía teórica, que no es extraño desconozcan los profanos, de la misma manera que desconocen la ciencia del arte de la Pintura, por fijarse sólo en la obra, es decir, en lo que es el resultado de la actividad especial ó habilidad del que la ejecuta, del artista. Generalmente no se mira más en educación que á este resultado, sin cuidarse de los principios que lo preparan y regulan, informando el espíritu del Maestro y dirigiendo su actividad especial. La falta de verdadera educación científica, que lo mismo que en la obra del pintor se suele revelar en la obra del Maestro, y en la de éste más y con mayor frecuencia todavía, es parte á determinar esa errónea y parcial manera de ver y juzgar la Pedagogía.

El Maestro es, pues, el artista de la educación, lo cual no quiere decir que haya de pasarse sin el conocimiento de la Pedagogía, en cuanto es ciencia; antes bien, le es indispensable ese conocimiento, que constituye para él como la Estética para el pintor y el literato, esa especial educación teórica que, conjuntamente con la educación práctica, es indispensable á todo artista. Lo que hay es que el Maestro, que ejecuta en cuanto artista, recibe hecha y formulada la ciencia, trabajo que corresponde á los pedagogos científicos ó meramente didácticos, que generalmente no suelen ser pedagogos prácticos, por carecer de la vocación y la especial habilidad que necesita el artista de la educación, que ellos contribuyen á formar por medio de la ciencia. «Así como se puede ser retórico sin ser orador, dice Compayré, 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.» De aquí que deba tenerse por irracional ese menosprecio con

que muchos Maestros miran las especulaciones de los teóricos, olvidando que la práctica no da buenos frutos sino á condición de fundarse en principios científicos que la ilustren y fecunden.

«No se debe, pues, pretender — dice con igual motivo el autor que acabamos de citar — 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 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. 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» (1).

«La unión de la doctrina y la experiencia : he aquí lo que constituye la Pedagogía y lo único que puede hacerla fecunda», ha dicho el sabio Greard, que añade : «Los recursos más ingeniosos del arte se agotan cuando no se tienen en cuenta los principios y los hechos psicológicos. Solamente estudiando

(1) COMPAYRÉ. *Curso citado.*

esos principios y sus aplicaciones, ha podido conseguirse que dé los benéficos resultados por cuya virtud se le concede hoy en todos los países la importancia que merece» (1).

13. Para la mejor inteligencia de lo dicho, y para evitar errores y proceder con el debido conocimiento de causa en lo que resta por decir, conviene que expliquemos el sentido con que empleamos los términos *ciencia, teoría, arte y práctica*, y, sobre todo, el alcance que les damos con relación á nuestro objeto, la Pedagogía.

No precisa entrar aquí en la discusión concerniente al significado de esos cuatro vocablos. La *ciencia* no es otra cosa que conocimiento, el conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas, y se toma también como cuerpo de doctrina metódicamente formado y ordenado que constituye un ramo particular del humano saber. En su acepción más estricta, la *teoría* es tanto como el conocimiento especulativo de las cosas; pero se toma más comúnmente como la doctrina resultante de la investigación de la verdad, sin entrar en el terreno de la práctica. Ciencia y teoría son conocimiento, especulativa y experimentalmente adquirido, por lo que se dice que toda teoría es ciencia y toda ciencia es teoría. En una y en otra hay que distinguir la teoría ó la ciencia *pura* y la teoría ó la ciencia *aplicada*: lo primero, en cuanto conocimiento fundamental; y lo segundo, en cuanto conocimiento derivado de éste, de la teoría pura, con el fin de hacer ó realizar algo. De aquí proviene el concepto de *arte*, que si por una parte implica el hacer, en cuanto conocimiento quiere decir un conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien una cosa. El acto ó los actos mediante los cuales se hace esta cosa es lo que constituye la *práctica*, que por lo mismo se define diciendo que es el ejercicio de cualquier arte ó facultad mediante la actividad convertida en habilidad, y conforme á sus reglas. En tal sentido, la práctica no es un conocimiento, no es teoría de ninguna clase; es la realización de una teoría

(1) GREARD. Artículo citado en la nota al núm. 2.

aplicada (1). Se comprende por esto que en un libro no puede haber práctica, no puede enseñarse prácticamente; sólo cabe dar la teoría aplicada, mostrar los preceptos y las reglas que se precisan para ejercitar el arte ó la facultad de que se trate, para practicarle, para la ejecución del acto práctico.

Contrayéndonos á nuestro objeto — la Pedagogía, — tendremos explicados con lo dicho los términos empleados en los números precedentes.

A la Pedagogía *teórica* referimos el conocimiento de este ramo del saber, de la exposición y enseñanza, oral ó por escrito, de los principios, los preceptos y las reglas que se exponen y dan en los libros y en las cátedras de Pedagogía, y á la Pedagogía *práctica* referimos la acción de educar é instruir, el ejercicio de esta profesión conforme á esos principios, preceptos y reglas: la una es idea, pensamiento, conocimiento, y la otra es obra, acto práctico, ejecución. Pedagogo *teórico* es todo el que se limita á pensar, escribir, exponer los principios de la Pedagogía y los medios de aplicarlos; y pedagogo *práctico* el que pone por obra estos medios, los ejercita educando é instruyendo á las personas: el uno *dice*, aconseja, y el otro *hace*, practica.

En la Pedagogía *teórica* hay que distinguir la que hemos denominado *ciencia* y la que denominamos *arte*. A la primera referimos la teoría pura, es decir, los principios fundamentales de la educación y enseñanza, y al segundo, la teoría aplicada, esto es, el conjunto de preceptos y reglas, de medios de acción, deducidos de esos principios y encaminados á regular, facilitar, hacer factible con el mejor resultado posible el acto práctico de educar é instruir. Como en este caso se toma el arte, no como acción ó ejercicio, sino en cuanto conocimiento, es tan teoría como lo que hemos llamado ciencia. El que da

(1) Esto confirma lo que antes de ahora hemos dicho, á saber: que la práctica de la educación requiere, como antecedente obligado, la teoría, en este orden: 1.º, la teoría pura (los principios fundamentales), y 2.º, la teoría aplicada (los principios y reglas derivados de esos principios).

esos preceptos y reglas, esos medios de acción, y no lo hace practicándolos ó haciéndolos practicar, enseña teóricamente. Por eso en los libros, el arte pedagógico, la Didáctica, por ejemplo, no excede los límites de lo teórico; en ellos no hay ni puede haber práctica didáctica ni de clase alguna; sólo puede haberla en la Escuela ó en la clase de un Profesor que enseñe además de teóricamente, prácticamente, haciendo por sí y haciendo hacer á los alumnos. Añadamos que ciencia y arte (en cuanto conocimiento éste) se dan unidos, conglobados, en lo que comúnmente se llama *teoría de la educación*, que integran.

Tal es lo que debe entenderse cuando hablamos de *Pedagogía tórica* y de *Pedagogía práctica*, de la *Pedagogía como ciencia* y de la *Pedagogía como arte* (1).

14. Después de lo dicho en lo que precede acerca del concepto, alcance é interior contenido de la Pedagogía, así

(1) Por muchos conceptos es necesario, á la vez que útil, tener en cuenta las distinciones que dejamos establecidas al intento de precisar bien la verdadera esfera de lo *teórico* y, sobre todo, de lo *práctico*.

Es harto común llamar «práctico» á lo que no pasa de ser un conjunto de preceptos y reglas, mejor ó peor ordenados, y educidos de los principios (teoría aplicada) y que con frecuencia no pasan de ser meras teorías, puras idealidades. Con dar cuatro consejos y otros tantos preceptos y reglas, creen muchos que dan una enseñanza verdaderamente práctica, olvidando que lo práctico no consiste en *decir*, sino en *hacer*. Estiman también muchos que ordenando, por ejemplo, un programa, en el que, con mejor ó peor fortuna, se haga aplicación de tales ó cuales principios, han hecho un trabajo práctico, sin cuidarse para nada de saber si los que deben poner por obra dicho programa están en condiciones de hacerlo, de practicarlo, y por no reunirlos ó por otros motivos, será para ellos mera teoría y hasta una utopía. Hay mucha ilusión y mucho error en esto de pretender hacer obra práctica teorizando, porque lo que parece eminentemente práctico resulta con harta frecuencia sencillamente irrealizable, y aunque no resulte esto, nunca pasará de ser idea, pensamiento, que no acción. El programa que hemos puesto como ejemplo, sólo puede estimarse como una indicación más ó menos acertada, como orientación, nunca como obra práctica; decir que es práctico lo que al cabo nadie ejecuta, y si lo ejecuta alguno él es quien hace la obra práctica, es una solemne vacuidad.

como de su carácter científico y artístico, puede llegarse á una definición fundamentada de ella, que aunque no reúna las condiciones señaladas como antecedente de toda definición para ser exacta, y sobre todo fundada, se aproxima lo posible á lo que pide la circunspección científica.

En tal sentido definiremos la Pedagogía, diciendo que es : *la ciencia y el arte de la educación del hombre, según principios absolutos y esenciales y conceptos finales, y según también determinadas leyes y condiciones; ó sea, de la educación humana fundada en el conocimiento teórico-práctico, especulativo y experimental de la naturaleza psico-física del hombre y de sus leyes, cuya completa realización en la vida es la tendencia final de la educación.*

IV

ESFERAS QUE SE DAN EN LA PEDAGOGÍA CONSIDERADA COMO CIENCIA

15. Aspectos desde los cuales puede hacerse el estudio de la Pedagogía tomada como ciencia.—16. Consideración especial del aspecto filosófico; importancia de la ciencia pedagógica.—17. La Pedagogía (como Historia.—18. Concepto de la Historia de la Pedagogía, distinguiéndola de la de la educación.—19. Utilidad é interés que tiene el estudio de la Historia de la Pedagogía. Su aplicación por la Pedagogía histórica.—20. Indicaciones de obras á ella referentes: Historias generales y monografías.—21. Indicaciones acerca del contenido de esas Historias.—22. De la crítica pedagógica; su objeto. Lugares y medios de ejercerla: los libros, las revistas, las clases y las conferencias.

15. En la Pedagogía considerada como ciencia (esto es, en cuanto que constituye un cuerpo de doctrina basado en principios filosóficos, ó mejor, en cuanto que es el conocimiento sistemático, verdadero y cierto, especulativo y experimental á la vez de la educación del hombre), se distinguen las tres esferas que se dan en toda ciencia, á saber: una *Filosofía*, que comprende los principios generales y fundamentales de la educación y la enseñanza; una *Historia*, constituida por las manifestaciones de la Pedagogía en el tiempo y en los di-

ferentes pueblos, ó sea, el hecho histórico; y una *Filosofía de la Historia de la Pedagogía*, que la forman el juicio ó crítica de las manifestaciones históricas á la luz de los que hemos llamado principios fundamentales ó filosóficos, ó de las reglas del arte de ellos deducidas.

De suerte que el estudio de la Pedagogía considerada como ciencia puede hacerse bajo estos tres aspectos: *a)* el *filosófico*; *b)* el *histórico*, y *c)* el *histórico-filosófico ó crítico*.

16. El primer aspecto, es decir, el *filosófico*, lo hemos considerado ya al tratar de la Pedagogía como ciencia (**9**). Allí queda mostrado que la Pedagogía forma parte del sistema de la Filosofía; es una ciencia filosófica.

En este concepto, la Pedagogía contiene una serie de principios fundamentales relativos al conocimiento del destino y la naturaleza del hombre, de las leyes que presiden el desenvolvimiento de esa naturaleza y de las que, derivadas de aquellos principios, deben regir la educación humana.

Tal es la Pedagogía considerada en su aspecto filosófico, entendiéndose, claro está, que componiendo todos esos conocimientos un verdadero organismo, en el que bajo la unidad (el principio fundamental de la educación, verbigracia, el destino del hombre) se dé la variedad (los demás principios fundamentales indicados) y resulte la armonía propia del sistema que la palabra filosofía, como la de ciencia, presupone de por sí.

El aspecto filosófico corresponde á lo que más arriba (**13**) llamamos teoría pura (la parte verdaderamente científica de la Pedagogía), que con la teoría aplicada, ó sea la artística en su aspecto teórico, ha de ser objeto principal de la obra á que el presente volumen sirve de introducción. En éste y los demás volúmenes quedará patentizado, mediante la exposición de las bases y principios fundamentales de la Pedagogía, lo que ya hemos anticipado, á saber: el elemento filosófico de esta rama del saber en cuanto ciencia, y se afirmará esta cualidad de su estudio, del conocimiento pedagógico, así como que, por su origen ó modo de adquirirlo, es éste especulativo y experimental á la vez (**9**).

Lo que ahora importa dejar asentado es que la Pedagogía en cuanto ciencia filosófica, no desmerece, por su importancia, de las demás ciencias de su clase. Su objetivo es regular y facilitar la educación humana, de la cual, como verdadera rectora que es de la vida (para la que prepara y de la que por ello es como el aprendizaje), depende en gran parte la felicidad y el bienestar de los individuos y de los pueblos. Es por ello la Pedagogía una ciencia de elevada y trascendental aplicación á todos los órdenes de la vida humana, pues que la preparación del hombre en todos ellos es su tendencia final. Recordemos que se la ha definido diciendo que es la *ciencia de la vida*: no puede decirse más para revelar su carácter filosófico y ponderar su importancia y la trascendencia de sus aplicaciones.

17. Considerando el aspecto *histórico* de la Pedagogía, comenzaremos por recordar que este ramo del saber tiene, como todas las ciencias y artes, sus manifestaciones, que se producen en el tiempo y el espacio. Estas manifestaciones, que se confunden con las de los demás elementos que tejen la complicada trama de la vida de los pueblos, han dado lugar á una rica literatura, y forman la *Historia de la Pedagogía*, parte muy interesante de la Historia general de las naciones, y muy particularmente de lo que conforme al sentido moderno de considerar la Historia, se llama *Historia de la civilización*: de ella forma una sección de las más interesantes la Historia de la Pedagogía, de cuyo concepto, contenido y manifestaciones damos idea á continuación.

18. Para precisar mejor el concepto y contenido de la Historia de la Pedagogía, conviene distinguirla de la de la educación, que no es precisamente lo mismo, y con la que, no sin motivo, es frecuente confundirla.

La Historia de la educación es más vasta que la de la Pedagogía, pues en su cabal desenvolvimiento debería abrazar, como ha hecho notar Compayré, «el cuadro completo de la cultura intelectual y moral de los hombres en todas las épocas y en todos los países; sería el resumen de la vida de la humanidad en sus diversas manifestaciones, literarias y cientí-

ficas, religiosas y políticas; determinaría las causas, tan numerosas y tan diversas, que obran sobre el carácter de los hombres y que, modificando un fondo común, producen seres tan diferentes como lo son un contemporáneo de Pericles y un europeo moderno, un francés de la Edad Media y un francés posterior á la Revolución» (1).

El objeto de la Historia de la Pedagogía es más limitado, pues se contrae á dar á conocer las producciones y los actos prácticos de los hombres que más se han distinguido, como escritores ó maestros, en la obra de la educación, y las instituciones pedagógicas que más influencia han ejercido en la marcha y progresos de ésta, todo lo cual supone la exposición de las doctrinas, los métodos y procedimientos que sobre educación y enseñanza se deben á los grandes maestros y á los principales escritores de Pedagogía. Por esto, y considerándola como lo que realmente es—como una rama particular de la Historia de la civilización humana—se la suele definir diciendo que es la exposición cronológica y crítica de los sistemas de educación y métodos de enseñanza desde los tiempos antiguos hasta nuestros días, en la que se examinan las obras en que estos sistemas y métodos se exponen, se investiga su origen y su influencia en el progreso pedagógico, y se dan á conocer las biografías de sus autores.

Aun con estas limitaciones, el asunto propio de la Historia de la Pedagogía es muy vasto, y desde luego harto complejo, ofreciendo un extensísimo campo de exploración, pues no debe olvidarse que la actividad pedagógica se manifiesta de muy diversas maneras, como especulación y como práctica, por hechos individuales y mediante instituciones variadas. Por esa misma complejidad, sucede con frecuencia que las historias que se escriben de la Pedagogía lo son á la vez de la educación ó enseñanza primaria. Una de esas historias que esté bien hecha resultará al cabo serlo también de la educa-

(1) GABRIEL COMPAYRÉ: *Histoire de la Pédagogie*. Paris, librería classique Paul Delaplane. Un volumen de 488 páginas en 8.º

ción popular, y si no acaece así, resultará incompleta la historia pedagógica: en puridad, no puede tratarse de ésta sin invadir el terreno de la otra; ambas son las partes constitutivas de un mismo todo.

19. Así considerada la Historia de la Pedagogía, se nos presenta desde luego la cuestión de saber si su estudio es realmente útil y, por ende, merece la pena de emprenderlo.

En primer lugar, ofrece interés la Historia de la Pedagogía por las conexiones tan íntimas que tiene con la Historia de la civilización de todos los pueblos, de la que es parte integrante, y especialmente con la general del pensamiento humano. Además de esto, el análisis de los sistemas, métodos y procedimientos de educación y enseñanza que se han producido durante el transcurso del tiempo en los diversos pueblos, no responde sólo al deseo de satisfacer una curiosidad histórica ó al afán de erudición, sino que tiene por objeto mostrar las relaciones que existen en todas partes entre el estado social y las doctrinas pedagógicas, y lo que haya de aprovecharse en la obra de nuestros antepasados, para aplicarlo, y á fin de que los resultados por ellos obtenidos sirvan de experiencia y guía á la generación presente; buscando las verdades que han persistido durante el transcurso de los siglos, podrá formarse una Pedagogía definitiva. Ya lo dijo el gran filósofo Kant en el pasaje suyo que citamos en el número 9: «La práctica de la educación necesita ser perfeccionada por muchas generaciones, etc.» Por esto la tendencia á unir al estudio de la Pedagogía el de su Historia. «La Pedagogía—se ha dicho con muy buen sentido—es inseparable de su propia historia: la historia de la educación forma parte integrante de la ciencia de la educación, como la historia de la Filosofía forma parte integrante de la Filosofía.»

A este propósito conviene oír á uno de los más ilustres pedagogistas contemporáneos, al ya citado Compayré: «En la ciencia de la educación, como en todas las ciencias filosóficas, la historia es la introducción necesaria, la preparación á la ciencia misma. De todos los tiempos se conocen al menos algunos de los procedimientos que revelan un sano método pe-

dagógico: el método socrático, tan preconizado en nuestros días, data de Sócrates. En casi todos los pedagogos hay esparcidas verdades que recoger. El eclecticismo, es decir, el método que consiste en hacer una selección entre las ideas que se hallan en circulación, no tendría sentido alguno en las ciencias de la naturaleza; pero desempeña su papel, y un papel útil, en las ciencias morales, en la Pedagogía particularmente. Por otra parte, en materia de educación, los errores mismos merecen ser estudiados, y aun se puede decir que constituyen otras tantas experiencias defectuosas que contribuyen al progreso de los métodos, señalando los escollos que deben evitarse; se puede afirmar que un análisis profundo de las paradojas de Rousseau, de las consecuencias absurdas á que le conduce el principio de la naturaleza, no es menos instructivo que la meditación sobre los preceptos más sabios de Montaigne y de Port-Royal» (1).

En comprobación de cuanto se afirma en los dos párrafos precedentes, en lo tocante al valor positivo que tienen, en materias de educación, los trabajos de nuestros antepasados, y lo mucho aprovechable que de ellos puede sacarse mediante la selección á que se refiere M. Compayré al hablar del eclecticismo aplicado á la Pedagogía, aduciremos el siguiente hecho. Con pasajes tomados de escritores de todos los tiempos, á partir de la antigüedad griega y romana, ha formado M. Rousselot un Manual de principios de educación y métodos de enseñanza, que tiene todo el corte y todo el sentido de un libro moderno. Recopilación sistematizada, en forma didáctica, de las enseñanzas que en materias de educación nos han legado las anteriores generaciones y la presente ha recogido y ampliado, el libro aludido contiene los principios y preceptos pedagógicos que su autor ha estimado aprovechables hoy, de los que han persistido á través de todas las épocas. Con unidad de plan y de criterio ha hecho Rousselot un excelente

(1) COMPAYRÉ. Palabra *Pédagogie* (Histoire de la) en el *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, de Buisson (Paris). Segunda parte, tomo II. Suplemento, pág. 3044.

Manual, en el que palpitan el saber y las experiencias de los grandes escritores de todos los tiempos y países, y se nos muestra el provecho que puede sacarse estudiando la Historia de la Pedagogía (1).

Añadamos á lo dicho, para justificar y poner de relieve la importancia de la Pedagogía histórica, las siguientes dos consideraciones.

Primera: el atractivo que ofrece su estudio. Nada es, en efecto, más interesante, tratándose de conocer el pasado, como el relato de los esfuerzos hechos en todos los tiempos por los hombres, guiados y auxiliados por tan gran diversidad de principios y de medios, para educar á la niñez de la mejor manera posible. Seguramente que los ensayos de Pestalozzi y Fröbel, de las luchas que sostuvieron en sus escuelas, de sus anhelos y desmayos, de sus triunfos, tiene más atractivo que la narración de las guerras sostenidas por los más afamados capitanes. Además, con ser más edificante, puede aquel conocimiento producir mejores frutos. ¿Quién sería capaz de calcular lo que la relación de lo que hicieron los insignes pedagogos citados y Comenio, Rollin, Ponce de León y tantos otros, pudiera servir para infundir alientos, entusiasmo y virtudes á nuestros maestros y maestras?

Segunda: la Historia de la Pedagogía contribuye grandemente á darnos la explicación filosófica de las acciones humanas. Oigamos una vez más al autor antes citado: «Las doctrinas pedagógicas no son opiniones fortuitas ni acontecimientos sin alcance. De una parte, tienen sus causas y sus principios: las doctrinas morales, religiosas y políticas de que son imagen fiel. De otra, contribuyen á formar los espíritus, á establecer las costumbres. Detrás del *Ratio stu-*

(1) El libro citado es éste: ROUSSELOT (Paul). *Pédagogie historique d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes*. Paris, librería Ch. Delagrave, 1891. Un volumen en 8.º, de XXIV-288 páginas.— Además de lo insinuado, nos muestra este libro las grandes deficiencias del pasado en materias pedagógicas, y, por ende, los progresos que respecto de éstas se han realizado en los tiempos modernos.

diorum de la Compañía de Jesús; detrás del *Emilio* de Rousseau, aparece distintamente toda una religión, toda una filosofía. En los estudios clásicos organizados por los humanistas del Renacimiento se ve apuntar el gran rêsplandor literario del siglo de Luis XIV, del mismo modo que en los estudios científicos preconizados hace cien años por Diderot y Condorcet se preparaba el espíritu positivo de nuestro tiempo. La educación del pueblo es á la vez la consecuencia de todo lo que éste cree, y la fuente de todo lo que será» (1).

20. Determinados el concepto y el valor de la Historia de la Pedagogía, importa ver si hay alguna que realmente merezca ser llamada así.

Con semejante título se han publicado varios tratados elementales, adaptados, por lo general, á las necesidades de la enseñanza de las Escuelas Normales, á la manera de los de Paroz (*Historia universal de la Pedagogía*) y Dittes (*Historia de la educación y de la instrucción*), que son de los primeros en su género y han servido como de patrón á otros posteriores, por lo común más reducidos y en forma más didáctica (v. gr., los de Vincent, Compayré, Ponce, Daguet y Rousselet), los cuales están aún para dicho fin harto extractados y no pueden tomarse como verdaderas historias de la Pedagogía, no sólo por el carácter compendioso que es obligado (por su objeto) darles, sino también por la falta en ellos de espíritu científico y con frecuencia verdaderamente crítico. De este

(1) COMPAYRÉ, en su citado libro *Histoire de la Pédagogie*.

A pesar de la utilidad é importancia que en los pasajes precedentes se reconoce á la Historia de la Pedagogía, se halla este estudio harto desatendido en España. Para las Escuelas Normales no se ha prescrito hasta la reforma de 23 de Septiembre de 1898, y esto limitándolo á las dos Centrales (algo se prescribe para las Superiores á propósito de la Historia general): no podía hacerse menos. En cuanto á publicaciones, contadas dos ó tres monografías muy recientes, algún que otro artículo necrológico y lo que se dice en el *Diccionario* del Sr. Carderera, todo lo que hemos tenido hasta aquí ha sido la traducción de la *Historia*, de Paroz, hecha por el Sr. Solís. Ultimamente la Casa de Hernando ha proporcionado una versión castellana de la de M. Compayré.

espíritu crítico y científico se halla bastante saturado el libro de Issaurat (*La Pedagogía, su evolución y su historia*), que sólo tiene de común con los nombrados el estar dispuesto según el método econológico; no escrito para la enseñanza normal, se halla exento de pretensiones didácticas (sí las tiene científicas, como ya se ha insinuado) como los anteriores, de los que se diferencia además por hallarse impregnado de un fuerte sentido positivista (1).

Entran también, con justo título, en el cuadro de los conocimientos históricos de Pedagogía, ciertas monografías y estudios parciales relativos á un solo pedagogo, á una escuela pedagógica ó á una época determinada, como, por ejemplo: el magistral de G. Compayré, intitulado *Historia crítica de las doc-*

(1) He aquí las notas bibliográficas de los libros citados en este párrafo:

PAROZ (Julio).—*Historia universal de la Pedagogía*, traducida del francés al castellano por D. Prudencio Solís. Segunda edición. Gerona. Un volumen en 4.º, de XII-340 páginas.

DITTES (Dr. Federico, Director del Pædagogium de Viena).—*Histoire de l'éducation et de l'instruction*. Traduit de l'alleman (al francés), por Augusto Redolfi. Ginebra. Un volumen en 4.º, de VII-288 páginas.

VINCENT (P.).—*Histoire de la Pédagogie, suivie d'extraits pédagogiques*. París, librería classique Fernand Nathan, 1885. Un volumen en 8.º, de XVI-601 páginas.

PONCE (D. Manuel Antonio).—*Nociones de Historia de la Pedagogía*. Valparaíso (Chile), imprenta del *Nuevo Mercurio*, 1886. Un volumen en 4.º mayor, de 243 páginas.

COMPAYRÉ.—Obra citada más arriba.—De ella se ha hecho una versión castellana por Carlos Roumagnac. Un volumen en 8.º, de 494 páginas. Segunda edición. Hernando y Compañía, editores. Impresa en París.

Los trabajos citados de DAGUET (A.) y ROUSSELOT (Paul) son unos resúmenes que acompañan á los Manuales siguientes: *Manuel de Pédagogie, suivi d'un précis de l'histoire de l'éducation*, etc. París, librería Hachette et Compagnie, 1886. Un volumen en 8.º, de 318 páginas. De este libro hay una traducción española, hecha en Santiago de Chile. Del segundo: *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. París, librería de Ch. Delagrave, 1884. Un volumen en 8.º, de 525 páginas.

ISSAURAT (C.).—*La Pédagogie, son évolution et son histoire*. París, C. Reinwald, libraire editeur, 1886. Un volumen en 8.º, de 300 páginas.

trinas de la educación en Francia desde el siglo XVI (dos grandes volúmenes); la interesante monografía de M. Simón (Joseph) sobre *La educación entre los hebreos*; los estudios acerca de *Pestalozzi*, de *Pompée*, *Roger de Guimps* y *Guillaume*; el de *Sama*, respecto de *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*; el de *Bernard Pérez*, *J. Jacotot y su método de emancipación intelectual*; el de *Souquet*, *Los escritores pedagógicos del siglo XVI*; el de *Talbot*, *Rabelais y Montaigne, Extractos relativos á la educación*; el de *Labra*, *Propagandistas y educadores: D. Fernando de Castro*; el de *M. Carré*, *Los pedagogos de Port-Royal*; y para no citar más, la preciosa conferencia de la señora *Pardo Bazán* acerca de *Los pedagogos del Renacimiento (Erasmus, Rabelais y Montaigne)*. A este género de trabajos pertenece el *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el Extranjero y en España*, que hemos añadido en la tercera edición de nuestro *Manual de educación de párvulos* (1).

Como acaba de verse, algunos de los trabajos monográficos citados son españoles, lo cual no puede decirse de las historias completas, de las que sólo hay en español (salvo la del chileno *Ponce*) una traducción de la de *Paroz* hecha por *Solís* (*D. Prudencio*), profesor que fué de la Normal de Valencia, cuya muerte ha sido una gran pérdida para la cultura pedagógica de nuestra patria. Si esto es de lamentar, lo es más aún que no se haya todavía formado la Historia pedagógica de nuestro país, no sabemos si por incuria, como muchos creen, ó, como otros piensan, por falta de materia suficiente. Ello es

(1) En los *Diccionarios enciclopédicos*, y particularmente en los *pedagógicos*, se encuentran recopiladas, por vía de exposiciones de métodos, instituciones, etc., y, sobre todo en las biografías de escritores y maestros, muchas y muy interesantes monografías de la índole de las nombradas, y que tienen un gran valor para la Historia de la Pedagogía. De la segunda clase de Diccionarios merecen citarse, al respecto que aquí nos interesa, el ya mentado de *Buisson*, y este otro: *CARDERERA* (*D. Mariano*): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Cuatro tomos en 4.º, de más de 600 páginas cada uno; tercera edición. Madrid, librería de la Viuda de Hernando y Compañía, 1884-86.

que, sea por una ú otra causa, carecemos de ese trabajo; y de aquí se origina, sin duda, el que apenas se nos miente (y cuando se hace sea para despojarnos de títulos á que tenemos perfecto derecho) en las historias universales de la Pedagogía hechas por extranjeros.

21. Lo primero que se pone de manifiesto en las historias universales de la Pedagogía (y á ello cooperan grande y eficazmente los trabajos monográficos aludidos) son las tendencias generales de cada época y de los diversos autores, á cuyo efecto precisa indagar y mostrar en ellas, como el eje sobre que gira toda la teoría de la educación, cuál es el objeto final de ésta, su fin, como se dice. Aunque este fin, tomado en su concepción más elevada y amplia, puede referirse, en último término, á la *perfección humana*, el problema no es tan sencillo como á primera vista parece, puesto que con ser entendida de diversos modos esa perfección, precisa desentrañar el contenido de ella: qué perfecciones particulares comprende, cómo se concilian entre sí y cómo se subordinan las unas á las otras hasta unificarse para formar la perfección total.

De aquí los varios sistemas de educación que se han producido en el transcurso de los tiempos y en los diferentes países, y de que son los principales: el de la antigüedad clásica (Grecia y Roma), en que predomina la educación física, formar soldados robustos y ciudadanos aptos; después, con Platón y Aristóteles, el desarrollo paralelo del espíritu y el cuerpo (por ello la importancia concedida á la Música y la Gimnasia) y una especie de culto á la educación estética. *Grosso modo* señaladas (pues la índole de este trabajo no consiente otra cosa), distingüese luego en la Pedagogía, como las más culminantes, la tendencia ascética, la de los Padres de la Iglesia, la de los jansenistas y de las doctrinas de la Edad Media, y la utilitaria, la de Descartes, Locke, y posteriormente á ellos, la mayoría de los filósofos del siglo XVIII; el optimismo de Fenelón y de Rousseau; el pesimismo de los pedagogos de Port-Royal y de Mme. Necker de Saussure; el predominio del gusto literario en los humanistas del Renacimiento (Erasmus, Rabelais, Montaigne) y en los Colegios de la Compañía de Je-

sús, y la preponderancia del espíritu científico con Diderot, Condorcet y Herbert Spencer. A esto hay que añadir tendencias particulares, como las que se contraen á la educación de la mujer (San Jerónimo, Mme. Maitenon, Fenelón y Dupanloup, por ejemplo), y las que representan los pedagogos prácticos, *los hombres del oficio*, que, como Pestalozzi y Fröbel, han señalado nuevos derroteros á la ciencia y el arte de la educación, y han regenerado los métodos de enseñanza.

Después de los fines, de las tendencias generales, de las teorías sobre la educación, vienen los medios de acción, los procedimientos de enseñanza, los modos de organización escolar, de los que la Historia de la Pedagogía es riquísimo arsenal y constituye una verdadera *escuela de experiencias pedagógicas*. De aquí un nuevo argumento en justificación de la importancia y utilidad que hemos atribuído al estudio de la Pedagogía bajo su aspecto histórico.

22. Como ya se ha insinuado, la Pedagogía en cuanto *crítica* comprende el examen y juicio de las diversas manifestaciones pedagógicas que, según queda dicho (18), comprende la Historia de la Pedagogía, ya relacionadas entre sí (por escuelas, épocas, pueblos, etc.), ya aisladamente consideradas y siempre á la luz de los principios fundamentales de la ciencia ó Filosofía de la educación, y en vista también de las reglas del arte de ellos inferidas (1).

En tal concepto, la crítica pedagógica tiene por ministerio analizar, haciendo aplicación de esos principios y reglas, las doctrinas, los sistemas, los métodos, los procedimientos, todo, en fin, lo que corresponde á la obra de la educación y la enseñanza, depurando lo que de bueno ó malo haya en ello, á

(1) La *crítica*, en general, es un arte fundado en los principios de una ciencia. «El arte de juzgar de la bondad, verdad y belleza de las cosas», se la define en el *Diccionario* de la Academia Española, en el que, por lo tanto, *críticar* «es juzgar de las cosas fundándose en los principios de la ciencia ó en las reglas del arte». Se define también la *crítica*: «El juicio que el espíritu humano forma acerca de las cualidades y circunstancias de cualquier objeto.»

fin de aceptar y recomendar lo que juzgue aprovechable, y desechar lo que no lo sea. Mediante este trabajo de depuración y selección, de verificación, la crítica pedagógica nos dice lo que debemos recoger, aconsejar y practicar de la labor educativa y docente (ya teórica, ora práctica) de los antepasados, y de las novedades que ofrezcan los contemporáneos. Todo, pues, lo que es materia de la Historia de la Pedagogía—doctrinas y obras de los escritores; sistemas, métodos y procedimientos por ellos ideados ó practicados por los principales maestros en el arte de educar é instruir; instituciones educativas y docentes—cae bajo la acción de la crítica pedagógica que lo examina, compara, verifica y juzga.

Semejante trabajo se realiza generalmente en las historias y monografías pedagógicas de que antes hemos hecho mención.

En las llamadas Historias de la Pedagogía (ya se ha dicho que lo son á la vez de la enseñanza primaria por lo menos) se ponen de manifiesto, como más arriba queda indicado (21), las tendencias generales de cada época y pueblo, así como de los principales escritores del ramo y maestros en el arte de educar, cuya filiación pedagógica y filosófica se señala al biografíarlos y hacer la exposición de sus obras. Por estos medios no puede menos de juzgarse, más ó menos detenidamente, aquellas tendencias, el pensamiento y las obras de los escritores y maestros, y, en lo tanto, sus doctrinas, métodos y procedimientos. Por eso que en toda Historia de la Pedagogía haya siempre, más ó menos intencionada, alguna crítica pedagógica. Recordemos, por ejemplo, la de M. Compayré, que con ser un compendio muy abreviado, abunda en juicios críticos, sobre todo de las obras de los grandes maestros de la Pedagogía. Ya hemos dicho (20) que la de Issaurat se distingue por el sentido crítico en que abunda.

Más espíritu crítico y científico que en las historias que abrazan la universalidad de los tiempos y de los países (en cuanto cabe, dada la índole de ellas) se encuentra, por lo común, en las monografías ó estudios parciales ya citados (20), relativos á un solo pedagogo, á una escuela pedagógica ó á

una época determinada. Por lo mismo que el objeto de estos trabajos es más concreto, mucho más limitado que el de las historias, caben en ellos exposiciones y juicios más completos sobre las instituciones pedagógicas, los hombres, su representación y sus obras. Por esto estimamos como muy importantes estos estudios monográficos para la construcción de la verdadera Historia de la Pedagogía, de la historia *filosófico-crítica*, á la que en su estado actual prestan valioso concurso. De todas suertes, lo indudable es que en las indicadas monografías históricas es donde se ejercita la crítica pedagógica más y con mayor amplitud.

Ejercítase también esta crítica en los trabajos doctrinales de Revistas genuinamente pedagógicas, y, naturalmente, en las clases donde se enseña Historia de la Pedagogía con algún sentido y, por ello, no limitándose á la exposición escueta de hechos y obras. Aun sin ser determinadamente histórica, la enseñanza de la Pedagogía entraña, cuando es adecuada y se da cual es debido, su parte de crítica, pues todo profesor que estime que su cometido no se reduce á repetir las conclusiones de un Manual ni á exponer escuetamente principios, métodos, procedimientos, formas de enseñanza, etc., ha de indicar, por lo menos, el juicio que los que dé á conocer le merezcan; es decir, dirá si le parecen bien ó mal y el *por qué* de su opinión, lo cual no es otra cosa que hacer la crítica de ellos. El mal está, con harta frecuencia, en que en vez de ser propia semejante crítica es repetición de la ajena, de la que contiene tal ó cual libro ó artículo, y suele repetirse sin examinar su fundamento. Por otra parte, en toda clase de Pedagogía debieran tenerse ejercicios consistentes en hacer el análisis crítico de ciertos métodos, procedimientos, etc., de las doctrinas de los grandes maestros ó de ciertos pasajes de sus obras, lo cual constituiría una especie de gimnasia pedagógica de indiscutible valor y de resultados asaz provechosos para los alumnos, según más adelante habrá ocasión de mostrar.

Por último, las conferencias entre Maestros, que en todos los países abundan, y en el nuestro se hallan preceptuadas por la ley de vacaciones de 16 de Julio de 1887, pueden ser,

bien organizadas, un excelente palenque de crítica pedagógica. En ellas se discuten temas concernientes á la educación y la enseñanza, con lo que dicho se está que habrán de examinarse y juzgarse las doctrinas, los métodos, los procedimientos, los puntos de vista pedagógicos, en fin, que en esos temas se expongan, conforme al saber que posean los Maestros que en las discusiones tomen parte; los cuales encontrarán por ello en las conferencias á que nos referimós un excelente medio de adiestrarse en la crítica pedagógica, de ampliar, fortificar y verificar ese mismo saber, las opiniones que tengan formadas respecto de los asuntos que discutan. Constituyen también dichas conferencias (como los Congresos de su índole) otro modo de gimnasia mediante la que puede hacerse progresar el estudio de la Pedagogía.

La crítica pedagógica es, pues, de utilidad y necesidad sumas para la formación de un conocimiento pedagógico exacto, racional y conscio, y para el adelanto de los estudios á que se contrae, para depurar de errores y prejuicios las doctrinas y los métodos pedagógicos; es, además, complemento obligado de la Ciencia, del Arte y de la Historia de la Pedagogía.

V

RELACIONES DE LA PEDAGOGÍA CON OTROS ÓRDENES DE ESTUDIOS

23. En cuanto que la Pedagogía no es por sí una ciencia completa, necesita del concurso de otros estudios. — 24. Las bases fundamentales de la Pedagogía: clases de datos que suponen: antropológicos, morales y sociológicos. — 25. La Antropología como la primera é inmediata de esas bases. — 26. Partes de ella y ciencias particulares y derivadas que implican los datos antropológicos. — 27. Otras derivaciones de esos mismos datos: la Antropología y la Psicología pedagógicas, y la Pedología ó ciencia del niño. — 28. Indicaciones de otras ciencias que tienen relaciones estrechas con la Pedagogía.

23. Además de lo que ya se ha insinuado (n.º 8 y nota 2.ª al 9), influye para discutir á la Pedagogía el carácter de ciencia que le hemos reconocido, y hoy no puede ya negársele seriamente, el hecho de que en realidad no es por sí misma una ciencia completa é independiente.

Además de que la Pedagogía no se halla aún definitivamente constituida (lo declara así el hecho de que aun no tenemos una que merezca verdaderamente el calificativo de científica) (1), necesita y precisará siempre del concurso de otras ciencias que supone y de cuyos resultados se nutre, y con los cuales tiende á constituirse en cuanto que se sirve de ellos, como de punto de apoyo, al aplicarlos á su objeto propio. La Pedagogía, como todas las ciencias prácticas, la Moral, por ejemplo, descansa sobre un conjunto de principios, datos ó conclusiones de carácter teórico que toma á otras ciencias, que al integrarla, le prestan un concurso de que nunca le será dado prescindir. Por esto se habla de *conocimientos ó ciencias auxiliares* y de *bases fundamentales de la Pedagogía*.

24. Estas bases hay que indagarlas en vista del objeto de la educación que, en último término, consiste en desenvolver y dirigir la naturaleza humana para darle la perfección de que sea susceptible, preparando adecuadamente al hombre para realizar su vida individual y social, y cumplir su destino.

Para desenvolver y dirigir la naturaleza humana, lo primero que se precisa es conocerla en sus diversas manifestaciones y compleción, y tener en cuenta sus datos: no puede dirigirse bien al ser cuya naturaleza se desconoce, ni en la obra de la educación puede irse contra natura. Para dirigir al niño y formar en él al hombre se precisa, además, tener idea de lo que debe ser éste, de su destino y de la manera de prepararlo para que lo realice en conformidad con el ideal de

(1) «A pesar de los grandes esfuerzos realizados (afirma Compayré en su citado *Curso*), 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 (dice el mencionado Diesterweg: *Obras escogidas*) que hubiésemos hecho bastantes progresos para que, sino 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 por qué.»

la vida : hay que tener en cuenta cuanto dice relación con el ser moral. En fin : si mediante la educación ha de prepararse al hombre para vivir, no sólo como ser individual, sino también como ser social y hombre de su tiempo, la Pedagogía no puede desentenderse de las exigencias que tiene para el individuo la vida social en general, y especialmente la sociedad de que forma parte.

En tal concepto, debe la Pedagogía tener en cuenta, é inspirarse constantemente en ellos, los datos que se refieren : *a*) á la naturaleza del ser que se educa (datos *antropológicos*); *b*) á su destino, según el ideal de la vida (*morales*), y *c*) á la cultura que ha de menester como miembro de una colectividad (*sociológicos*).

Estas tres clases de datos constituyen las *bases fundamentales* de la Pedagogía en cuanto ciencia de la educación, y ellos nos dicen, como tales bases, que las ciencias que primera y principalmente prestan su concurso á la Pedagogía, como auxiliares necesarios é insustituibles de ella, son las *antropológicas*, las *morales* y las *sociológicas*.

25. Decir que las primeras de dichas ciencias (las que directamente estudian nuestra naturaleza psicofísica, esto es, el espíritu y el cuerpo en sí y ambos en su unión y sus mutuas relaciones) son las que ante todo prestan su concurso á la Pedagogía, que tiene en ellas el primero y principal asiento de la base fundamental que venimos determinando, fuera repetir una verdad que de puro evidente y sabida ha pasado, desde hace tiempo, á la categoría de lugar común.

Si, como ya dijera el gran maestro de la Pedagogía moderna, el insigne Pestalozzi, «la tarea esencial de la educación consiste en provocar espontáneamente el desenvolvimiento libre y completo de las facultades humanas»; si, como hoy se afirma por todo el mundo, la educación ha de realizarse *sequere naturam*, y, en fin, si tiene algún valor el aforismo según el cual «no podemos mandar á la naturaleza física y moral del hombre sino obedeciendo sus leyes», necesario será convenir en que para regir la educación del ser humano precisa ante todo conocer la naturaleza del niño y del hombre, del

ser que se forma y del ser formado : que no es posible, según más arriba queda sentado, ejercer una acción directiva que sea eficaz y fecunda sobre un ser cuya naturaleza se desconoce.

En tal sentido, en las ciencias antropológicas hay que buscar la base primera é inmediata y el punto de partida de la educación humana, y, por tanto, de los estudios pedagógicos. En esa base nos debemos fijar tomándola á su vez como base para determinar las ciencias y estudios que principalmente prestan su concurso á la Pedagogía.

26. Considerada la *Antropología*, no como «ciencia natural del hombre», ó sea en su aspecto histórico descriptivo (etnología, etnografía, etc.), sino en cuanto se contrae á estudiar la naturaleza individual y genérica del ser humano en sí misma, se la divide comúnmente en : a), *física*; b), *psíquica*, y c), *sintética, orgánica ó psicofísica* (1).

a) La Antropología física, también llamada *Somatología*, se refiere al hombre físico, á nuestro cuerpo, y da origen á varias ciencias particulares, de las que son las más importantes, por lo que se refiere á nuestro objeto especial (la Pedagogía): la *Anatomía* (ó más modestamente *Organografía*), que describe los órganos del cuerpo humano; la *Fisiología*, que estudia las funciones que desempeñan estos órganos, y la *Embriogenia*, que trata del desarrollo del cuerpo humano.

En las tres ciencias citadas tienen su base : la *Medicina*, que trata de restablecer la salud y á la que en ciertos límites no es extraña la Pedagogía, y la *Higiene*, cuyo objeto es preservar esa salud y aun mejorarla (de aquí el carácter progresivo que se atribuye á la Higiene), y que constituye una sec-

(1) De la etimología, concepto, divisiones, fuentes materiales de conocimiento (bibliografía), etc., de la Antropología y ciencias de ella derivadas y que por relacionarse con los estudios pedagógicos mentamos en este número, tratamos con la detención necesaria en el tomo III de esta obra, que comprende los *Prolegómenos á la Antropología pedagógica*, y las correspondientes *Nociones antropológicas*. Por esto no entramos en el presente capítulo en los indicados pormenores de dichas ciencias, que tienen su lugar propio en el expresado tomo, al que debe acudirse para conocerlos.

ción importante de la educación, no sólo física, sino de la del alma, de donde viene que se diga que en la Escuela «todo es cuestión de higiene», y se ha originado la *Higiene escolar*, que abraza desde los cuidados personales que requiere la salud de los alumnos, las condiciones de los locales, mobiliario y material de enseñanza de las Escuelas, hasta la formación de los horarios, índole de los ejercicios físicos y mentales, precauciones que respecto de ellos deben adoptarse, etc. Por último, hay que colocar en este grupo de los conocimientos auxiliares de la Pedagogía, la *Gimnasia*, que se contrae al ejercicio corporal, tiene el mismo origen que la Higiene, con la que frecuentemente se la confunde (á veces se la subordina á ella) y da lugar á otra sección ó capítulo de la educación física : por esto que se hable de Gimnasia pedagógica.

b) La Antropología psíquica ó meramente *Psicológica* se refiere al hombre espiritual, á nuestra alma, y se divide en *general, especial y compuesta* ú *orgánica*: la primera estudia el espíritu en su unión y distinción con el cuerpo y como energía sustantiva; la segunda, en cada una de sus actividades específicas ó facultades fundamentales (Sensibilidad, Inteligencia y Voluntad), y la tercera, en la relación de estas facultades con el espíritu y entre sí. Todas estas partes de la Psicología son necesarias para la formación del conocimiento pedagógico.

De la parte que hemos denominado especial (la que estudia particularmente y por separado las llamadas facultades superiores ó fundamentales del alma) se derivan ciencias que por las aplicaciones que de ellas precisa hacer á la educación, entran como factores muy importantes de la Pedagogía. Así, pues, de la psicología de la Sensibilidad (*Estética*) se origina la *Calología* ó *Ciencia de la Belleza*, cuyos principios tienen gran aplicación á la cultura de los sentimientos en general, y particularmente al de lo bello, ó sea á lo que con cierta impropiedad se dice «educación estética». De la psicología de la Inteligencia (*Noología*) se deriva la *Lógica* ó ciencia del conocer, que da al pensamiento leyes para la indagación reflexiva y exposición metódica de la verdad, de los conocimientos, y

sirve de fundamento á los métodos de enseñanza, ó sea á la Metodología pedagógica. Por último, en la psicología de la Voluntad (*Prasología*) tiene su base la *Ética* ó *Moral* (ciencia de las costumbres ó del bien obrar), cuyo conocimiento constituye, como antes hemos dicho, una de las bases fundamentales de la Pedagogía, que mediante el auxilio de esa ciencia fija el fin que persigue, el ideal de vida y de perfección hacia el que ha de dirigirse al educando.

Otras ciencias de carácter psicológico ó que tienen su base en la Psicología, prestan su concurso á la Pedagogía, aunque hasta ha poco tiempo apenas han sido apreciadas en este sentido. Entre ellas deben contarse en primer término: la *Psicogenia* ó ciencia del desarrollo del espíritu; la *Ethología*, que si más bien se refiere á las costumbres (por lo que tiene carácter moral), se toma también como ciencia de los caracteres; la *Ethogenia*, que estudia las causas que dan nacimiento á los caracteres, las costumbres y las pasiones en el hombre; la *Psiquiatría* ó medicina del espíritu, que señala los medios para curar las dolencias del alma (enfermedades de la voluntad, del carácter, de la memoria, etc.; malas propensiones, vicios, exacerbaciones mentales, etc.); la *Higiene del alma*, que tiene por objeto indicar la manera de prevenir esas enfermedades, y para no citar más, los modernos estudios concernientes á la *Herencia psicológica*.

c) La Antropología sintética ú orgánica, llamada modernamente *Psicofísica*, tiene más importancia de la que hasta ha poco se le ha concedido, como ciencia auxiliar de la Pedagogía. Estudiando, como estudia, las relaciones y correspondencia en que viven espíritu y cuerpo, la influencia que mutuamente se ejercen estas dos esferas constitutivas de nuestra naturaleza, da las necesarias orientaciones con sus datos, respecto de lo que debe hacerse en la educación del espíritu mirando á la del cuerpo, y viceversa, y con ello la base más segura y racional para la realización del aforismo antiguo *Mens sana in corpore sano*, y la práctica de la educación integral ó completa, que es lema principal de la moderna Pedagogía. Así entendida la *Psicofísica*, es una de las ciencias an-

tropológicas de cuyo concurso más necesita la ciencia de la educación.

Siendo resultado de la vida de cuerpo y espíritu (vida fisiológica y vida espiritual) la «vida del hombre» ó psicofísica, y siendo objeto de la educación regir, según ideal y conforme á natura, esta vida, y preparar al educando para que la viva en toda su integridad y según sus leyes naturales, precisa, al efecto, cierto conocimiento de la *Biología*, que si en cuanto ciencia de la vida de todos los seres orgánicos trasciende de la Antropología, refiriéndola á la del hombre tiene carácter antropológico; y «vida antropológica» se dice de la que resulta de la unión de nuestra alma y nuestro cuerpo. En este concepto, la *Biología* es una de las ciencias auxiliares de los estudios pedagógicos.

Lo son igualmente por las múltiples é interesantes aplicaciones, cada día más en número, que de ellos se hacen á la teoría de la educación, los estudios relativos al sistema nervioso, ó sea, en términos generales, á la *Neurología*, ciencia que por referirse á los órganos y funciones de la vida de relación, reviste un carácter genuinamente antropológico, y en la que por ello se funda la Psicofísica. De ese mismo carácter participan los estudios relativos á la *Sugestión*, á los que tampoco puede ser hoy indiferente la Pedagogía.

27. Aunque virtualmente están comprendidas en la enumeración que precede, debemos hacer mención especial de otras ciencias y estudios de carácter antropológico que prestan á la Pedagogía muy importante concurso.

El reconocimiento, cada día mayor y más claro, de las exigencias de una buena educación y de la necesidad imperiosa de que sean atendidas, ha hecho pensar en una Antropología especial, adaptada á esas exigencias, y que pueda servir de base sólida y firme punto de partida á la Pedagogía científica á que antes nos hemos referido. Para llegar á construir la que bien pudiéramos llamar nueva ciencia, que no es otra que la que de algún tiempo á esta parte es conocida con la denominación de *Antropología pedagógica*, se allegan á diario utilísimos y valiosos materiales, mediante investigaciones antropo-

lógicas de verdadera importancia y positivas aplicaciones que han venido á fecundar, dándole nueva savia, el frondoso árbol de la Antropología, del que son á su vez ramas de gran lozanía.

Por la importancia pedagógica que tienen esos trabajos, parece obligado hacer aquí algunas indicaciones acerca de ellos.

Aparte de monografías que, además de su valor intrínseco, tienen el mérito de haber abierto y señalado el camino en este orden de preciosas investigaciones (Thierry, Tiedemann, Darwin, Egger, Taine), se han producido, bajo la denominación de *Psicología infantil* (una parte, la principal, sin duda, de la *Ciencia del niño ó Pedología*), obras de indudable valor científico, ya por el número de las observaciones que contienen, ya por la significación de ellas y la manera como han sido recogidas, cual sucede, por ejemplo, en las de Preyer (*El alma del niño*), Bernard Pérez (*Los tres primeros años del niño*, *El niño de tres á siete años*, etc.), y, para no citar más, Compayré (*La evolución intelectual y moral del niño*), en la que se recopilan las observaciones más importantes y los hechos más generales de esta llamada «Psicología infantil», que por su carácter es *experimental* y con frecuencia *comparada* (ejemplo de esto último el libro del citado Bernard Pérez: *Th. Tiedemann y la ciencia del niño: mis dos gatos*).

A esta nueva Psicología, que cuenta ya con una literatura rica é interesante, prestan concurso muy útil y de inapreciable valor, los *registros* y *laboratorios pedagógicos* á que antes de ahora hemos aludido (9). Ella á su vez presta preciados materiales á la Antropología pedagógica, de la que si hasta ahora no puede decirse que tengamos una obra completa, existen esbozos que ya dicen lo que ha de ser, y, sobre todo, hay trabajos fragmentarios como los que representan los de Psicología infantil ya citados, y las obras de *Psicología pedagógica* ó aplicada á la educación (Marion, Sully, Maillet, La Hautière, Rayot, Compayré), que de algún tiempo á esta parte se publican, y también cuenta ya con una buena literatura.

No hay para qué decir que las ciencias y estudios que de indicar acabamos, que en su totalidad pueden referirse á la

Antropología pedagógica, son auxiliares necesarios é insustituibles de la Pedagogía, á la que prestan un concurso por todo extremo importante (1).

28. Además de las citadas, hay otras ciencias que tienen relaciones estrechas con la Pedagogía, á la que el concurso de ellas le es necesario.

Recordemos, en primer término, que, como hemos dicho (**24**), entre las bases fundamentales de la Pedagogía hay que considerar los datos sociológicos; en tal concepto, la *Sociología*, en cuanto ciencia de la sociedad y Psicología de las colectividades, es auxiliar de la ciencia de la educación (no olvidemos que si el hombre es un ser individual, es al propio tiempo un ser social). Lo es también el *Derecho*, por su carácter ético y sociológico y por sus aplicaciones á la legislación y organización escolares, á que la Pedagogía no puede ser extraña, y lo son asimismo varias de las llamadas *Ciencias naturales*, por sus conexiones con la Antropología fisiológica y particularmente con la Higiene. Por último, si como oportunamente quedó reconocido (**9**), la Pedagogía es una ciencia filosófica, fácilmente se colige que para sentar sus principios, para exponer su teoría, así como para juzgar sus manifestaciones históricas (**18**), aceptando ó rechazando lo que de bueno ó malo haya en ellas (Pedagogía crítica, que hemos dicho) (**22**), necesita apoyarse en la *Filosofía* ó ciencia de la ciencia.

(1) Acerca de la etimología, concepto, divisiones, bibliografía, etc., de las ciencias y estudios á que se alude en este número, decimos lo mismo que advertimos con ocasión de los indicados en el núm. **26**: en el tomo III de la precedente obra hallará el lector los oportunos desenvolvimientos y necesarias indicaciones, en lo referente á la *Antropología pedagógica*, la *Psicología infantil*, la *Psicología pedagógica*, etc.

IV

CARACTERES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

29. Planteamiento del asunto.—30. La tendencia de la Pedagogía á constituirse científicamente, como uno de los caracteres salientes de la contemporánea; datos y hechos que lo ponen de relieve.—31. La persistencia en acudir á la experiencia y las fuentes directas, como otro de esos caracteres; papel que en ello desempeñan la Pedagogía histórica y la observación y la experimentación antropológicas; conclusión que de esto se desprende.—32. El sentido práctico como otro de los caracteres de la Pedagogía contemporánea: sus aplicaciones y origen teórico.—33. La tendencia á completarse y, en su consecuencia, al enciclopedismo pedagógico, como otro de esos caracteres.—34. Ídem íd. á difundirse y vulgarizarse.

29. Por virtud del movimiento que en favor de la educación se ha producido en estos últimos años en todos los pueblos, lo que á su vez ha originado un movimiento pedagógico en consonancia con él, la Pedagogía se ha puesto en boga y ha recibido gran impulso, en el que cabe una buena parte á los progresos realizados por las ciencias que la sirven de base ó en algún modo le prestan su concurso, según en los números precedentes queda mostrado.

El impulso recibido y la boga alcanzada por la Pedagogía se traducen en manifestaciones especiales; tendencias determinadas, que son como otros tantos *caracteres* por que se distingue la Pedagogía contemporánea.

30. El primero de esos caracteres, y sin duda el más saliente, es la tendencia, cada día más pronunciada, que se observa en la Pedagogía contemporánea á *constituirse científicamente*, como ciencia filosófica de aplicación, especulativa y experimental á la vez. En este sentido, á medida que asciende más en el rango de ciencia, en el que de hecho se halla colocada, se purga del dogmatismo que petrifica toda enseñanza y acción educativa, de los prejuicios que, viciándola, le impedían seguir nuevas orientaciones, y de prácticas rutinarias que esterilizan hasta las más potentes inspiraciones.

Mediante la tendencia que nos ocupa, la Pedagogía se

apoya cada vez más en los datos que le suministran las ciencias que con ella tienen mayores conexiones, sobre todo las antropológicas, que, según hemos visto, le sirven de base. Tan es esto así, que no se concibe hoy un tratado ó un curso de Pedagogía, por elemental que sea, que no se funde en ese conocimiento científico que hasta en los Programas oficiales se prescribe como precedente obligado, siquiera se reduzca á las nociones más indispensables de Antropología (1).

De aquí el incremento, ya señalado, que toman los estudios de *Psicología infantil*, de *Psicología pedagógica ó aplicada á la educación* y otros por el estilo de que hemos dado cuenta en uno de los números precedentes (27); estudios que revelan desde luego un sentido científico, del que se hallan saturados, pues que él constituye su característica. Ellos responden á la tendencia que venimos señalando de constituir la Pedagogía con carácter científico. Las aplicaciones que hoy se hacen á ésta de las modernas investigaciones sobre la *Neurología*, la *Herencia mórbida y psicológica*, la *locura*, especialmente *en los niños*, la *Fisiología de los ejercicios corporales*, etc., etc., responden al mismo objeto y son otros tantos testimonios reveladores de dicha tendencia.

No se trata sólo, mediante los hechos señalados, de afirmar el carácter de ciencia que hemos reconocido á la Pedagogía, de conformidad con lo que afirma el sentido culto de nuestro tiempo, sino además de constituirla con la base de ese carácter, de modo que realmente sea una ciencia, y pueda con toda propiedad llamarse la *ciencia de la educación*.

Por último, aparte de las obras sobre educación que, cual

(1) En los Manuales que se publican de Pedagogía (nos referimos principalmente á España), se hace ahora más lugar que antes á las *Nociones de Antropología* (en particular á las de Psicología), y con ellas al estudio del niño, con lo que se acentúa en esos libros el carácter científico. En los últimos proyectos de reforma de las Escuelas Normales se han tenido en cuenta esas materias (la Antropología y la Psicología), y ya hemos visto (nota 3.^a al n.º 19) que por el Real decreto de 23 de Septiembre de 1893 se prescriben expresamente para algunas de esas Escuelas.

las de Bain y Spencer, tienen un carácter científico, filosófico, muy acentuado, y hemos citado antes (8), muestra las tendencias actuales de la Pedagogía á constituirse científicamente, sus aspiraciones á figurar como verdadera ciencia, el hecho, digno por otros estilos de notarse, de haberse introducido su enseñanza en las Universidades y figurar en el mismo rango que los llamados estudios superiores, constituyendo á manera de una Facultad (1).

31. Dentro del carácter científico señalado (en el que se da á la especulación la parte que le corresponde), la Pedagogía actual se distingue señaladamente por su tendencia, que de día en día convierte más en hecho, á servirse de los datos de la *experiencia* y la *observación*. De aquí provienen dos direcciones que conviene señalar para el mayor esclarecimiento del tema que dilucidamos.

En primer lugar, se ha originado de esa tendencia la importancia que hoy se concede al estudio de la Pedagogía histórica (19), cuyas enseñanzas se ponen cada vez más á contribución, á fin de utilizar, así en la teoría como en la práctica de la educación, lo que de bueno y utilizable encuentre en ellas el estudio reflexivo. Lejos, pues, de desdeñar los trabajos y las lecciones del pasado, la Pedagogía actual, tomando unos y otras por vía de experiencias debidas á nuestros antecesores, los tiene en cuenta para sacar de sus datos útiles aplicaciones, y para, en vista de los resultados que en su tiempo dieron, hacer las necesarias rectificaciones: que obra de rectificación, á la par que de ampliación y desenvolvimiento, respecto de las manifestaciones históricas, es, en gran parte, la obra que realiza la Pedagogía contemporánea, resucitando, depurando y llevando á sus naturales consecuencias teorías y prácticas de otros tiempos, que hace como revivir dándoles nueva savia, infundiéndoles espíritu nuevo y abriendo para ellas nuevos y más dilatados horizontes.

Constituye esto una ventaja positiva para la Pedagogía

(1) Acerca de este último extremo, véase lo que decimos más adelante en el capítulo que consagramos á *La enseñanza de la Pedagogía*.

contemporánea, cuyos progresos se deben, en gran parte, á la base que le ofrece la experiencia histórica depurada en el crisol de la crítica científica. De aquí la importancia que hoy se concede al estudio de las doctrinas, los sistemas, los métodos, los procedimientos, etc., de educación de todas las épocas, y el empeño con que los pedagogos actuales se aplican á desentrañar la labor realizada por los pedagogos anteriores (1).

Responde igualmente á la tendencia que nos ocupa, el empeño con que la Pedagogía actual acude á las fuentes de la observación directa, al punto de poderse decir que hasta las crea, como sucede con los registros y laboratorios pedagógico-antropológicos, ya mentados (19 y 27), que no son otra cosa que arsenales y medios de dicho género de observación, y tienen por objeto, al dar á los Maestros nuevas luces para el mejor conocimiento de sus educandos, suministrar á la *Psicología infantil* los materiales con que se construye. Ello contribuye, por modo eficaz y adecuado, á que la educación pueda realizarse cada vez más en conformidad con el principio *sequere naturam*.

A la misma tendencia obedecen las monografías de dicha índole referentes á los alumnos de las Escuelas prácticas en que se ejercita á los de las Normales en varios países, y que, como á su tiempo se verá (2), constituyen para los segundos un excelente aprendizaje por lo que concierne á los indicados registros antropológico-pedagógicos.

En suma : mediante estas observaciones, que abrazan desde el exterior del niño (estatura, peso, dimensiones de sus partes principales, particularmente el cráneo, color del pelo,

(1) Recuérdese lo que acerca de la importancia de la Pedagogía histórica hemos dicho antes (19). Ello justifica la tendencia actual de la Pedagogía á servirse de la experiencia, á estudiar las manifestaciones de esa Pedagogía. Recuérdense asimismo los estudios que hemos indicado en el mismo lugar, ya sobre la Historia de la Pedagogía general, ora sobre pedagogos y escuelas ó tendencias pedagógicas.

(2) Véase más adelante el capítulo en que tratamos de *La enseñanza de la Pedagogía*.

de los ojos y de la piel, estado fisiológico, crecimiento) hasta los fenómenos psicológicos más sutiles, la Pedagogía contemporánea tiende á constituirse de más en más, no sobre datos *especulativos ó niños ideales* (el *niño abstracto* que ha servido de sujeto á la Pedagogía tradicional), sino sobre datos *positivos ó niños reales*, es decir, sobre el estudio *concreto y descriptivo del niño*, hecho por los métodos de experimentación y observación. En tal sentido, la nueva Pedagogía busca sus fundamentos en el conocimiento experimental y comparado de los niños, de que en parte son resultado las obras de Psicología infantil á que tantas veces hemos aludido, que á su vez son datos fragmentarios de la *Pedología (Antropología infantil*, si vale la expresión, ó *Ciencia del niño*) á que antes de ahora hemos aludido (27), y que empieza á construirse con ellos, y que habrá de constituirse definitivamente mediante los trabajos de síntesis é inducción que se estan realizando. Lo importante es consignar que al presente se trabaja con empeño para construir una verdadera Pedología, valiéndose al efecto de datos debidos á la observación directa del niño, que se recogen mediante los trabajos de investigación que quedan indicados, con el fin de dar base más segura á la Pedagogía, que cada vez se apoya más en esos datos (1).

(1) La *Pedología ó Paidología* (de *pais*, niño, y *logos*, conocimiento, discurso ó tratado), es al presente, como ha podido colegirse de lo indicado más arriba, objeto de serios y múltiples estudios, especial y predominantemente de carácter experimental, que se cultivan con ahínco en casi todos los países mediante las monografías, registros y laboratorios, de que en diferentes pasajes del texto queda hecho mérito, y por los trabajos de *antropometría*, mejor dicho, de *paidometría* (una división de la Pedología), que se verifican en muchas Escuelas, y á propósito, por ejemplo, de las colonias de vacaciones y sanatorios terrestres y marinos.

En los Estados Unidos es, bien puede afirmarse, donde más en boga están dichos estudios. Aparte de investigaciones de otro orden en el terreno de la paidometría y de la Psicología infantil, son allí muy frecuentes experiencias, como las que recientemente han hecho con niños (en número de 3.000 y más), los profesores Sheldon Barnes, Will. S. Monroe y Carl Barnes para averiguar cómo y cuándo empieza á mani-

Una conclusión podemos sacar á propósito de las indicaciones hechas en este número y en el que le precede: la Pedagogía, que en un principio fué un arte meramente empírico, pasó después á la categoría de ciencia fundada en la especulación metafísica, y hoy se vale de la experiencia y de la observación y experimentación científicas, para con los datos á ellas debidos, inferir las inducciones y confirmar las deducciones de la especulación. Este es otro de los caracteres salientes de la Pedagogía contemporánea.

32. A la vez que por el carácter científico que queda señalado, distínguese hoy la Pedagogía por el *sentido práctico* que en ella se infiltra cada día más y que procura imprimir á todas sus direcciones, á fin de que sus principios puedan ser traducidos fácilmente en hechos por los llamados á interpretarlos y á aplicarlos.

Proviene de esta saludable tendencia, ya hoy muy acentuada, la importancia que al presente se concede al estudio de los procedimientos de educación y enseñanza, á sus medios auxiliares, á los ejercicios de carácter práctico (manuales, escritos y con los niños) que se introducen en las enseñanzas que reciben en las Normales los alumnos-maestros, particularmente en la de Pedagogía, á todo, en fin, cuanto tiende á dar á los educadores con el *saber teórico* el *saber hacer práctico*.

Por virtud de este sentido, de que tan saturadas se hallan

festarse en ellos el *sentido histórico*, el *sentido social* y el *sentido de legalidad y justicia*, por ejemplo, poniéndoles, al efecto, las oportunas cuestiones y clasificando las respuestas obtenidas. De esta clase de trabajos pudieran citarse muchos y muy curiosos casos.

Por los libros citados se comprende que en Francia se cultivan bastante los estudios de esta índole. Recientemente (Noviembre de 1899) se ha constituido una *Sociedad libre para el estudio psicológico del niño*, cuyo fin es más amplio del que anuncia este título, pues su objetivo son las investigaciones, ya individuales, ya colectivas, sobre el desenvolvimiento *físico* y *psíquico* del niño. Sabido es que desde hace algunos años existe en Niza una *Escuela de Pedología*, cuyos alumnos se dedican á experiencias y monografías á propósito de los niños, del género de las que repetidamente hemos indicado.

las actuales corrientes pedagógicas, á la par que los ejercicios prácticos que acaban de indicarse, se prescribe hoy por todos los tratadistas, como canon fundamental de la educación liberal de nuestros días, que la que reciba la niñez sea eminentemente práctica, así por los resultados como por los procedimientos que se empleen para conseguirlos; de donde proviene la condenación, que en toda Pedagogía racional se hace hoy, del intelectualismo memorista, nominalista y dogmático, y especialmente de la que Rabelais llamara *ciencia libresca* (la que se pretende infundir á los niños por los libros de texto, de que tanto se ha abusado y se abusa en la primera enseñanza), y que se preconicen los medios de acción actualmente tan recomendados por la sana Pedagogía, propios del método denominado *activo*, en el que los *procedimientos prácticos* constituyen como el nervio de la enseñanza que se da á la niñez.

Á propósito de este sentido práctico que señalamos como uno de los caracteres salientes de la Pedagogía contemporánea, debe observarse un hecho que no deja de ser interesante. Contra lo que á primera vista pudiera creerse, semejante carácter ha venido á la Pedagogía del lado de los pedagogos teóricos, á los cuales se debe, no meramente el reconocimiento y la proclamación de su necesidad, sino también el señalar y prescribir los medios, los procedimientos más adecuados para realizarlo. Contra estos medios se han resistido y resisten aún en muchas partes los pedagogos prácticos, que en el hecho son todavía los mantenedores de la enseñanza abstracta, teórica, lo menos práctica posible, lo que indudablemente se debe —y en nuestra afirmación nada hay de paradójico, si bien se piensa— á que no se inspiran cuanto debieran en la Pedagogía teórica.

33. Ofrece hoy la Pedagogía otro carácter que por muchos estilos debe tomarse en cuenta, pues es como el lema del actual movimiento pedagógico en todos los países. Nos referimos al carácter que para ella resulta del principio unánimemente admitido y proclamado por todos los pensadores, de que la educación debe ser *completa* (*integral*, se dice comúnmente); esto es, que ha de referirse á todas las energías y ma-

nifestaciones de la naturaleza humana y abrazar todos los fines que implica la cabal realización de la vida y del destino del hombre.

Y por virtud de las exigencias derivadas de semejante principio, la Pedagogía contemporánea tiende á completarse, ensancha cada día más sus horizontes, y al enriquecerse con nuevas perspectivas, señala nuevas direcciones y aumenta considerablemente el número de sus problemas. Tal sucede, verbigracia, á propósito de la educación física en sus relaciones con el desarrollo del niño, las condiciones de los locales escolares, el mobiliario y material de las clases; del recargo de trabajo (*surmenage*) en correspondencia con los horarios, las sesiones dobles y la sesión única en las Escuelas, etc., la educación y enseñanza de los niños anormales, y otros problemas que ha planteado la moderna Pedagogía; la cual, en vista de esa educación íntegra ó completa, considera en su conjunto el desarrollo psicofísico del niño y el total destino del hombre para que no quede fuera de su acción ninguno de los elementos componentes ni ninguna de las direcciones de la naturaleza y la vida humanas.

De aquí que al completarse cada vez más como ciencia, la Pedagogía se auxilie cada vez más también de nuevas ciencias, y por ello acentúe su carácter enciclopédico: mientras mayor sea la tendencia á una educación completa, mayor tiene que ser el movimiento de la Pedagogía á completarse, y, en lo tanto, más y más variados también los conocimientos de que necesite para adaptarse á su objeto (1).

34. Por último, caracteriza á la Pedagogía contemporánea la *tendencia á vulgarizarse*. A la vez que se introduce y toma asiento en las Universidades, pugna por llegar á todas las clases sociales. Mientras más acentúa y afirma su rango científico, más hace al mismo tiempo por vulgarizarse, adoptando, al efecto, formas adecuadas, como las de los artículos

(1) Este carácter enciclopédico de la Pedagogía queda virtualmente afirmado en lo que más arriba dejamos dicho (números 23 al 28), á propósito de las relaciones de la Pedagogía con otros órdenes de estudios.

de propaganda, el libro ligero sin pretensiones didácticas, la conferencia popular, etc.

Y tal es esta tendencia de la Pedagogía á vulgarizarse, á difundir y generalizar lo substancial de su conocimiento, que actualmente hay un estado de opinión, bien definido y muy respetable, según el cual deben enseñarse principios de educación en las Escuelas primarias, especialmente las de niñas (1). Por otra parte, el objetivo final de la Escuela contemporánea no es otro, en último término, que el de dar á los niños los medios precisos para que, una vez emancipados de la dirección pedagógica de la Escuela y la familia, puedan gobernarse por sí mismos (el *self-government* aplicado al individuo), dirigir su vida, regir y completar su educación, respecto de la que, por lo mismo, es obligado darles direcciones, alguna enseñanza, lo que implica cierta iniciación en el conocimiento pedagógico.

De esta suerte, la Escuela, en la que principalmente están llamados á aplicarse los principios y las reglas de la ciencia y el arte de educar é instruir, es á su vez especie de vehículo por el que se difunden y vulgarizan esos mismos principios y reglas; es un medio de propaganda pedagógica, de vulgarización de la Pedagogía.

Añadamos que nunca, como en los actuales tiempos, se ha escrito y hablado tanto de Pedagogía en los periódicos de todas clases (los diarios inclusive y no meramente las revistas profesionales), en los libros, en los Parlamentos, en los programas y reuniones de carácter político, en conferencias públicas, en Ateneos y otras sociedades científicas y literarias, y hasta en asociaciones de comerciantes, industriales y obreros.

Todo lo indicado muestra que la Pedagogía actual se distingue por una tendencia imperiosa á difundirse y vulgarizarse.

(1) En el tomo VI de la obra de que forma parte el presente volumen abogamos por la enseñanza en las Escuelas primarias de estos principios de educación, y señalamos la manera y los medios de realizarla en combinación con otras enseñanzas. (Véase la parte segunda, capítulo VII, de la sección 2.^a)

zarse, impulsada por la convicción, que cada vez arraíga más en la conciencia de todos los pueblos, de que la base de la prosperidad, de la riqueza y del bienestar material y moral de las naciones, hay que buscarla principalmente en un buen sistema de educación, que necesariamente ha de estar regido por un completo y profundo conocimiento de los problemas pedagógicos, que por lo mismo precisa vulgarizar.

CAPÍTULO II

Nuevos argumentos acerca de la importancia de la Pedagogía.

I

VALOR DE LA PEDAGOGÍA DEDUCIDO DEL LUGAR QUE OCUPA EN EL ORGANISMO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

35. Importancia de la Instrucción pública considerada en relación á la vida de los pueblos. — 36. Idem idem de la Instrucción popular ó primera enseñanza, señalando la influencia que ejerce en la vida moral, política y económica de las naciones. — 37. Argumentos y citas en demostración de esta influencia. — 38. Distinción de los conceptos de cantidad y calidad de la primera enseñanza, y determinación del lugar que en el organismo de la instrucción pública corresponde á la Pedagogía. — 39. Comparación entre esos dos conceptos. — 40. Sentido en que deben tomarse las frases «primera enseñanza» é «instrucción popular». — 41. Recopilación.

35. Se habla hoy mucho, y con razón, del influjo que ejerce la Instrucción pública en la vida de los pueblos, al punto de que no hay adelanto ni mejora que no se atribuya á la acción fecunda de esa institución, que los Gobiernos de todos los países y los hombres de todas las ideas miran como panacea que ha de curar todos los males y ha de proporcionar á las naciones todo linaje de beneficios. Lo mismo en el orden material que en el moral, en el científico como en el artístico, se considera que no hay progreso posible, ó al menos sólido y durable, si no se cuenta con la base de una buena organización de la Instrucción pública.

De aquí la atención siempre creciente que los Gobiernos de todos los países le prestan, y los esfuerzos vigorosos que hacen por elevarla al mayor grado posible de perfeccionamiento.

Los hombres pensadores, los que sinceramente se interesan por el bien de su patria y anhelan que la civilización se afiance y se mejore en todos sentidos y derrame los tesoros de sus beneficios por el mundo entero, que es la patria de todos los hombres, se preocupan mucho también del estado de la pública instrucción, que todos trabajan por que sea floreciente. Y así como el filósofo Fichte se esforzaba hacia 1808 en demostrar que sólo por el camino de la reforma de la Instrucción pública podría la Prusia salir del abatimiento á que la redujeran las victorias de Napoleón I (profecía que se vió al poco tiempo plenamente realizada), y todos los estadistas y pensadores franceses están hoy conformes en que á la superioridad del sistema nacional de enseñanza, son debidas principalmente las victorias que sobre la Francia alcanzara hace algunos años la culta Alemania (por lo que también se han aplicado nuestros vecinos con gran ahinco y entusiasmo á mejorar el estado de su instrucción pública), así también los diversos partidos políticos de todos los pueblos que viven la vida de la civilización moderna proclaman que el progreso de aquella institución ha de ser la palanca que mueva la opinión en favor de sus ideas y lleve éstas á la práctica del gobierno.

Todo se confía, pues, á la virtud y al poder de la Instrucción pública, de la que, por lo mismo, se espera el remedio á muchos males, la realización de no pocas esperanzas y un nuevo y más completo florecimiento de la civilización presente.

36. Conviene recordar aquí, que cuando se atribuye tal virtualidad á la Instrucción pública y se habla de ella en el sentido de mejorar por su mediación el estado moral, intelectual, artístico, industrial, etc., de los pueblos, se piensa principalmente en lo que se llama *Instrucción popular*; es decir, en esa cultura que por estar al alcance de todos los individuos y ser á todos necesaria en su parte esencial, forma la base de toda otra y constituye el objeto de la *primera enseñanza*, tomada ésta en un sentido más amplio que el que hoy tiene entre nosotros y en algunas otras naciones.

Así, cuando se quiere significar la cultura de un país, se

empieza por decir que en él se halla muy generalizada la instrucción popular, que tiene muchas Escuelas, que á éstas asiste un número considerable de alumnos en relación con la población total, y, en fin, que son escasas las personas que en él no saben leer y escribir. El adelanto de las industrias, de la agricultura, de las artes y hasta de las ciencias, así como la cultura moral y aun política del país en cuestión, se hace depender de esa Instrucción popular, que por tal motivo, viene á ser la base de todo adelantamiento y como la savia que, circulando por el organismo social entero, da fuerza y vigor fecundantes á todas las manifestaciones de la vida social, haciéndolas de este modo capaces de más rápidos y mayores progresos.

Según esto, hasta el adelanto de la Instrucción pública, considerada en sus esferas superiores (la segunda enseñanza, la profesional y la rigurosamente científica) depende del adelanto de la instrucción popular ó primaria; de modo que virtualmente, se atribuye á ésta en primer término la eficacia que en el progreso de los pueblos hemos visto que se concede, con razón, á la institución de la enseñanza considerada en general, ó sea, en su total organismo.

Que es fundada la importancia que, según lo que acabamos de decir, se concede á la instrucción popular, se comprende á poco que sobre ello se medite. En primer término, debe tenerse en cuenta que la primera enseñanza es la base de toda la instrucción restante, y que mientras mejor sea y más generalizada se halle, mejor será y más se generalizará la secundaria, la profesional y la superior (1). El que no posee los rudimentos de la primera enseñanza, no puede adquirir

(1) Diariamente se repite entre nosotros que los estudios de segunda enseñanza se resienten mucho de la mala preparación que llevan los niños al salir de las Escuelas primarias é ingresar en los Institutos. En los demás grados de la Instrucción pública se afirma lo mismo, y, con igual razón, respecto de la preparación que de los Institutos sacan los alumnos. El mal, que es evidente y se halla reconocido por todo el mundo, está en la base, arranca de la Escuela, se origina en el mal sistema de cultura ó educación popular.

ninguna otra cultura; y mientras menos sean los que tengan aquellos conocimientos, menos serán también los que puedan consagrarse á estudios de grados superiores y á las profesiones que requieran de algunos de estos estudios. En segundo lugar, la llamada instrucción popular ó primera enseñanza es la única que puede recibir la generalidad de los individuos, la gran mayoría de las personas que constituyen una nación y que no tienen otra cultura que la que mediante esa enseñanza se les suministra. De aquí el que se haga depender de ella, no ya la cultura intelectual, sino la moral y la profesional del pueblo, en cuanto que esta instrucción popular ó primera enseñanza representa la *educación* que éste recibe en general, por lo que muchos la llaman, con mejor sentido, «educación popular ó primaria».

Así es, que todo Gobierno que aspira á que la nación que representa sea grande en todos sentidos, á que el pueblo que rige sea moral, trabajador, inteligente y productivo, y amigo de la libertad y del orden á un mismo tiempo, se impone como uno de sus primeros y más imperiosos deberes el de mejorar y difundir la instrucción popular, aplicándose el principio que expresaba Horacio Mann en las siguientes frases, refiriéndose á su pueblo, la nación norteamericana: «En nuestro país y en nuestros tiempos, ningún hombre es digno del honorífico dictado de estadista, si en todos sus planes de administración no entra el dar al pueblo la mayor educación posible. Podrá, en buen hora, poseer excelentes dotes; pero á menos que sus trabajos en todos tiempos y lugares no se encaminen á dar mayor cultura y luces á todo el pueblo, nunca llegará á ser un estadista americano.» Ni español, ni francés, ni inglés, ni de ninguna parte, debemos añadir generalizando la idea de M. Mann, pues que en todos los países el problema de la instrucción popular ofrece los mismos aspectos y tiene las mismas relaciones con la vida individual, nacional y humana, variando sólo en lo que respecto de él se haya hecho y falte por hacer, que es todavía, no mucho, sino muchísimo en algunas naciones, entre las que desgraciadamente debemos contar á España.

37. En el deseo de justificar lo que decimos y dar á conocer, siguiendo el propósito que forma parte del plan de esta obra, las opiniones de autoridades acerca de los puntos que dilucidemos, ampliaremos lo dicho respecto de la influencia que la instrucción popular ejerce en la vida moral, política y material de las naciones, exponiendo, con algunas consideraciones nuestras, algo de lo que personas respetables por su posición y talentos han expuesto sobre estos puntos.

En lo tocante al primero de ellos, ó sea á la cultura moral, que tan gran valor tiene por muchos conceptos en la vida de las naciones, harto se sabe que así como la ignorancia enerva y extravía la razón y obscurece y falsea el sentido moral, con lo que la justicia y el derecho pierden su base, la instrucción, tomada en el sentido educador que antes hemos indicado, suaviza las costumbres, eleva y fortifica los buenos sentimientos, enseña al hombre lo que debe á sus semejantes y á sí propio, y proporcionando á los pueblos un concepto más claro del derecho y la justicia, pone trabas á los desmanes del pensamiento y la fantasía y á los desórdenes de la razón, con todo lo cual se garantizan los intereses más caros al individuo y la sociedad. Todo el mundo está conforme en asegurar que así como la ignorancia es la fuente de que dimana la relajación de las costumbres—por lo que ya dijo Mirabeau «que sin luces no hay moral»,—la instrucción, inspirando amor hacia el trabajo, hace disminuir la vagancia, engendradora de malas costumbres, de vicios repugnantes y aun de crímenes. Por todo esto que se afirme, como dijo con frase feliz D. Fermín Caballero, que «cada Escuela que se abre cierra una prisión á los veinte años». «Es necesario—se dice en el excelente libro de Julio Simón titulado *L'École*, tomándolo de una de las *Exposiciones del estado del Imperio francés*—que el país se penetre bien de esta verdad: que el dinero gastado en las Escuelas se economiza en las prisiones. Dos hechos considerables se producen en el seno de nuestra sociedad: el aumento progresivo de alumnos en las Escuelas, y la disminución de la criminalidad, lo que obliga á la Administración á suprimir una cárcel central. La población del departamento de los Al-

tos Alpes tiene tan adquirido el hábito de instruir á los niños, que todas sus Escuelas se encuentran llenas, mientras que la prisión de Briçon ha estado vacía muchas veces este año.» Las estadísticas manifiestan que la criminalidad está en razón inversa de la instrucción: á medida que ésta sube, aquélla desciende. Desde que se llevó á cabo la reforma de la enseñanza popular en Suiza, ha sido necesario suprimir muchas prisiones. En Alemania ha disminuído en un 30 por 100 la criminalidad desde que la instrucción del pueblo empezó el desarrollo que la ha traído al grado de florecimiento que hoy alcanza. No debe olvidarse que la gran mayoría de los criminales son gente inculta, al punto de no saber escribir ni leer: entre nosotros pasa del 92 por 100 los que se encuentran en este caso; en Francia pasan del 80 por 100. Téngase en cuenta que, como atinadamente se ha dicho, «la instrucción aumenta nuestros goces, nuestra felicidad. El hombre ignorante sólo conoce los goces groseros del cuerpo, placeres muy fugitivos, compensados, no obstante, por la necesidad, que es un tormento. El hombre ilustrado goza de la belleza de la naturaleza y las artes, de la poesía, de la música, del comercio intelectual con sus semejantes, del cambio de los sentimientos elevados, placeres durables y tanto más vivos cuanto que son compartidos; tanto más exentos de trabajo cuanto que son más puros, más dignos de un alma inmortal.» Desde este punto de vista, acrece la importancia de la educación popular cuando se considera el género de vida que hacen nuestros trabajadores, los goces á que se entregan de ordinario y los deseos con que luchan en la desesperación de la impotencia. La difusión entre ellos de la cultura puede mitigar muchos de los males que de lo que apuntamos se originan. «La educación, se ha dicho, eleva al trabajador, el que cuando se halle tan bien instruído y educado como las clases que no viven del trabajo manual, gozará de la misma consideración que éstas. Cincinato labrando su campo, Franklin componiendo en una imprenta y Hugh Miller labrando piedras en una cantera, no eran inferiores á nadie, al menos á los ojos de todos los que tienen la estima en algún valor.»

En cuanto á la influencia de la instrucción primaria, por lo que se refiere á la vida política de las naciones, no se halla menos justificada. Hoy que todo lo invade la democracia, y que merced á la extensión que en todas partes se va dando al sufragio, es cada vez mayor la intervención del pueblo en la cosa pública, se necesita más que nunca difundir la instrucción popular. Tratándose de un pueblo ignorante, no debe extrañar que dé muestras de desamor ó indiferencia hacia la justicia y la libertad : si no sabe lo que son, ¿cómo sabrá estimarlas en lo que valen? ¿Cómo el ciego podrá apreciar la magia de los colores? Tampoco debe extrañar, tratándose de un pueblo ignorante, que en momentos dados y á nombre de la libertad, del derecho y de la justicia, atropelle todas las libertades, quebrante todos los derechos y ahogue la voz de la justicia, y que pronto á excederse en el ejercicio de los derechos individuales, no se cuide del cumplimiento de los deberes del ciudadano; de todo lo cual se originan los desórdenes populares, las rebeliones injustificadas, y por consecuencia, atraso, intranquilidad y ruina para los pueblos, y mengua y desprestigio para las ideas más grandes y generosas. Por estas y otras razones ha dicho muy atinadamente el demócrata Laveleye en su interesante libro *La instrucción del pueblo* : «Desde el momento en que el poder de arriba abdique la tutela que ejerce sobre los poderes locales y los individuos, se hace indispensable que éstos sepan usar de su conquistada independencia : si se quiere que el Estado moderno no se funde en la fuerza, hay que darle por base la razón... El sufragio universal sin la instrucción universal conduce á la anarquía, y, por consecuencia, al despotismo... Dad el sufragio á un pueblo ignorante, y le veréis caer hoy en la anarquía, mañana en el despotismo. Por el contrario, un pueblo ilustrado será pronto un pueblo libre y conservará su libertad, pues que sabrá hacer buen uso de ella.» De aquí la limitación al sufragio, por muchos demócratas admitida, de que no puedan ejercerlo los que no posean la instrucción elemental. Que los que gobiernan á los pueblos tengan presente estas palabras pronunciadas por el diputado norteamericano Mr. Garfield, en de-

fensa del *bill* creando en Wáshington una *Oficina nacional de Educación*: «Cuestan menos las Escuelas que las rebeliones. Un décimo de nuestras rentas empleado cincuenta años ha en la educación pública, nos habría ahorrado la sangre derramada en la última guerra.» ¡A qué tristes y amargas consideraciones no se prestan estas palabras cuando se recuerda lo que sucede en un pueblo que nos es muy querido! «¡Instruid al pueblo!»: tal fué la última recomendación que á la democracia norteamericana hizo el gran Wáshington, y tal la constante exhortación hecha á la misma por Jefferson. Los americanos han seguido al pie de la letra esta recomendación, y á ello se glorían de deber el orden y la libertad de que se goza en la gran República de los Estados Unidos. Para concluir este punto, recordemos que, según el príncipe de Bismarck, al Maestro de escuela, es decir, á la instrucción popular, se deben el estado de grandeza que ha alcanzado Prusia y las recientes victorias de Alemania. Así se cree, muy especialmente en Francia, en donde no hace mucho tiempo, y dirigiéndose á una numerosa reunión de Maestros, decía el Ministro de Instrucción pública, M. Bardoux, que el porvenir les daría nuevos testimonios de su celo por ellos y por «esta noble causa de la instrucción primaria, sin la cual la gran democracia francesa no podría prosperar, crecer y dar sus frutos».

Mirando ahora la cuestión desde el punto de vista material, ó más bien económico, tendremos iguales conclusiones. Ya hemos visto que una de las consecuencias de difundir la instrucción popular es la de asegurar la tranquilidad interior de los Estados, que á su vez es base de prosperidad, en cuanto que contribuye al progreso y fomento de las artes, de la industria y del comercio. Debe, por otra parte, tenerse en cuenta que, como en el libro antes citado dice Julio Simón, «la industria moderna cesa de día en día de emplear los hombres como fuerzas materiales para utilizarlos como dirección intelectual, y que la riqueza de un país depende en gran manera de la capacidad de sus habitantes y, por consiguiente, de su ilustración». Pues, como ha dicho uno de los superin-

tendientes de la enseñanza en el Connecticut, «la instrucción hace más productivo el trabajo», por lo que el mismo funcionario añade: «Si todo el trigo que hoy se recolecta en los Estados Unidos debiera molerse y ser convertido en harina por los procedimientos antiguos, bastaría apenas para hacerlo toda la población del país. Gracias á las máquinas, un pequeño número de trabajadores basta para atender á esta necesidad.» «La instrucción, se ha dicho, conduce al bienestar, pues como dijo Bacon, *ciencia es poder*, y el poder engendra la riqueza», lo cual es una verdad incontestable, en el orden económico principalmente, como lo es la afirmación de M. Laveleye de que «el papel de la ciencia aplicada á la producción de la riqueza se ensancha diariamente, y que en el porvenir será el pueblo más rico, y por consiguiente, el más poderoso, aquel que ponga más saber en el trabajo». Por esto se ha dicho con mucha oportunidad: «El dinero colocado en instrucción no produce el 5 ó el 6 por 100, sino 5 ó 6.000 por 100, pues un solo niño arrancado á la ignorancia puede por su trabajo, sus conocimientos y sus medios, contribuir á la prosperidad y grandeza de su país, realizando progresos en el dominio de la industria ó de la ciencia, ó poniendo á disposición de sus conciudadanos una fortuna honrosamente adquirida.» (M. Guillemard, Maire del Havre en 1871, con ocasión de pedir un aumento de consignación para el presupuesto de la instrucción pópular.) «Los países más ricos—dice Laurent—son también los más civilizados, y los más pobres son los menos cultos.»

De todo lo dicho debe inferirse que, como dice Quesney, «la primera ley positiva, la ley fundamental, es la distribución de la instrucción pública y privada en leyes de orden natural, regla soberana de toda legislación humana y de toda conducta civil, política, económica y social».

38. Pero ¿á qué título, ó mejor dicho, á qué condición puede atribuirse á la instrucción popular la virtualidad y el poder que acabamos de reconocerle? He aquí una cuestión cuyo esclarecimiento nos servirá, así para evitar errores trascendentales y prevenir objeciones aparentemente justificadas,

como para determinar el lugar que en el organismo de la instrucción pública ocupa la Pedagogía, y deducir de ello la importancia de su estudio y de sus aplicaciones.

Ya hemos dicho que la base de ese organismo es la primera enseñanza ó Instrucción popular, en la que deben distinguirse dos conceptos capitales, el de *cantidad* y el de *calidad*. El primero supone la idea de extensión, y se refiere, por lo tanto, al número de individuos que posean dicha enseñanza, á lo difundida que ésta se halle en un país, al número de Escuelas, de escolares y de bibliotecas populares, por ejemplo, que en el mismo haya, así como á las disposiciones administrativas que respecto de la Instrucción primaria se adopten, por lo que toca principalmente á la generalización de ésta, tales, por ejemplo, como las de hacerla obligatoria y gratuita. El segundo concepto se refiere al sentido, modo é intensidad con que se suministre esa enseñanza, y se refiere, no sólo á la manera de darla, sino además á las materias que deba comprender. Abraza, por lo tanto, los programas, los métodos de educación y de enseñanza, el sentido y la extensión con que ésta deba difundirse y cuanto se relaciona con la organización de las Escuelas. Infírese de estas ligeras indicaciones que el concepto primero ó de cantidad se refiere á la *organización meramente externa* de la Instrucción popular, y el segundo, ó sea el cualitativo, á su *organismo interno*, á su *constitución científica*, á su *psicología*, si vale la palabra.

He aquí, pues, señalado el lugar que dentro del total organismo de la Instrucción pública ocupa la Pedagogía. Entraña y representa el concepto cualitativo, en cuanto que en ella estriba el sentido, la forma y el alcance con que se difunda la Instrucción popular; determina el valor y la eficacia de ésta, que fructificará tanto más y mejor, cuanto mejor sea la semilla que se siembre y mejores los procedimientos que para la siembra se empleen, es decir, cuanto mejores sean los métodos y procedimientos pedagógicos que se pongan en práctica. En la Pedagogía, pues, debemos considerar como el espíritu que anima y vivifica el organismo de la Instrucción popular, el alma de ésta, pues que ella representa lo esencial. De aquí

que se repitan con frecuencia estas palabras de un reputado autor suizo: «Las leyes sobre instrucción primaria en todos los países no deberían tener más que un artículo: *Habrà al frente de cada Escuela un excelente Maestro*», cuyas frases, por más que tengan algo de hiperbólicas, revelan el papel que se concede á la Pedagogía, en cuanto que todo se hace aquí depender de la bondad del Maestro, y éste no podrá ser con justo título excelente sino á condición de que tenga una buena educación pedagógica y aplique bien los principios y las reglas de la Pedagogía.

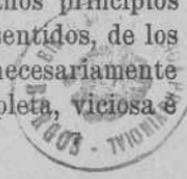
39. Determinado así el lugar que en el total organismo de la Instrucción pública ocupan la ciencia y el arte de educar, y una vez visto que dentro de ese organismo representan el concepto cualitativo, el fondo, lo que substancialmente da virtualidad á la obra educativa, veamos la importancia que esta representación tiene, á cuyo fin debemos establecer comparaciones entre uno y otro concepto, es decir, entre el resultado que por lo que concierne al fin total de la instrucción primaria ofrecen separadamente el concepto de cantidad y el de calidad.

Sin duda que es de suma importancia para la realización del fin que supone la instrucción popular cuanto hemos dicho que debe comprenderse bajo la idea de cantidad, pues que de difundirla por todas partes, de hacerla extensiva al mayor número posible, es de lo que muy principalmente se trata. Y claro es que para conseguir esto, es menester primero tener muchas Escuelas, adoptar disposiciones para asegurarles una buena concurrencia de alumnos, establecer en todas partes Escuelas de adultos, y conferencias, lecturas y bibliotecas populares; en una palabra, no omitir medio alguno de los que directa é indirectamente puedan contribuir á que la instrucción esté al alcance de todos, la reciban cuantos deban recibirla, y, en fin, pueda con justo título ostentar ese carácter de *universalidad* que dentro de un país cabe que tenga con relación al número de los individuos que participan de sus beneficios. Negar importancia á esto sería negar el concepto que entraña la instrucción popular, que implica la idea de extender, de

generalizar, de universalizar la cultura que dicho concepto presupone. Sólo á condición de que se difunda damos á determinada cultura el nombre de *popular*, á cuyo fin la reducimos, en cuanto á su contenido atañe, á la cultura que todos los ciudadanos deben tener y á todos es factible suministrar.

Pero si esto es, como antes hemos dicho, importante, al punto de que en todo plan de Instrucción pública debe atenderse á ello muy particularmente, pues que no sería bueno aquel plan en que no se atendiera á generalizar la enseñanza primaria en todas las clases sociales, no basta, ciertamente, como á continuación trataremos de mostrar.

Fijémonos en la Escuela que, no sólo es la base de lo que se llama instrucción popular, sino que en muchos casos asume la representación de lo que al emplear esa frase quiere significarse: la cultura que en ella se da es la única que recibe la inmensa mayoría de los hombres. En buena hora que haya muchas Escuelas y que éstas se hallen muy concurridas; pero si el programa de ellas es por reducido deficiente, no se llenará el objeto que se persigue, en cuanto que los niños no adquirirán todos los conocimientos que la instrucción popular requiere para llenar las exigencias de la vida presente. Si al instruir en ellas á los niños no se emplean los métodos y procedimientos de enseñanza más adecuados, y si se emplean se hace sin discreción y arte, sin verdadero sentido pedagógico, los resultados serán pobres y la cultura que los niños reciban falseará por su base, resultando estéril, menguada y aun nula, como una desgraciada experiencia nos enseña todos los días. Lo propio sucederá si al tratar de instruir á los niños no se atiende al desenvolvimiento y disciplina de sus facultades intelectuales, á fin de que la semilla de la instrucción caiga sobre terreno abonado, preparado al efecto, y no sobre tierra inculca, é incapaz, por lo tanto, de fertilidad. Si á la vez que á la cultura de la inteligencia no se atiende también cuidadosamente y bajo la inspiración y régimen de sanos principios pedagógicos, á la cultura del cuerpo, de los sentidos, de los sentimientos y de la voluntad, ha de suceder necesariamente que la dirección total de los niños sea incompleta, viciosa é



inadecuada, no sólo por defecto, sino también por inarmónica y, en lo tanto, contraria á la naturaleza humana, entre todas cuyas partes existe un íntimo enlace, reina una gran armonía, que debe respetar y favorecer la educación. Y debe tenerse en cuenta que, cuando no se respetan estas condiciones; cuando á la vez que á la de la inteligencia no se atiende en la medida conveniente á la educación del cuerpo, del corazón y de la voluntad, la instrucción misma, con carecer de base segura y sólida, suele ser contraproducente, como más adelante veremos al tratar de este punto concreto. Si á esto se añade que para que la cultura popular sea lo que debe ser, tenga las aplicaciones prácticas á la vida toda que se buscan—y á condición de que las tengan se les concede la importancia que hemos dicho,—ha de ser no sólo instructiva, sino educadora; ha de despertar, favorecer y dirigir en los niños desde muy temprano las aptitudes especiales y disposiciones naturales, para mediante ello poner en claro la vocación de cada uno y formar su carácter, fácilmente se comprenderá que no basta con que haya muchas Escuelas, ni muchos alumnos, sino que es menester que aquéllas sean buenas y éstos bien dirigidos; que es preciso que los principios y los métodos de educación y enseñanza sea lo que más preocupe en las Escuelas. De lo contrario, los conocimientos que se suministren á los niños serán insuficientes por falta de base y exceso de pobreza, para llenar los fines que se aspiran á realizar mediante la instrucción popular, aun considerada ésta en el sentido más restringido que pueda dársele, que es el que consiste en no ver en ella más que la generalización de ciertos conocimientos más ó menos útiles y necesarios.

Pero ¿bastan estos conocimientos para llenar por sí solos el papel que antes hemos visto que corresponde á lo que hemos llamado instrucción popular? ¿Tendría ésta, si no supusiese otra cosa que mera instrucción, toda la virtud y toda la eficacia que antes le hemos reconocido, por lo que concierne á regular y mejorar la vida intelectual, moral, política y económica de los pueblos? Harto se comprende que con la instrucción sola

no basta. Generalmente, al lema de *instrucción* se une el de *moralidad*, cuando de la educación popular se habla y cuando mediante ésta aspira un pueblo á vivir en el concierto de la civilización, pues, como M. Laurent afirma, «se dice que una nación es civilizada cuando cultiva las facultades intelectuales y morales con que ha dotado Dios á todas sus criaturas». Vemos ya que es menester algo más que la instrucción, y debemos añadir, que aunque el problema económico depende en gran manera de la cultura moral, con la que guarda relaciones muy estrechas, necesita además de la ayuda de ésta, el concurso de otro género de cultura que, ya sea física, ya de los sentidos, ya del gusto estético, ya de la mano considerada como instrumento de trabajo, concurre á que la instrucción dé los resultados que antes hemos dicho por lo que se refiere á la vida material de los pueblos.

Si hemos visto que en el organismo de la instrucción popular tiene gran importancia el concepto que hemos llamado de *cantidad*, también acabamos de ver que la tiene mayor el de *calidad*: es conveniente que haya *mucha* enseñanza, pero importa más que la que haya sea *buen*a; y ya hemos indicado á qué título puede serlo. La combinación de ambos elementos, del cuantitativo y del cualitativo es indispensable para que la enseñanza popular llene todos los fines que con relación á la vida de los pueblos le hemos reconocido; ésta combinación la formulaba ya el filósofo Fichte cuando hacía depender la regeneración de su país, no ya de la reforma de la Instrucción pública, como hemos dicho, sino especialmente de «la aplicación de las doctrinas pedagógicas de Pestalozzi, combinada con el principio de la enseñanza obligatoria», fórmula que, como se ve, encierra el concepto de extensión, al propio tiempo que el de bondad de la enseñanza.

40. Lo que hemos dicho al tratar de la importancia de la Instrucción popular, requiere algunas explicaciones que aclaren el sentido con que tomamos y deben tomarse las palabras «instrucción» y «enseñanza», cuando entran á formar alguna de esas frases por todo el mundo empleadas para expresar el concepto de la cultura primaria ó popular.

Creemos que sería un error tomar dichas palabras en el sentido estricto de su significado, á que el uso ha dado una acepción más lata que la que se desprende del valor etimológico de ambos vocablos. Y afirmamos esto, porque tenemos la persuasión de que los que de buena fe y con recto criterio se ocupan en estas cuestiones, no toman la primera enseñanza ni la instrucción popular como mera cultura (y cultura á medias, que es la que se obtendría con sólo la instrucción), de la inteligencia; sino que tanto en una como en otra ven algo más, ven la cultura de todo el individuo, así por lo que al alma concierne, como por lo que toca al cuerpo. Lo que llamamos «primera enseñanza», no es, ó no debe ser, otra cosa que *educación primaria*, y sólo en este concepto, que después de todo es una exigencia impuesta por la condición y las necesidades de nuestra naturaleza, puede atribuírsele la virtud que se le concede, y decirse, con M. Laurent, que «las Escuelas son los talleres en los cuales se desarrollan *las facultades humanas*». El concepto de «enseñanza é instrucción popular» entraña también el de *educación*, pues ya hemos visto que supone y requiere algo más que la idea de suministrar y difundir conocimientos más ó menos útiles y de mayor ó menor aplicación á la vida del individuo y de los pueblos. Y tan es así esto, es tan cierto que cuando hablamos de la primera enseñanza y de la instrucción popular, va implícitamente envuelto el concepto de educación, que el sentido de toda la Pedagogía moderna es, que en las Escuelas no se posponga la educación, que debe ser lo predominante, á la instrucción, y hasta cuando trata particularmente de la enseñanza, prescribe que sea *educadora*.

Al hablarse, pues, de primera enseñanza, de instrucción popular, de ilustración de las masas, etc., quiere en realidad decirse, siempre que estas frases se emplean en un sentido general, *educación primaria*, *educación popular*, *educación de las masas*, etc. En tal sentido, al menos, tomamos nosotros semejantes frases y las hemos empleado más arriba al tratar de determinar la importancia de la institución que expresan, con relación á la vida moral, política y económica de los pueblos.

Y es importante no olvidar este concepto más amplio que aquí damos á las palabras «enseñanza» é «instrucción», pues mediante él puede contestarse victoriosamente á los que objetan que es una ilusión esperar, tanto como hemos dicho que puede esperarse, de la difusión de la enseñanza primaria ó de la instrucción popular, que los que tal afirman suelen considerar hasta como elementos de perversión, fundados, aparentemente al menos, en que un pueblo instruído y no educado en ciertos principios es más peligroso que otros, por manejar un arma que sin el freno de los indicados principios suele ser terrible, y hasta es frecuente que se vuelva en daño de quien la maneja. Aunque bajo semejante argumentación es muy frecuente que se envuelvan deseos tan ilegítimos y desatentados como los de mantener en la ignorancia á los pueblos para poderlos guiar así mejor en provecho de determinados intereses, olvidando que un pueblo ignorante, si hoy es instrumento dócil de unos, mañana lo será también no menos dócil de otros, y aunque no debe olvidarse el principio sentado por reputados pensadores, como Laurent, de que «la instrucción ilumina la conciencia», es lo cierto que importa tener presente que esas frases á que antes nos hemos referido, y á que el uso ha dado carta de naturaleza, entrañan la idea de educación, palabras que en ellas puede sustituir sin violencia, antes bien legítimamente, á las de instrucción y enseñanza. Explica también dicho concepto las palabras que hemos empleado al tratar de la instrucción popular en sus relaciones con la moral, la política y los intereses materiales, y lo que acerca de estas relaciones hemos dicho en las páginas precedentes.

Entiéndase, pues, que cuando de primera enseñanza é instrucción popular hablemos en adelante, tomamos una y otra en el concepto de educación, pues que para nosotros, en las mismas Escuelas de primeras letras, lo predominante debe ser la educación, aun tratándose de las superiores, y siquiera parezca á muchos negación palmaria de esto el sentido que en toda la enseñanza primaria domina hoy merced á una práctica rutinaria y á una mal entendida condescendencia con ciertas preocupaciones, muy arraigadas y muy extendidas, de

los que cifran la educación de sus hijos en que sepan muchas cosas desde muy pequeñitos, sin cuidarse de cómo lo saben y á costa de qué lo han aprendido, y no mirando más que á satisfacer el afán inmoderado y la vanidad, tan pueril como pernicioso, de que los niños abandonen pronto la Escuela para ingresar en seguida, y como quiera que sea, en el Instituto, del que también deben salir precipitadamente para cuanto antes pasar, si puede ser vistiendo el pantalón corto, á las aulas de estudios superiores, y todavía en la edad de la puericia encasquetarse el birrete de doctor.

41. De cuanto hemos dicho en el presente capítulo, señaladamente en los números **37** y **38**, se deduce la importancia que tiene la Pedagogía, que así en lo que se denomina primera enseñanza, como en la llamada instrucción popular, representa la parte más importante, la de calidad, máxime si se considera que, como también hemos indicado, dichos conceptos implican la idea de educación, en la acepción más genuina de la palabra. Si atendemos además á lo que arriba hemos afirmado (**37**) respecto del concepto cualitativo, del que hemos dicho que representa el organismo interno, la psicología de lo que llamamos primera enseñanza é instrucción popular, y tenemos en cuenta que, como asimismo dejamos sentado (**36**), éstas constituyen la base de la Instrucción pública considerada en su total conjunto, subirá de punto la importancia de los estudios pedagógicos, que son como el alma que anima y vivifica toda la institución de la enseñanza popular, el espíritu que la informa determinando su sentido, sus caracteres esenciales y sus capitales direcciones.

Considerada, pues, en sus relaciones con la Instrucción pública en general, y en vista del lugar que ocupa en la primaria particularmente, la Pedagogía tiene, como hemos visto, importancia suma y de grandísima trascendencia para el progreso y la vida toda de los pueblos. Cada día que pasa es más reconocida semejante importancia, que apenas hace cuarenta años le era negada, al punto de que el vocablo Pedagogía corría como una palabra malsonante. Por fortuna, los progresos de las ciencias, lo mucho que se ha adelantado en

la pedagógica, y el interés creciente con que en todas partes se miran los asuntos relativos á la educación, que, como se ha dicho, «no es solamente *un* gran negocio, sino que es *el* gran negocio de la vida», son causas que contribuyen mucho á desvanecer las preocupaciones por cuya virtud se han mirado, y todavía se miran por algunos, con cierto desdén y menosprecio los estudios pedagógicos, y á dar á éstos toda la importancia que legítimamente les corresponde y que cada día que pasa les es más reconocida; en cuya favorable reacción no puede menos de influir también el lugar que la Pedagogía se ha hecho entre las ciencias filosóficas, de cuyo organismo forma parte, como en el capítulo anterior hemos visto.

II

VALOR DE LA PEDAGOGÍA, DEDUCIDO DEL NÚMERO Y CLASE DE LAS PERSONAS Á QUIENES INTERESA SU CONOCIMIENTO

42. Carácter de universalidad que por sus aplicaciones tienen los conocimientos pedagógicos. — 43. Personas á quienes más particularmente interesan. — 44. Importancia y dignidad de las funciones del Maestro. — 45. Necesidad que tiene éste, para desempeñarlas bien, de dichos conocimientos. — 46. Aplicación de los mismos á las madres de familia. — 47. Dedución respecto del valor de la Pedagogía.

42. Si, como ya hemos dicho (3), la educación es obra de toda la vida, y durante toda ésta necesitamos valernos de principios y reglas que la regulen y dirijan, es claro que la Pedagogía, que es la que da esos principios y esas reglas, interesa á todos en general, porque todos estamos interesados en regir bien nuestra vida, en educarnos bien, y, por consiguiente, en poner los medios que á ello conduzcan. No hay en realidad estudio que más de cerca toque al hombre, no sólo porque, como ya hemos recordado, la educación á que se refiere es el gran negocio de la vida, sino porque implica el conocimiento de sí mismo, conocimiento que por sus aplicaciones á la práctica de esa misma vida, tiene un valor que generalmente se desconoce. Conociéndose bien á sí mismo, es como puede el

hombre adquirir idea clara de su destino, de sus aptitudes, de su vocación, de su carácter, en una palabra, de cuanto le importa conocer para determinarse á obrar en éste ó el otro sentido, para seguir ésta ó la otra dirección, para emplear de tal ó cual modo su actividad, en fin, para realizar su destino en conformidad con su naturaleza y peculiares condiciones.

De modo que por lo que nos enseña respecto de ese conocimiento, no menos que por lo que concierne á dirigirnos é ilustrarnos en la obra de nuestra propia educación, la Pedagogía nos interesa á todos de una manera muy viva y directa, y en realidad todos estamos menesterosos de su auxilio, al punto de que su falta es causa de muchos de los graves errores que cometemos, así en la vida individual como en la social. La escasez de caracteres, las equivocaciones en que incurrimos respecto de las direcciones que en la vida tomamos, el rebajamiento del sentido moral, muchas de las enfermedades que aquejan al espíritu y al cuerpo, son resultados que, en la gran mayoría de los casos, proceden de desconocer los principios y las reglas que suministra la Pedagogía, rama importantísima de la *ciencia de la vida*, según el común sentir entiende ésta.

Considerada bajo este aspecto, la Pedagogía tiene también gran importancia, siquiera no consideremos la cuestión más que desde el punto de vista numérico, pues que á todas las personas son aplicables sus principios y reglas, y todas deberían hacer uso de unos y otras para regir bien su vida. Tiene, pues, la Pedagogía, por lo que á sus aplicaciones y necesidad de ellas se refiere, un carácter de verdadera *universalidad*, que avalora más la importancia que antes le hemos reconocido (1).

(1) No debe inferirse de lo que acabamos de decir que tengamos la pretensión de que todo el mundo sea pedagogo, haga estudios particulares de Pedagogía; harto sabemos que por más que por sus múltiples é importantes aplicaciones á la vida tengan dichos estudios un valor real y positivo, son pocos los que á ellos se consagran, y muchos los que materialmente están imposibilitados de hacerlos. Pero aparte de

42. Y dejando á un lado la aplicación general que hemos visto que tiene la Pedagogía, por lo que á todos importa, claro es que á quienes más directamente y en mayor escala interesa su estudio es á los que profesan el ministerio de la educación y la enseñanza, en cuanto que necesitan de conocimientos especiales para el desempeño de su cometido. Considerados desde este punto de vista, no es menor que la que antes hemos visto la importancia de los estudios pedagógicos, llamados á auxiliar y dirigir al Profesor de segunda enseñanza, y de otras superiores, así como al Maestro en sus nobles y delicadas funciones (1).

que esto no rebaja en nada la importancia que á la Pedagogía reconocemos aquí en lo tocante á la universalidad de sus aplicaciones, en cuanto que éstas se refieren á todas las personas, y más ó menos directamente en todas influyen, insistimos en que á todos interesan los conocimientos pedagógicos, no sólo por el deseo de asentar una verdad, sino con el sentido de poner de manifiesto la necesidad de que dichos conocimientos, no sólo se generalicen todo lo posible, sino que realmente se *popularicen*, se *vulgaricen* por medio del libro popular, que no didáctico, á la manera que se hace hoy con otra clase de conocimientos referentes á Astronomía, Física, Historia Natural y Agricultura, por ejemplo, y sucede con la Fisiología, la Higiene, la Medicina y la Gimnástica, que forman parte de los estudios pedagógicos. (Recuérdese lo que hemos dicho en el núm. 34). Popularizándolos por este modo y haciendo que entren á formar parte del programa de las Escuelas primarias (con el sentido, la forma y la extensión que á su tiempo diremos), podrá lograrse que lo que dichos conocimientos pedagógicos tienen de más esencial, importante y aplicable, éntre en la masa de los conocimientos vulgares, y, en su consecuencia, ejerzan su saludable influencia en la vida de las gentes menos cultas, que por lo mismo son las que se hallan más menesterosas de principios y reglas de vida.

Como más adelante hemos de tratar de los medios de difundir é impulsar los estudios pedagógicos, nos limitaremos ahora á las indicaciones hechas, que no tienen otro objeto que el de aclarar nuestro pensamiento para que no se crea que pedimos imposibles. Mientras más adelanten y se generalicen los estudios pedagógicos, mayor y más eficaz será la influencia que ejerzan aun entre los que más extraños permanezcan á ellos, á la manera que sucede con otras ciencias.

(1) Cada día se reconoce más la necesidad de que los Profesores de todos los grados de la enseñanza, y señaladamente los de la secundaria,

Para no detenernos demasiado en estas cuestiones, nos limitaremos á la profesión del Maestro, que es la que más nos importa aquí considerar, para en vista de la importancia de esa profesión y de la necesidad que tiene el que la ejerza de conocimientos pedagógicos, deducir la importancia que á su vez tiene el estudio de la Pedagogía, que es el punto que ahora dilucidamos.

44. Se ha dicho tanto y tan bueno tratándose de poner de manifiesto la importancia y la dignidad que entraña el noble ministerio de la educación, que cuanto á este propósito podamos decir nosotros, con ser pálido, no añadirá nada nuevo á lo que todo el mundo se sabe de memoria. Sin embargo, conviene repetirlo, porque la verdad es que, aunque no falte nada que decir sobre dicho punto, está casi todo por hacer; si es cierto que en el terreno de las teorías no se ha omitido ninguna de las sublimidades del pensamiento ni de las galas del lenguaje para ensalzar las funciones del Maestro, también lo es que prácticamente se hace bien poco para rodearlas de la consideración que merecen, y que en el libro, en el periódico, en la conversación pública y familiar se les reconoce. Esto, sin tener en cuenta el menosprecio unas veces, y la inquina otras, con que el Maestro es tratado por gentes para quienes, por lo visto, nada vale esa hermosa y fecunda obra de la educación humana, cuyos más activos y sufridos colaboradores son los Maestros de primera enseñanza.

«Artistas de la civilización y del progreso» les llama el ilustré Laurent, después de haber dicho con frase no menos exacta, «que la misión del Maestro es presidir, no sólo á la instrucción, sino también á la educación de la clase más numerosa y la más pobre», en lo cual se ve que toma la enseñanza primaria en el concepto que nosotros lo hacemos, esto

reciban durante su preparación cierta cultura pedagógica, necesaria á todos, siquiera no sea más que por las aplicaciones que de ella han de hacer en lo tocante al método, formas y procedimientos que adopten en sus respectivas asignaturas. Remitimos al lector á lo que acerca de este extremo decimos en el capítulo siguiente.

es, entrañando la idea de educación. Son, en efecto, los Maestros los artífices de la civilización, puesto que ellos son los principales motores en la obra de la educación popular, en la que estriba, como hemos visto, el progreso y la grandeza de los pueblos, á los que instruyen y educan, instruyendo y educando á los niños, la inmensa mayoría de los cuales no recibe luego otra educación que la que se le suministra en la Escuela, pues la generalidad de los hombres no reciben más cultura que la que se llama primaria. De aquí el que se diga que el «porvenir de la humanidad viene á estar en manos de los Maestros».

Si consideramos las funciones de éstos con relación al niño, nos parecerán no menos delicadas é importantes. En el niño se halla encerrado el hombre con todo su porvenir, el cual depende de la dirección que á aquél se dé desde un principio. No ya el niño, que por sí es digno de los más exquisitos cuidados y de las mayores atenciones, sino el hombre mismo se halla en manos de los Maestros, que con los padres son los que lo forman, necesitando en la inmensa mayoría de los casos poner mucho más trabajo, más inteligencia y más atención que éstos en la obra de formar al hombre, mediante la cultura del niño. Por lo mismo que esta primera cultura ejerce una gran influencia en la vida toda, pues cuando no es la única que recibimos, es la base necesaria de cualquiera otra que podamos recibir, la función de suministrarla tiene que ser una función, no sólo importantísima, sino también muy delicada.

Resulta, pues, que, ora se considere la profesión de educar desde el punto de vista de los intereses sociales, ya se la mire con relación al individuo, y en especial al niño, es una profesión cuyo ejercicio, además de ser muy noble, tiene trascendentales consecuencias en todas las esferas de la vida, y exige, por lo tanto, cuidados y conocimientos especiales. En el desenvolvimiento y dirección de la niñez, en la que bulle y circula la savia del porvenir, tienen los Maestros una participación muy grande, que puede decirse que es exclusiva tratándose de las clases menos acomodadas, que son las que consti-

tuyen la inmensa mayoría de las naciones. Los Maestros son en realidad los mentores de esas clases. ¡Cuántos beneficios no pueden derramar sobre ellas, y, por consecuencia, sobre la sociedad entera, dirigiéndolas bien, inspirándoles el sentimiento de sus deberes, y dando á sus individuos los medios de que conozcan sus aptitudes, y las empleen con fruto y en conformidad con la vocación de cada uno! Hablando sobre el ahorro, ha dicho M. Laurent con profundo sentido, que los Maestros son los artesanos de la revolución social, y es que, en efecto, los Maestros pueden hacer mucho, mediante la educación de los niños, en todo lo que se refiere á la vida moral, política y económica de los pueblos.

45. Si el ministerio de la educación es tan importante, tiene tanta trascendencia y es tan delicado como acabamos de ver, se comprende que los que se consagren á su ejercicio necesitan alguna preparación especial, como la necesitan todos los que se dedican á un oficio ó profesión cualquiera. Pensar otra cosa sería absurdo. Ni la inspiración del momento, ni la vocación más decidida bastan para suplir la preparación que el ejercicio de toda profesión requiere, siquiera se trate de las mecánicas. ¿Podría dispensarse de semejante aprendizaje la profesión de educar, una de las más difíciles, trascendentales, complejas y delicadas? La inspiración y la vocación serían estériles, y lo son con frecuencia, como nos lo muestran los resultados que se obtienen en la educación materna, cuando no las ilustran, fecundan y dirigen los conocimientos teóricos y prácticos del arte de educar, que, según hemos visto, se fundan en la ciencia, de que á su vez participan. Ciertamente las madres, que son las primeras educadoras de la niñez, no reciben semejante preparación. Pero aparte de que esto es una falta que todo el mundo está conforme en atribuir á la educación que recibe hoy la mujer, debe tenerse en cuenta que si á la tierna solicitud, á los prolijos cuidados, á los incansables desvelos que las madres tienen por sus hijos, uniesen los principios y las prácticas que enseña la Pedagogía; si á la inspiración y al sentimiento juntasen una reflexión sugerida por esos principios y conocimientos especiales, fueran más fe-

cundos y buenos los resultados que, por punto general, obtienen en la educación de sus hijos. No debe olvidarse, por otra parte, que lo común es que esta educación se complete, rectifique y mejore en la Escuela, es decir, por el Maestro.

De estas ligeras indicaciones, y de lo que antes de ahora hemos expuesto, se deduce que el Maestro necesita de una preparación especial, la cual le suministra primera y principalmente la Pedagogía, que es su ciencia y arte. Ahora bien: si las funciones que desempeña el Maestro tienen esa importancia que acabamos de reconocerles, es evidente que los estudios que preparan para ejercerlas debidamente revisten también una gran importancia, en cuanto que constituyen la base de esas funciones, y de ellos depende el que el ejercicio de éstas sea bueno ó malo, responda ó no á los altos fines con que ha sido instituída la profesión del Magisterio.

He aquí patentizada de nuevo la importancia de la Pedagogía, deduciéndola de la necesidad que de su conocimiento tienen los Maestros y de la importancia que á su vez tienen las funciones que éstos desempeñan.

46. Por las mismas razones que á los Maestros, interesa el conocimiento de las reglas y los principios pedagógicos á las madres de familia, los *principales factores de la educación de sus hijos*, como con razón se ha repetido. Ya lo hemos dicho más arriba: no basta para educar bien á los niños con las inspiraciones del amor maternal, ni siquiera con las previsiones y los recursos que sugiere el *instinto*, ó, según se dice por algunos, el *sentido materno*. Todo el mundo está ya conforme en que es necesario *preparar* á la mujer para que pueda llenar cumplidamente los santos y delicados deberes que le impone el augusto ministerio de la maternidad; *instruirla* para que pueda instruir á sus hijos; *educarla*, en una palabra, de modo que á su vez pueda ser buena educadora de esos pedazos de su corazón. Y es que universalmente se reconoce que en manera alguna bastan los afanosos desvelos, la ternura sin igual y el amor inmenso que las madres consagran á sus hijos, sino que es menester que al *instinto de la maternidad* unan la *ciencia de la maternidad*; cuando esto sucede es cuando puede decir-

se que la madre es el *tipo*, el *modelo natural* del educador. Claro es que las madres reúnen condiciones naturales que tienen un valor subido é inapreciable por lo que se refiere á la educación de los niños, y de aquí el que se las ponga por modelo á los Maestros, los cuales deben imitar de ellas, no los principios y las reglas prácticas que tienen en cuenta y aplican en la educación de sus hijos, sino la solicitud, la dulzura, el amor con que los tratan, así como la diligencia incansable, el exquisito cuidado y la delicada penetración con que investigan sus necesidades y se afanan por satisfacerlas. Porque sucede con demasiada frecuencia, que cuando todas esas bellas prendas no se hallan avaloradas por la reflexión y el raciocinio, cuando éste se halla dominado por el sentimiento, la educación de los hijos resulta defectuosa, mejor dicho, el trabajo de la madre es contraproducente, y sin ésta quererlo ni siquiera presumirlo, redundo en daño del mismo niño, á quien pensando hacerle un beneficio se le infieren daños grandes y de trascendencia, dirigiéndolo mal por falta de conocimiento en la madre, que sobrepone la pasión á la reflexión y el sentimiento á la razón; con todo lo cual resulta una educación incompleta ó verdaderamente viciada, en cuanto que los buenos y fecundos elementos que tiene la madre se tornan estériles, cuando no malos, por falta de esos otros que hemos señalado. Añádase, que para que se obtengan buenos y sanos resultados en la educación materna, y suponiendo que las madres se decidan á dejar en ella el papel que les corresponde á la reflexión y al raciocinio, es menester que una y otro estén debidamente preparados, tengan una cultura á propósito, pues una reflexión ciega y un raciocinio sin base y dirección son tan inconvenientes y tan funestos como el mal que quiere evitarse con la intervención de ambos.

De estas consideraciones; de la necesidad que hay de empezar la educación de los niños desde muy temprano; de la intervención que necesariamente tienen las madres en esa educación, de la que durante el primer período de la vida son, por ministerio de la naturaleza, ábitras y exclusivas directoras; y, en fin, de lo delicada que es la obra de la educación,

cuando se refiere á esa como alborada de la vida á que llamamos infancia, se infiere la necesidad, por cuya satisfacción tanto se esforzaron el inspirado Pestalozzi y el profundo Frœbel, de instruir á la mujer, no sólo en lo que debe transmitir á sus hijos, sino en el modo de transmitirlo, así como en la manera de desenvolver y dirigir la inteligencia, los sentimientos y la voluntad de éstos. En una palabra, que también las madres de familia necesitan de los conocimientos pedagógicos, los cuales tienen respecto de ellas una importancia tan grande como importante es la obra que están llamadas á realizar, y en la que dichos conocimientos les deben servir de auxiliares tan útiles como precisos y fecundos.

47. Considerada, pues, la Pedagogía en sus relaciones con las personas que ejercen la profesión de educar é instruir, ya por propia determinación, ora por ministerio de la naturaleza, no podremos menos de asentir, después de lo dicho en el presente capítulo, que su estudio es de la mayor importancia, no sólo en cuanto pueda convenir y ser necesario á dichas personas para el mejor y más fácil desempeño de sus funciones, sino porque natural y precisamente se dejará sentir su influencia en los que son objeto de la educación, es decir, en las nacientes generaciones y las que les sigan. De modo, que no sólo porque la profesión de educar necesita, como la que más, de determinada preparación por parte de quien la ejerce, sino porque la manera como se desempeñe esa profesión tiene una gran influencia en la vida individual y en la colectiva y depende de la preparación indicada, los estudios pedagógicos trascienden considerablemente á la vida toda de los pueblos, ejerciendo en ella un influjo tan saludable como fecundo.

Por ello, pues, hay que conceder una gran dosis de previsión á los pueblos que, cual el alemán, el norteamericano, el francés, el suizo y otros, que no hay para qué citar ahora, consagran grandes esfuerzos á la obra de cultivar, llevar á las Universidades y difundir por todas las clases sociales los estudios pedagógicos, de que todos necesitamos más ó menos, y que son como el nervio, el *spiritus intus* de un buen sistema

de educación. No basta, en modo alguno, con crear muchas Escuelas y difundir por todas partes la cultura primaria ó fundamental, sino que se necesita, además, que Escuelas y cultura se hallen bien regidas, animadas por ese espíritu vivificador, preñadas de los principios, las reglas y las prácticas de una sana Pedagogía. El conocimiento de ésta será siempre la base fundamental y necesaria de todo progreso en la educación popular: ¿qué más hemos de decir para poner de relieve su valor y trascendencia?

CAPÍTULO III

De la enseñanza de la Pedagogía.

I

LA PEDAGOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES

48. Idea y razón del movimiento universitario en favor de los estudios pedagógicos.—49. Las primeras Universidades que dan el impulso inicial á ese movimiento.—50. Propagación á otras Universidades europeas.—51. La enseñanza de la Pedagogía en las Universidades norteamericanas. Primeras Cátedras de esa índole establecidas en ellas.—52. Objeto de dicha enseñanza en la Universidad de Harvard.—53. Idea de los cursos pedagógicos que se explican en la de Clark.—54. El *Teachers College* agregado á la de Columbia: programas de sus cursos de Pedagogía.—55. La enseñanza pedagógica en la Universidad de California.—56. Facultad de Pedagogía en la de Nueva York.

48. Al señalar los caracteres predominantes de la Pedagogía contemporánea, hemos anotado el hecho de haberse introducido la enseñanza de ella en las Universidades, figurando en el mismo rango que los llamados estudios superiores (**30 y 34**). Ha determinado esto un movimiento pedagógico del que importa que nos hagamos cargo aquí, desentrañando su razón de ser y dando á conocer sus principales manifestaciones.

Originase, sin duda alguna, el hecho que nos ocupa en el reconocimiento de una necesidad, que por más que no se halle en todas partes debidamente atendida, es real y efectiva, á saber: que así el Profesorado de la segunda enseñanza como el de la superior, y, en general, todo el personal que en los distintos órdenes de la Instrucción pública desempeña funciones docentes, necesita de cultura pedagógica adecuada á las

enseñanzas que profese. Siendo ésta una verdad á todas luces evidente (por lo que es tenida como axiomática), basta á nuestro propósito con señalarla, máxime cuando ya hemos dicho algo acerca del particular á que se contrae (1).

Al reconocimiento de esa verdad se deben los *Seminarios pedagógicos* adscritos desde hace años á las Universidades alemanas (2). En ellos se atiende á dar al Profesorado á que antes nos hemos referido la cultura pedagógica necesaria para el desempeño de sus funciones docentes, según el grado de la enseñanza y las materias de ella que haya de tener á su cargo. Con el mismo objeto se crean en casi todos los países centros análogos, por su índole, á los Seminarios pedagógicos de dichas Universidades, que son las que han tomado la iniciativa en este tan justificado y trascendental movimiento.

Y aunque no tenga una aplicación tan inmediata de carácter normal (la de la formación técnica especial del Profesorado), al mismo movimiento responde en el fondo, la creación de Cátedras de Pedagogía en casi todas las Universidades de los pueblos más adelantados en lo tocante á organización de la enseñanza pública.

De esas Cátedras, que de día en día aumentan de un modo

(1) Véase el capítulo anterior, pág. 405, núm. 43 (dice 42 por error), y la nota puesta al mismo.

(2) Se denomina *Seminario* en las Universidades alemanas, una asociación formada por estudiantes, bajo la dirección de un Profesor, para consagrarse al estudio de una disciplina. Hay «Seminarios filológicos», «Seminarios históricos», «Seminarios pedagógicos», etc., etc. — Según el *Diccionario de la lengua castellana* por la Real Academia Española, aparte de otras acepciones (*seminal*, en lo antiguo; *semillero*, 4.^a acepción, y en sentido figurado «principio ó raíz de que nacen ó se propagan algunas cosas»), *Seminario* se toma como «casa ó lugar destinado para educación de niños y jóvenes». De donde *Seminario conciliar* se dice de la «casa destinada para la educación de los jóvenes que se dedican al estado eclesiástico». Por el carácter privado y religioso que en su origen tuvieron las Escuelas Normales, se las denomina generalmente en Alemania *Seminarien* (*Seminarien*), denominación que ha sido frecuente aplicarlas, y aun se las aplica al tratar de ellas, en otros países y en España.

considerable, y que á veces constituyen cursos y aun centros pedagógicos (cual sucede, v. gr., en algunas Universidades norteamericanas), son de las que nos ocuparemos ahora, para justificar lo que en este número y en otros de los capítulos anteriores afirmamos respecto del movimiento en favor de la enseñanza universitaria de la Pedagogía.

49. Semejante movimiento recibió su impulso inicial en Alemania, con razón considerada como «el país clásico de la Pedagogía». Bien pronto se establecieron Cátedras de esta materia en muchas Universidades, no sólo de la Alemania propiamente dicha, sino de las comarcas de origen alemán, de otros países, como lo muestra la siguiente relación de los cursos de carácter pedagógico que se dieron en las indicadas Universidades durante los semestres de invierno y verano de 1876-77 :

En la Alemania propiamente dicha :

BERLÍN: Pedagogía y didáctica; Filosofía pedagógica.—BONA: La Pedagogía y su historia. — BRESLAU: Historia de la Pedagogía. — ERLANGEN: Pedagogía y ejercicios prácticos; Historia de la Pedagogía. — FREIBURG IN BRISGAN: La Pedagogía de los Gimnasios (Institutos). — GIESSEN: Historia de la Pedagogía. — GOTINGA: Enciclopedia de la educación; Ejercicios pedagógicos; Historia de la educación. — GREIFSWALD: Ejercicios didácticos, con Pedagogía. — HEIDELBERG: Pedagogía de los Gimnasios. — JENA: Metodología pedagógica; Pestalozzi. — LEIPZIG: Historia de la Pedagogía, con Didáctica general; Pedagogía; Ejercicios en el Seminario pedagógico (Escuela Normal de Maestros); Pedagogía general (dos cursos dados por dos Profesores). — WURZBURG: Pedagogía y Didáctica.

En la Suiza Alemana :

DORPAT: Historia de la Pedagogía.

En el Austria Alemana :

GRAZ: Principios de Pedagogía; Principios de Pedagogía filosófica. — INNSBRUCK: Historia de la Pedagogía. — PRAGA: Enciclopedia de Pedagogía; Teorías políticas pedagógicas en la antigüedad. — VIENA: Pedagogía general.

Las enseñanzas indicadas en la nota precedente formaban parte de los cursos de Filosofía de las respectivas Universi-

dades, en las que anualmente varían los temas de los cursos pedagógicos. Permite esta variedad que puedan tratarse con gran detenimiento, dándoles el necesario desarrollo, todos los problemas capitales de la Pedagogía, los relacionados con la segunda enseñanza inclusive (véase la nota relativa á las Universidades de Frisburgo y de Heidelberg), y la Historia de la Pedagogía, en algunas partes dada monográficamente (v. gr., el estudio que en algunas se indica sobre Pestalozzi).

La mayoría de esos cursos funcionaban años antes del citado 1876-77, después del cual se han creado nuevos en otras Universidades alemanas, al punto de que hoy serán contadas las que no los tengan.

50. El movimiento así comenzado en favor de la enseñanza universitaria de la Pedagogía, no sólo persiste, sino que se ha extendido á otros países.

En la *Alemania*, propiamente dicha, ha aumentado el número de Universidades que tienen establecidas cátedras de Pedagogía formando parte de la Facultad de Filosofía (esto es lo general, pero alguna que otra, v. gr., la de Friburgo, la tienen adscrita á la de Teología). De las que las han establecido nuevamente, merece citarse la de Tubinga, una de las más importantes del imperio alemán : actualmente la tiene á su cargo el sabio Profesor L. Majer. A las citadas en el número anterior, relativamente al *Austria-Hungría*, hay que añadir las Universidades de Kracovia y Budapest. En la *Suiza* y la *Rusia* alemanas continúan las que hemos mencionado más arriba (1).

(1) Conviene recordar que las materias pedagógicas que se explican en estas cátedras varían de un curso á otro; no son uniformemente las mismas todos los años, sino que los temas que sirven para las explicaciones varían de uno á otro, como ordinariamente sucede en las cátedras de estudios superiores. Así resultan las explicaciones más completas y, por lo tanto, más fructuosas.

Y esto no sucede sólo en las Universidades alemanas, sino que es igualmente aplicable á las de casi todos los demás países, incluso Francia, en donde el curso de *Ciencia de la educación*, instituido en la Facul-

Como era de esperar, *Bélgica* no ha sido de los últimos países cuyas Universidades han dado entrada en sus programas á la enseñanza de la Pedagogía; la tienen establecida la Universidad libre de Bruselas, la católica de Lovaina y la oficial de Lonchay, en sus respectivas Facultades de Filosofía.

En *Holanda* se da la enseñanza pedagógica en la Universidad de Amsterdam.

También en la *Gran Bretaña* ha repercutido el movimiento que nos ocupa. Desde luego figura la enseñanza pedagógica en el University College, de Londres, á cargo del eminente psicólogo J. Sully (1). Existe además dicha enseñanza en las Universidades de Edimburgo, St. Andrews y Aberdeen, que sepamos. No debe, á este propósito, perderse de vista que en Inglaterra se produce desde hace años un gran movimiento en favor del estudio científico de la Pedagogía, á cuyo frente se han colocado, entre otros hombres eminentes, H. Spencer, Bain y el citado Sully.

Italia, país en que al presente se cultivan con ahinco los estudios pedagógicos, y en particular las ciencias que más los auxilian, tiene cátedras de Pedagogía en las Universidades de Roma y Padua.

En *Francia* se han dado varios cursos universitarios de Pedagogía por Thamin, Pinloche y otros Profesores. Son varias las Universidades que preparan para los exámenes del certificado de aptitud á la Inspección y al profesorado de las Escuelas Normales, y que, al efecto, tienen establecidos cur-

tad de Filosofía de París (Sorbona), ha versado cada año, hasta aquí, sobre una materia pedagógica dada.

(1) JAMES SULLY es conocido en España, no tanto por su obra fundamental de Psicología, cuanto por su *Psicología pedagógica*, que traducida al castellano (por la casa Appleton y Compañía, de Nueva York), ha circulado bastante entre las personas que se consagran á los estudios pedagógicos. M. Sully, tan competente en estas materias, ha publicado recientemente un libro con el título de *Estudios sobre la infancia*, que ya ha sido traducido al francés, y que no es aventurado suponer lo será al español, aunque sea por la citada casa norteamericana.

sos, conferencias ó cátedras de Pedagogía. (1). Pero la que merece más atención, por su importancia y carácter permanente, es la cátedra de «Ciencia de la educación», establecida en la Sorbona (París) y en su Facultad de Filosofía. Ocupó primeramente dicha cátedra una verdadera eminencia pedagógica, M. Marion, que la ha desempeñado hasta su muerte (2). Le ha sucedido en ella M. Buisson, que en Francia goza de gran reputación por sus importantes trabajos respecto de la reorganización de la primera enseñanza, que tanto le debe,

(1) La Universidad de Lyon, por ejemplo, ha organizado la preparación para los exámenes superiores de la primera enseñanza en los terminos siguientes:

Además de los cursos de Literatura, Gramática, Historia, Geografía, lenguas vivas que puedan interesar á algunos Maestros, ha instituido un curso de Pedagogía, de lección semanal, que el año académico de 1899-1900, versó sobre «la Pedagogía de Herbart». Otro día de la semana se da una conferencia de Psicología aplicada á la educación: en dicho curso recayó sobre la «Educación de los sentimientos».—La preparación para el *Certificado de aptitud á la Inspección primaria* comprende dos conferencias, una de Legislación y Administración escolares, y la otra de Pedagogía, y la corrección de los deberes (ejercicios escritos) mensuales.—La preparación concerniente al del *Profesorado de las Escuelas Normales*, comprende además de las conferencias y cursos dichos, un servicio de corrección de deberes.

(2) M. HENRI MARION era una verdadera autoridad en Psicología y Pedagogía. Sus *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*, que, como sus *Lecciones de Moral*, fueron explicadas en la Escuela Normal Superior de Maestras de Fontenay-aux-Roses (para formar el Profesorado femenino de las Normales), las hemos considerado y seguimos considerando como el mejor libro de Psicología pedagógica de los varios que conocemos. Durante el tiempo que este ilustre filósofo, cultivador eximio de la Pedagogía científica, tuvo á su cargo en la Sorbona la cátedra de *Ciencia de la educación*, trató los problemas más salientes de esta ciencia. De muchas de sus lecciones, siempre inspiradas en elevado y profundo espíritu filosófico, se han publicado extractos, cada uno de los cuales es una hermosa página de la Pedagogía contemporánea: no podemos menos de recordar la publicada en 1888 bajo el epígrafe de «Reglas fundamentales de la enseñanza liberal», tenida como trabajo magistral, en el que se exponen las bases del método activo. Marion ha dejado otras obras de Filosofía y Moral. Murió el 5 de Abril de 1896, á la temprana edad de cuarenta y nueve años.

y está considerado como uno de los primeros y más inteligentes propulsores del actual y potente movimiento pedagógico, de que tanto se vanaglorian, y con razón, nuestros vecinos. El último curso (1898-1899) lo consagró á la *Educación de la voluntad*, y debió ser, por lo que de él conocemos, muy interesante (1).

Así se va extendiendo por todas partes la enseñanza universitaria de la Pedagogía, que á estas horas existe, sin duda, en algunos países más de los mentados, pues hasta en el *Japón* ha repercutido este movimiento, que tan fecundo es y seguirá siendo, para el progreso de aquella ciencia. En efecto; en la Escuela de Ciencias históricas y filosóficas de Tokio se enseña ya la Pedagogía. No debe extrañar el hecho, pues sabido es que el Japón tiene poco que envidiar á los países más cultos de Europa, y que en materia de enseñanza, como en otras, ha hecho en pocos años portentosos progresos y ofrece mucho bueno que imitar.

En cuanto á *España*, no hay para qué decir que la enseñanza de la Pedagogía no ha penetrado aún en las Universidades. Faltas éstas de la libertad que para determinar los es-

(1) M. F. Buisson se ha distinguido notablemente como colaborador de los Ministros de Instrucción pública que en Francia han realizado la radical y trascendentalísima reforma que en los últimos veinticinco años ha experimentado allí la enseñanza, y como Inspector general y después Director general de la enseñanza primaria. Se ha dado á conocer además por los trabajos, muy estimables, de carácter pedagógico que ha publicado (*Deberes escolares* en varios países, *Conferencias á los Maestros*, etc.), y sobre todo, por el gran *Diccionario de Pedagogía y de Instrucción primaria* publicado bajo su dirección. Nombrado en 1896 para substituir á M. Marion en la cátedra de Ciencia de la educación, de la Sorbona, sus explicaciones no desmerecen en nada de las de su ilustre antecesor. Del curso consagrado á la «Educación de la voluntad» se ha publicado el resumen (*Revue Pédagogique*, de París: Octubre de 1899) que el autor hizo por escrito en la lección de clausura del mismo. (Dicho resumen, traducido por el *Boletín de la Institución libre de Enseñanza* (números de Septiembre y Octubre de 1899), puede leerse también en los números de Enero y Febrero de 1900 de nuestra Revista pedagógica *La Escuela Moderna*.)

tudios que en ellas deben hacerse, tienen las de otros países (Alemania, Inglaterra y Estados Unidos de América, por ejemplo), y que tuvieron ellas mismas antiguamente, no pueden salirse del cuadro de asignaturas determinado por la ley y los reglamentos oficiales. Y sabido es, por otra parte, que la administración española apenas se ha preocupado de la enseñanza de la Pedagogía, que tiene bastante abandonada, aun en lo que atañe á las mismas Escuelas Normales, en las que no cabe prescindir de ella en modo alguno.

Pero si oficialmente nada se ha hecho entre nosotros para hacer figurar la Pedagogía al lado de los estudios llamados superiores, la iniciativa particular ha empezado á llenar semejante vacío. Con ayuda de una subvención del Estado, el Ateneo de Madrid ha instituído en su casa, con carácter libre, una *Escuela de Estudios Superiores*, que empezó á funcionar en el curso académico de 1896-97. Entre las enseñanzas de esta Escuela figura la de la Pedagogía, que desde dicho curso está á cargo del Sr. Cossío, cuyas lecciones han versado hasta ahora sobre «Los problemas contemporáneos en la Ciencia de la educación» (1). Es ésta la primera vez que en España se coloca la enseñanza pedagógica al lado de las de carácter científico ó de las llamadas superiores. Lo que hay que desear ahora, es que el ejemplo dado por el Ateneo de Madrid persista, y sirva de estímulo al Estado para introducir en las Universidades la enseñanza de la Pedagogía.

(1) Es de justicia consignar que la institución de la Escuela de Estudios Superiores en el Ateneo de Madrid es obra principalmente del que á la sazón era Presidente de este centro de cultura, Sr. D. Segismundo Moret, á cuyas gestiones se debe la subvención de que queda hecho mérito en el texto.

La elección del Sr. D. Manuel B. Cossío para desempeñar la cátedra de Pedagogía en dicha Escuela no pudo ser más acertada, pues notoria es la competencia que en ese orden de estudios tiene el Director del Museo Pedagógico Nacional. De las lecciones explicadas en el curso de 1896-97, en la referida Escuela, acerca de «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación», se ha publicado un resumen en *La Escuela Moderna* (números de Julio y Agosto de 1897).

51. Obligado es declarar que en las Universidades donde mayor atención se presta á la enseñanza de la Pedagogía es en las norteamericanas, que en este sentido merecen ser consideradas como las primeras. Lo merecen también por el carácter científico y práctico á la vez que han impreso á esa enseñanza, y por la intencionada preferencia que en ellas se concede á la Psicología y sus aplicaciones pedagógicas, y señaladamente al estudio del niño. Por ello, y por todo lo que más adelante se dice, cabe afirmar que la supremacía respecto del movimiento en favor de la enseñanza universitaria de la Pedagogía corresponde hoy á los Estados Unidos de América. En los últimos veinte años, veintiocho establecimientos docentes, de los que tienen categoría de Universidad, han introducido la Pedagogía en su programa, de lo que resulta que ninguna de las Universidades americanas dignas de este nombre — á excepción, tal vez, de las de Yale y de Princeton — carece al presente de esa enseñanza, que se da en una cátedra, que es lo menos frecuente, ó se desenvuelve en varios cursos simultáneos, que es lo más general.

Según un trabajo reciente y muy interesante que tenemos á la vista (1), hace cincuenta años que el Profesor S. S. Green, á la sazón Superintendente de las Escuelas de la ciudad de Providencia (Rhode-Island), fué nombrado Profesor de Arte didáctico (*didactics*) de la Universidad de Brown. Ocupó su cátedra cinco años, durante los cuales explicó para los Maestros cursos sobre la ciencia de la enseñanza y el arte de en-

(1) *Cómo se enseña la Pedagogía en los Estados Unidos*. «Carta abierta á los Maestros de Francia», por WILLIAM S. MONROE, Profesor de Pedagogía y Psicología en la Escuela Normal del Estado de Massachusetts y autor de escritos muy estimables sobre educación, publicada en el *Manuel général de l'instruction primaire*, de París, número correspondiente al 28 de Octubre de 1899. Esta carta la hemos traducido y publicado en nuestra Revista pedagógica *La Escuela Moderna* (véase el número de Noviembre de dicho año), y á ella pertenecen los datos, noticias, programas, etc., que exponemos en este número y en los que le siguen, acerca de la enseñanza de la Pedagogía en las Universidades norteamericanas.

señar. Fué éste, sin disputa, el primer ensayo para introducir el estudio de la Pedagogía en las Universidades americanas. Es verdad que diez años antes la Pedagogía había tomado ya puesto en el programa de las Escuelas Normales de Massachusetts.

En 1860, el Dr. Gregory, Superintendente de las Escuelas del Estado de Michigan, dió en la Universidad de la capital una serie de lecciones acerca de la filosofía de la educación, la marcha de una Escuela y el arte de enseñar. Después fueron repetidas esas lecciones por dicho Profesor en otras Universidades de los Estados Unidos.

Pero la primera cátedra permanente de Pedagogía establecida en una Universidad americana, es la de la Universidad de Iowa, creada en 1873. Su programa comprendía: 1.º, la historia de la educación; 2.º, las leyes escolares de los diversos países; 3.º, asuntos prácticos de educación; 4.º, la dirección de la Escuela, y 5.º, los principios de la educación. Durante seis años fué la Universidad de Iowa la única en tener una cátedra permanente de Pedagogía.

Posteriormente, en 1879, el Consejo administrativo de la Universidad de Michigan instituyó una cátedra de «Ciencia y arte de la enseñanza», y nombró para desempeñarla al Dr. W. H. Payne (el traductor americano de las obras de M. Gabriel Compayré). El objeto de la nueva enseñanza era, según los términos del programa oficial publicado por la Universidad: «1.º, contribuir al adelanto del estudio de la ciencia de la educación; 2.º, preparar á los estudiantes para las funciones superiores en el servicio de las Escuelas públicas; 3.º, enseñar la historia de la educación, las doctrinas pedagógicas y las leyes escolares; 4.º, asegurar á las personas consagradas á la enseñanza los derechos, las prerrogativas y las ventajas de una profesión legalmente constituida; 5.º, dar más unidad á la organización escolar del Estado de Michigan, poniendo los establecimientos de enseñanza secundaria en relaciones más estrechas con la Universidad.» El Dr. Payne ocupó esta cátedra hasta 1888, fecha en que fué reemplazado por el titular actual, el Profesor B. A. Hinsdale.

La tercera clase de Pedagogía establecida en una Universidad americana es la de la Universidad de Wisconsin, en 1881. A esta cátedra se agregó, hace dos años, una *Escuela de educación*, la cual ofrece actualmente treinta y seis cursos diferentes á los estudiantes que quieran hacerse Profesores de Colegio ó que aspiren al servicio de las Escuelas elementales y de las *high schools* (Escuelas primarias superiores con ó sin latín), como Maestros, como Directores ó como Superintendentes. «Por la vía de la Psicología y del estudio del niño, dice el Profesor O'Shea, es como hay que prepararse para la discusión de las teorías de la educación, mejor que por la vía de la Historia, de la Filosofía, de la Moral ó de la Sociología, por más que los elementos suministrados por estas últimas ciencias se empleen constantemente para ilustrar proposiciones obtenidas mediante las dos primeras.» Dos cursos de Psicología pedagógica se ofrecen en dicha Escuela á los estudiantes, y en ellos se echan las bases de las construcciones ulteriores. El fin es recoger en el campo de la Psicología racional, fisiológica y experimental, resultados aplicables al arte de la educación, é indicar cómo contribuyen á determinar á la vez los materiales y los métodos de la educación en la Escuela elemental y en la *high school*.

Dos cursos más se consagran al *estudio del niño*: su objeto es examinar algunos de los más importantes entre los problemas recientes relativos al desenvolvimiento del niño, desde el nacimiento á la edad adulta, y de este modo estudiar los factores que contribuyen á que los niños difieran unos de otros. En esos cursos se exploran los dominios de la Antropología, de la Biología, de la Neurología, y se estudia el niño y su evolución bajo la dirección del Profesor O'Shea, para recoger hechos concernientes al modo normal del desenvolvimiento del niño. Se concede también mucha atención á los problemas de la Psicología individual referentes á la educación de los niños de todas las edades.

A los principios del arte de enseñar se consagran tres cursos, en los cuales se toman por base casi exclusiva las proposiciones obtenidas en Psicología y en el estudio del niño. El

primer curso trata del fin propio de la educación en las Escuelas elementales y en las *high schools*, tal como se halla indicado por la naturaleza del educando. El segundo curso trata en detalle del método de presentar diferentes materias de enseñanza en los diversos grados de la Escuela. Y en el tercero se discute el método de dirigir la «recitación» (1). En correlación con estas lecciones teóricas se hacen ejercicios prácticos, más ó menos numerosos, en las Escuelas públicas.

Para la mejor comprensión del carácter que en las Universidades norteamericanas tiene la enseñanza de la Pedagogía, creemos útil indicar con algún pormenor la manera y el sentido con que se desenvuelve esta enseñanza en cuatro de sus Universidades que pueden servir de tipo, á saber : la de *Harvard*, la de *Clark*, la de *Columbia* y la de *California*.

52. El Profesor de la *Universidad de Harvard*, el doctor G. Stanley Hall, dió, en 1881, una serie de lecciones de Pedagogía para los Maestros de las Escuelas públicas de Boston. Sin embargo, fué en época más reciente — apenas hace diez años — cuando dicha Universidad, la más antigua de las instituciones americanas de enseñanza superior (data de 1637) estableció una Cátedra permanente de Pedagogía. El objeto de la enseñanza, dice el Profesor Hanus, es el siguiente :

1.º Estudiar la educación como una función importante de la sociedad, así como del individuo, y que, por consecuencia, interesa á todos los estudiantes, hayan de seguir ó no la carrera de la enseñanza.

2.º Ofrecer á los estudiantes que se destinan á la enseñanza la preparación profesional necesaria á su futura carrera, y á los Maestros en ejercicio sugerencias y direcciones.

3.º Ofrecer á las personas que han terminado sus estudios universitarios, y que ya poseen la experiencia de la enseñanza, así como á los demás Maestros que tienen la edad conveniente y las aptitudes requeridas, una preparación profesional que les permita aspirar á las funciones de Director y de Superintendente de Escuela.

(1) Se denomina «recitación» en las Escuelas de los Estados Unidos la exposición hecha por el alumno de la lección que debe aprender.

Los cursos comprenden la historia de la educación, un resumen de la teoría de la educación, nociones sobre la organización y la administración de las Escuelas públicas, la práctica de la enseñanza y los métodos que deben emplearse en la enseñanza de las materias que constituyen el programa de la enseñanza secundaria. Hay un «Seminario» formado por los estudiantes más adelantados y que se consagran al estudio especial de los problemas corrientes de educación (1).

Los estudiantes son admitidos á ejercitarse en la práctica de la enseñanza en cierto número de Escuelas públicas.

53. La *Universidad de Clark*, en Worcester (Massachusetts), fué organizada en 1889 como una Escuela de investigaciones, y el Dr. G. Stanley Hall, uno de los más distinguidos entre los Maestros de la Pedagogía americana, obtuvo su presidencia. Más que ninguna otra institución del mundo ha hecho la Universidad de Clark del estudio del niño el fundamento de toda su enseñanza pedagógica, y de ella han sido alumnos muchos Profesores de Pedagogía y de Psicología de las Universidades y de las Escuelas Normales de los Estados Unidos. De los cursos pedagógicos de la Universidad de Clark pueden citarse los siguientes :

1.º *Aplicación pedagógica de la Psicología.* (Ejemplos de asuntos tratados : el hábito, la atención, la memoria ; la correlación de los procesos físicos y psíquicos ; la educación de los sentidos ; la percepción y la aperccepción ; el sentimiento y el interés en su relación con la enseñanza y la educación ; la higiene mental, etc.)

2.º *La organización de las Escuelas en Europa.* (Inglaterra, Francia, Alemania. Enseñanza primaria, secundaria y superior. La literatura pedagógica.)

3.º *Higiene escolar.* (Higiene de la Escuela y del alumno.)

4.º *Los problemas actuales de la educación.* (Correlación, enriquecimiento del curso.)

5.º *Historia de la educación.* (Desde los tiempos más antiguos hasta nuestros días.)

(1) Véase lo que decimos en la nota 2.ª al núm. 48 respecto del significado de los Seminarios en las Universidades, punto en el que los norteamericanos han imitado á los alemanes.

54. El *Teachers College* (literalmente: «Colegio de Profesores ó de Maestros», especie de Escuela Normal Superior) se fundó en 1888, gracias, principalmente, al celo y al espíritu de iniciativa del Profesor Nicolás Murray Butler. El 12 de Enero de 1889 recibió un título de privilegio de los Regentes de la Universidad de Nueva York, y en virtud de una convención celebrada en Marzo de 1898, entró á formar parte integrante de la *Universidad de Columbia*, cuyo Presidente (Rector) lo es nato del *Teachers College*; los Profesores de Filosofía, de Educación y de Psicología de dicha Universidad son miembros del Colegio, que á su vez está representado en el Consejo de ésta por el decano y uno de sus Profesores, pero conservando ambas instituciones su organización y su gestión económica distintas.

Teachers College es la Escuela profesional de la Universidad de Columbia para el estudio de la educación y la preparación de los Maestros. Ocupa el mismo rango académico que las Escuelas de Derecho, de Medicina y de Ciencia aplicada. El fin del establecimiento es proporcionar una preparación, á la vez teórica y práctica, á los Maestros de las Escuelas elementales y secundarias de uno y otro sexo, á los especialistas que se consagran á los diversos ramos de la carrera escolar, y á los Directores, Inspectores y Superintendentes de Escuelas. Así los estudiantes provistos de un grado, como los Maestros que tienen ya la experiencia de la enseñanza, encuentran en ese Colegio toda clase de facilidades para los ejercicios prácticos y para las investigaciones especiales.

Los estudiantes que poseen el título de un Colegio, de una Escuela de Ingenieros, de una Escuela Normal ó el equivalente que sea prueba de un grado elevado de capacidad profesional, pueden presentarse como candidatos al diploma superior del *Teachers College*. El diploma general se concede á los estudiantes que han seguido regularmente uno de los cursos del grado inferior, y un diploma especial (*departmental*) á los que se han preparado para ramos especiales. A los estudiantes que no siguen más que un curso, solamente en parte se les otorgan certificados de estudios.

Ciertos cursos del *Teachers College*, especialmente los de la sección de educación, pueden contarse en el total de las inscripciones requeridas para obtener los diplomas de Maestro en Artes y de Doctor en Filosofía. Los alumnos del Colegio provistos ya de grados universitarios, pueden seguir cursos que les capacitan al mismo tiempo para el diploma del Colegio y el de Bachiller en Artes y otros. Los que habiendo obtenido ya un grado prefieran consagrar todo su tiempo al estudio profesional y á las investigaciones, pueden aspirar al diploma superior del *Teachers College*.

La Escuela Horacio Mann, que comprende un Jardín de niños y clases elementales y secundarias, se halla agregada al *Teachers College* como escuela de observación y de práctica. Esta Escuela ofrece incomparables ventajas para las experiencias relativas á los problemas de la educación y para el estudio práctico de la enseñanza.

Ninguna Universidad americana presenta un conjunto de cursos pedagógicos tan completos como la de Columbia. He aquí un sumario que permitirá al lector juzgar por sí :

A. — HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

1.º *Historia y filosofía de la educación.* — Lecciones, trabajos escritos y discusiones : dos horas por semana todo el año. Primer semestre : tipos principales entre los antiguos — egipcios, chinos, hebreos, griegos, romanos — ilustrados por la historia de la civilización. Segundo semestre : influencias combinadas de Grecia, de Roma y del Cristianismo para la formación de un ideal de educación y el organismo de los sistemas escolares en la Edad Media y en los tiempos modernos. Una parte de este curso se consagra á la lectura y discusión de trozos escogidos, así de los clásicos antiguos como de obras sobre educación de escritores más recientes.

2.º *Principios de educación.* — Lecciones, trabajos escritos, lecturas obligatorias y discusiones : dos horas por semana todo el año. Este curso tiene por fin echar la base de una teoría científica de la educación considerada como una institución humana. Se explica el proceso de la educación desde el punto de vista de la doctrina de la evolución; y los principios fundamentales así obtenidos

son explicados desde el triple aspecto de la historia de la civilización, de la fuerza evolutiva del niño y de la cultura de las aptitudes en el terreno individual y en el social.

3.º *Enseñanza secundaria*.— El desenvolvimiento histórico de las Escuelas secundarias en Europa y en América; fin y medios de la segunda enseñanza; correlación de los estudios, y problemas pedagógicos suscitados por esta enseñanza. Lecciones y discusiones á propósito de lecturas suplementarias.

4.º y 5.º Hay además un *Seminario* (se ocupa de la enseñanza secundaria en Europa y en América) y un *Club de los periódicos* (1). (Discusión de los libros nuevos sobre educación y de artículos publicados en los periódicos recientes.)

B.—ECONOMÍA ESCOLAR Y ESTUDIO DEL NIÑO

1.º *Dirección, inspección y administración de las Escuelas*.— Lecciones, discusiones y ejercicios de crítica y de disciplina escolar (examen de los diversos tipos de Escuelas, de planes de estudios, de sistema de clasificación de los alumnos y de construcciones escolares al respecto pedagógico é higiénico).

2.º *Estudio comparado de los sistemas escolares*.— El sistema nacional en Alemania, en Francia y en Inglaterra, comparado con el americano; instrucción gratuita y obligatoria; administración é inspección; preparación de los Maestros; nombramientos; sueldos y pensiones; planes de estudios; métodos de enseñanza; relaciones entre los tres órdenes de enseñanza: primaria, secundaria y superior. Lecciones completadas por lecturas suplementarias.

3.º *Estudio del niño*.— Desenvolvimiento físico é intelectual del niño. Observaciones, experiencias, lecturas personales, conferencias. Dos horas por semana todo el año. Este curso es el complemento de los cursos de Psicología sistemática y aplicada. Tiene por objeto presentar los hechos relativos al desenvolvimiento del espíritu, durante la infancia y la adolescencia, en la medida en que han sido científicamente comprobados, y de ejercitar al estu-

(1) *Seminario*: véase la nota precedente. *Club*, es decir, Sociedad, donde los estudiantes pueden hacerse socios pagando una cotización, y donde tienen á su disposición diarios y revistas; especie de «Círculo de lectura».

diente, provisto de un criterio sólido en las observaciones y las experiencias de este orden.

4.º *Higiene escolar.* — (Principios aplicables, ya al edificio de la Escuela, ya á la conservación de las clases, ya al régimen de los estudios, ya, en fin, á la inspección médica de los niños.)

5.º *Seminario.* — La administración de la Instrucción pública en los Estados Unidos.

C. — TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

1.º *Aplicación de la Psicología á la enseñanza.* — Estudios críticos de textos; lecturas y discusiones sobre la educación considerada, ya como ciencia, ya como arte; direcciones pedagógicas aplicables á la enseñanza, á los estudios individuales, á la reducción de los libros de clase, etc.

2.º *Observación y práctica de la enseñanza.* — Conferencias semanales, lecciones hechas y discutidas por los estudiantes; estudio de los problemas prácticos de la clase.

3.º *Método general.* — Lecturas y discusiones sobre el fin de la educación, los métodos, las teorías filosóficas que son la base de la Pedagogía.

4.º *Enseñanza primaria.* — Aplicación á los programas, á los métodos y á los procedimientos de enseñanza de los cuatro primeros grados del plan de estudios primarios, para uso de los Inspectores y de los Profesores de Escuela Normal, Directores, etc.

5.º *Seminario.* — Discusión detallada de los programas de cada una de las materias de la Escuela primaria.

Se dan además diez y siete cursos adicionales sobre estas materias: dibujo para la Escuela primaria, trabajo manual para la misma, principios y métodos de la enseñanza del Arte, métodos para la enseñanza de la Biología, del Inglés, de la Geografía, de las Matemáticas, del Latín, del Griego, del Alemán, en las Escuelas secundarias.

55. El 14 de Mayo de 1889 votó el Consejo de Regentes de la *Universidad de California* una resolución autorizando al Senado académico para anunciar el propósito del Consejo de establecer un curso para la enseñanza de la ciencia de la educación y del arte de enseñar, tan pronto como fuera posi-

ble organizarlo». El curso así prometido se abrió al comienzo del año académico de 1892-1893, en seguida del llamamiento hecho al Profesor Elmer E. Brown para encargarse de la cátedra nuevamente creada. Las lecciones fueron hechas al principio para los estudiantes no graduados todavía, y contribuyendo grandemente á dar una cultura general, se dirigían especialmente á la preparación especial de futuros Maestros. Se estableció una relación íntima entre la sección pedagógica de la Universidad de California y las Escuelas Normales del Estado, así como con las Escuelas públicas de todos los grados, particularmente con las *high schools*.

Por consecuencia de esa creación se han dado en la Universidad cursos acerca de la teoría, la historia y la práctica de la educación y del estudio de los sistemas de ella. Estos cursos se hallan abiertos á los alumnos de las clases superiores y á los estudiantes que tienen ya un grado. También son admitidos á ellos los alumnos titulados de las Escuelas Normales del Estado, que los siguen como estudiantes de Pedagogía, y á los cuales es permitido seguir además, en conexión con sus estudios pedagógicos, dos ó tres cursos universitarios á su elección. Fuera de la Universidad se han dado series de lecciones á auditorios compuestos de Maestros en varias ciudades, así como conferencias en diversos Congresos de Maestros celebrados en diferentes partes del Estado.

La obra del departamento (sección) pedagógico es ante todo profesional; pero un número, siempre creciente, de estudiantes sigue uno ó más cursos de ese departamento sin intención de prepararse para la carrera de la enseñanza.

Es un rasgo distintivo de la Universidad de California el hecho de darse lecciones de Pedagogía en otros departamentos, que no son el pedagógico. Esas lecciones tienen un carácter más elevado y más substancial que las que se dan ordinariamente en las otras Universidades bajo la denominación de *Teachers' courses*. Se estudia mediante ellas el método de la enseñanza de una ciencia en sus relaciones con el método mismo de la ciencia estudiada. Pongamos, por ejemplo, el curso de «lógica de las Matemáticas», del Profesor Stringham.

Es un curso difícil, de carácter elevado, en el que se estudia el método fundamental de las Matemáticas. Pero al mismo tiempo que á este estudio, la clase consagra una parte de su atención al examen del método que debe emplearse para la enseñanza de las Matemáticas, así en las Escuelas elementales como en las de grados superiores. De este modo ven los alumnos las relaciones que existen entre la enseñanza de las Matemáticas dada á inteligencias no maduras aún y el procedimiento de razonamiento del matemático adulto.

Con el mismo espíritu se dan las lecciones de lengua inglesa. El Profesor Lange, por ejemplo, se ocupa á la vez del método que debe emplearse para las investigaciones lingüísticas del orden más científico y del que debe seguirse para enseñar á los niños y á los alumnos de las *high schools*. En un solo y mismo curso trata ambos asuntos, y así dirige á los estudiantes de modo que puedan utilizar para cada uno las luces suministradas por el otro estudio.

El desenvolvimiento que han alcanzado, gracias al Profesor Stratton, el laboratorio y el curso de Psicología, ha sido una ventaja inapreciable para el estudio de la Pedagogía.

La Pedagogía entra á figurar entre las materias respecto de las que se conceden grados universitarios. Varios Maestros en Artes la han escogido como uno de los temas sobre que debían versar las preguntas. Sin embargo, la Universidad de California no ha expedido hasta ahora más que un solo grado de Doctor en Filosofía, á continuación de una tesis de Pedagogía, el de Miss Shinn, cuya tesis versó sobre el estudio del niño, y es un trabajo original y concienzudo.

56. En la Universidad de Nueva York existe, desde 1890, una *Escuela ó Facultad de Pedagogía*, destinada á perfeccionar la cultura teórica y práctica de los Maestros y las Maestras, los Directores de las Escuelas primarias, Inspectores, etc. Esta institución, que ha dado y sigue dando excelentes resultados, ocupa un departamento de la Universidad, que es la que otorga los títulos de «Maestro de Pedagogía» ó de «Doctor en Pedagogía»: en 1893 expidió 9 de éstos. En

el curso de 1897 tuvo 126 alumnos, de los cuales la mitad eran mujeres.

No es esta institución, como pudiera creerse, una Escuela Normal en la que se forman Maestros, sino una verdadera Facultad que empieza su obra en donde aquélla la concluye, y la empieza con el propósito de preparar Profesores dotados de una cultura completa y vasta en todos los ramos de la Pedagogía: es una institución genuinamente pedagógica.

Los cursos en esta Facultad duran dos años, y comprenden las siguientes enseñanzas, dadas por siete Profesores:

Pedagogía práctica. — Historia de la Pedagogía. — Historia de la Filosofía. — Ética. — Fisiología y Psicología experimental. Psicología empírica. — Estética. — Psicología del niño. — Estudio comparativo de los diversos sistemas de educación. — Sociología en sus relaciones con la educación. — Pedagogía fisiológica (Medicina, Higiene).

La Facultad tiene agregados un Laboratorio psicológico, un Museo pedagógico y una gran Biblioteca. Las numerosas Escuelas de Nueva York constituyen para los estudiantes de la Facultad de Pedagogía un vasto campo de experiencias prácticas (1).

(1) De esta institución no se da noticia alguna en la «Carta abierta» de Willian S. Monroe, de la que hemos tomado las noticias que contienen los números precedentes (del 51 al 55) acerca de la enseñanza de la Pedagogía en las Universidades norteamericanas.

Tampoco se dan respecto de otras instituciones análogas, como, por ejemplo, el *Bachillerato pedagógico*, cuya creación votó por los años de 1893 á 94 el Consejo de la Universidad de Toronto. Para obtenerlo se precisa: 1.º Ser Bachiller en Artes ó poseer un título equivalente. 2.º Sufrir un examen de Psicología, Ciencia de la educación, Historia crítica de las doctrinas pedagógicas, Organización escolar y Métodos de enseñanza. 3.º Probar conocimientos suficientes de alguna de estas materias: Griego, Ciencias físicas y naturales y Francés ó Alemán.

II

LA PEDAGOGÍA EN LAS ESCUELAS NORMALES

57. Objetivo y finalidad de estas Escuelas.—58. Carácter que en su consecuencia deben tener de institutos genuinamente pedagógicos.—59. Soluciones que al presente se dan para resolver este problema; examen de ellas, señalando sus respectivas ventajas é inconvenientes.—60. Necesidad que se impone en todo caso, y cualquiera que sea la solución que prevalezca, de conceder muy amplio lugar á la enseñanza de la Pedagogía.—61. Lo teórico y lo práctico en esta enseñanza, y fenómeno que respecto de ello ofrece el estado de cosas actual.—62. Distinción entre lo uno y lo otro, y observaciones relativas al estado de la cuestión.—63. Resultados á que mediante una adecuada y hábil combinación de la enseñanza de la Pedagogía teórica y práctica debe aspirarse en las Normales, y condiciones que ello impone respecto de los alumnos de las mismas.

57. En donde la enseñanza pedagógica es imprescindible y en todos los países se halla atendida, con mejor ó peor sentido, es en las Escuelas Normales. Por ello y por la índole de nuestro libro, con relación á estas Escuelas debemos considerar detenidamente dicha enseñanza en sus diversos aspectos, para determinar el alcance que debe tener y la manera como debe darse.

Mas para poder partir en semejante determinación de una base fija, y llegar á una conclusión exacta, es obligado á su vez determinar el objetivo, la finalidad y el carácter propios de las Escuelas Normales.

Responde esta institución al objeto de preparar Maestros, educadores de profesión; su finalidad es, pues, la de formar buenos Maestros, educadores idóneos. En tal concepto, es la Escuela Normal un establecimiento no meramente de enseñanza, sino de educación profesional, pues que para formar educadores no basta dar á los aspirantes determinada enseñanza, sino que precisa, además, darles una educación especial, adecuada al objeto dicho. En la Escuela Normal hacen los Maestros el aprendizaje de su profesión, y claro es que según sea este aprendizaje así será la habilidad que despliegan en la práctica de su oficio. Por esto, al aforismo peda-

gógico de que «tanto vale el Maestro, tanto vale la Escuela», hay que añadir, con no menos razón, este otro: «tanto vale la Escuela Normal, tanto vale el Maestro». De donde ha podido afirmarse con toda exactitud, por Guizot, que «la instrucción primaria está toda entera en las Escuelas Normales, y sus progresos se miden por los de estos establecimientos», y por Ferry, que «no hay enseñanza pública sin las Escuelas Normales».

El objetivo y la finalidad de las Escuelas Normales se cifran, pues, en preparar, en formar buenos Maestros, educadores idóneos, dotados de la cultura teórica y la habilidad práctica que tan importante y á la vez delicada profesión requiere.

Semejante cultura debe elaborarse, para que conduzca al fin á que con ella se aspira, en centros especiales, en los que se mire con particular atención á despertar y favorecer las aptitudes, determinar la vocación y ejercitar en el trato y dirección de los niños á los aspirantes al Magisterio; es decir, á formar esos educadores idóneos á que antes aludimos, con conciencia de su misión y muy conocedores de las teorías y las prácticas referentes á la educación y la enseñanza; á infundirles, en fin, lo que es necesario saber y saber hacer para practicar bien, con resultados buenos y eficaces, el difícil arte de educar é instruir á la niñez.

58. Para que las Escuelas Normales puedan realizar el objetivo y la finalidad que de acuerdo con el común pensar acabamos de reconocerles, es preciso que reúnan condiciones especiales, distintas á las de otros centros docentes, y por las que adquieran la virtualidad necesaria para lograr aquel resultado. Hay, en una palabra, que hacer de ellas verdaderas *casas de educación*, en las que no sólo se eduque y enseñe, sino en las que además *se eduque y enseñe para educar y enseñar*.

Tal es el carácter que debe distinguir á las Escuelas Normales de los demás centros de cultura. Por virtud de él se impone en esas Escuelas una buena y completa enseñanza pedagógica. Digamos más: es menester que la Pedagogía sea lo principal, y que de ella estén muy saturadas todas las demás

enseñanzas, al punto de constituir como la atmósfera que Profesores y alumnos respiren en las Normales. Y sólo á este título, es decir, en cuanto toda la vida y todo el trabajo escolar se basen en la Pedagogía y se hallen impregnados de un sentido genuino y ampliamente educativo, tendrán razón de ser las Escuelas Normales. Dar conocimientos generales, más ó menos profundos, y aun enseñar lo que de ordinario y con cierta ligereza se entiende por Pedagogía (aun entre la opinión más docta), puede hacerse en cualquier otro centro. Pero con esto no se infunde el *saber* ni el *saber hacer* que necesitan sacar los Maestros de aquellas Escuelas que, ante todo y sobre todo, son ó deben ser *Institutos pedagógicos*, con virtualidad bastante para educar adecuadamente á los educadores de la niñez.

Porque cada vez se abre más paso esta idea, se arraiga también cada día más la convicción de que las Escuelas Normales tienen propia finalidad, que no podría cumplir en las debidas condiciones ninguna otra institución docente : funciones distintas, requieren órganos distintos también. Y la función de formar educadores de niños se diferencia profundamente de toda otra, por lo que exige un órgano especial para realizarse : he aquí el origen y la razón de ser de las Escuelas Normales.

Pero hay que repetirlo: sin una buena y amplia enseñanza pedagógica, la Escuela Normal no tiene razón de ser, puede confundirse con cualquier otro centro docente. Lo que le da carácter, vida propia, sustantividad, es la Pedagogía teórica y prácticamente considerada; si ésta faltare, ó su enseñanza no reuniese las condiciones necesarias, es como si no hubiera Escuela Normal; al menos importaría poco que la hubiese ó no.

De aquí la tendencia, cada vez más acentuada en todas partes, á hacer de la Escuela Normal lo que por su naturaleza y su fin debe ser y de lo que todavía dista mucho: una institución esencialmente pedagógica, una verdadera *Escuela de Pedagogía*.

59. Para que las Escuelas Normales tengan el carácter

que en consonancia con lo que acaba de afirmarse deben tener, se han formulado varias soluciones, que substancialmente pueden reducirse á las tres siguientes :

a) La que aspira á hacer de las Normales meras Escuelas de Pedagogía, en las que no se enseñe otra cosa que esta materia.

Según esta solución, que actualmente no pasa de la categoría de tendencia, los aspirantes al Magisterio de primera enseñanza debieran ingresar en las Normales poseyendo ya todas las materias de cultura general que se estudian (ó debieran estudiarse) en estas Escuelas, en las que en tal caso no tendrían otra cosa que hacer, al respecto de esas materias, que revisarlas, para al afirmar (y cuando fuese preciso ampliar) el conocimiento adquirido de ellas, *aprender á enseñarlas á los niños*, mediante el estudio teórico-práctico de la metodología de cada una, realizado en la forma y medida que más adelante decimos. Siendo así, en las Escuelas Normales no se estudiarían por sí mismas, y como materias propias de ellas, más asignaturas que las de índole pedagógica (la Pedagogía propiamente dicha y sus auxiliares); las de cultura general se trabajarían sólo con la mira de capacitar á los alumnos para enseñarlas, y tomándolas el Profesor como ya sabidas por ellos. En una palabra; aparte de desenvolvimientos siempre obligados, lo que, según el sentido que exponemos, debiera estudiarse en las Normales acerca de las materias á que aquí nos contraemos, es, no su contenido, que habrían de poseerlo ya los alumnos, sino su pedagogía.

Tal es el ideal en punto á Escuelas Normales. Aunque todo hace creer que caminamos á su realización (en la esfera de las ideas se ha andado bastante camino en éste sentido de poco tiempo á esta parte), la verdad obliga á decir que estamos aún muy distantes de verlo convertido en realidad. Se ha perdido no poco tiempo, y en estas materias se camina en todos los países muy despacio : cuesta mucho trabajo romper los moldes en que lo tradicional se halla atrincherado. Por otra parte, inconvenientes de orden práctico, de momento, se oponen, así en España como en otros países, á la realización

de este ideal, v. gr.: la falta de recursos y las condiciones que, en general, tienen las personas que siguen la carrera del Magisterio primario, así como la escasa dotación de los Maestros, son obstáculos que por mucho tiempo la imposibilitarán todavía.

b) La solución en que tomándose en cuenta la tendencia anterior al mismo tiempo que la realidad presente, se busca una especie de transición entre dicho ideal y el actual estado de cosas, transición que hoy se acaricia por cuantos en estos asuntos se ocupan con elevación de miras, conocimiento de causa y sentido práctico.

Reconociéndose que las condiciones presentes de la enseñanza y de los que se dedican al Magisterio primario no permiten por hoy obligar á éstos á que adquieran fuera de las Normales la cultura general que en ellas se da ó debiera darse, se ha propuesto (y esto es lo que parece que lleva trazas de convertirse pronto en realidad) que esa cultura se continúe suministrando en dichas Escuelas con estas tres condiciones: 1.^a, que los aspirantes prueben al ingreso conocimientos bien digeridos, y por de contado muy superiores en extensión é intensidad á los casi nulos (mejor dicho estaría, nulos del todo) que los que hoy se les exigen; 2.^a, que dichas materias de cultura general se enseñen en las Normales, no sólo al respecto de su contenido, sino también, y muy principalmente, desde el punto de vista pedagógico; y 3.^a, que se refuerce el estudio de la Pedagogía con ampliaciones doctrinales, orientaciones y críticas que susciten el trabajo personal del alumno, y muchos y muy constantes ejercicios de carácter práctico, que deben alcanzar también muy ampliamente al resto de la enseñanza normal (1).

(1) Tratándose de España (y bien puede afirmarse que de varios otros países), parece ésta la solución más práctica y que menos dificultades ofrece. Por esto de ella partimos en la *Moción* que, como representante de varias Normales presentamos al Congreso pedagógico hispano-portugués-americano de 1892, proponiendo unas *Bases para la reorganización de las Escuelas Normales*.

c) La solución que á la Escuela Normal meramente pedagógica, tal como se propone en la primera, a), agrega una Escuela preparatoria en la que se cursen las materias de cultura general, las cuales, según esta tendencia, deben llevar sabidas á las Normales los aspirantes al Magisterio.

Esta nueva aspiración, que muchos tienen como el ideal alemán respecto de los centros destinados á formar los Maestros, la ha formulado la *Sociedad de instrucción y de educación nacional de Hamburgo* en los siguientes términos:

«1. La educación *intelectual general* debe ser distinta de la *educación profesional*.

»2. Es necesario anexionar á los Seminarios propiamente dichos *Escuelas preparatorias*, en las que, durante cuatro años, se dé á los futuros Maestros una cultura general. Para satisfacer las exigencias de una educación *moderna y nacional*, precisa poner en primer lugar del plan de estudios la literatura, la historia de los tiempos modernos, la legislación, la economía política, las ciencias físicas y naturales y las lenguas extranjeras.

»3. El Seminario, propiamente dicho, deberá ser una Escuela de aplicación. La duración de los cursos será de dos años. Al estudio teórico de la Pedagogía y de las ciencias que con ella tienen conexiones se añadirá la *práctica* de la enseñanza. Pero los alumnos no se limitarán á hacer lecciones, sino que se ejercitarán sobre todo en la dirección de una clase y en la observación directa del carácter de los niños.

»4. Según sus aptitudes, se proporcionarán á los seminaristas (normalistas) los medios de perfeccionarse en determinadas materias de la enseñanza.

»5. El examen final dará derecho para seguir los cursos de una Universidad.

»6. No deberá admitirse como Profesores de los Seminarios más que Maestros que hayan recibido una educación pedagógica profunda y que muestren un vivo interés por la enseñanza popular.»

Esta solución entraña, salvo en lo concerniente á la duración de la carrera, un sentido práctico que importa tener

en cuenta (1). Según ella, las Normales serían á la vez *Escuelas de cultura general* y *Escuelas profesionales ó pedagógicas*. Supone esto la división de toda Normal en dos secciones. En la primera, ó *preparatoria*, se darían á los alumnos las enseñanzas que, según la solución a), deben tener sabidas al ingresar en el Seminario. En la segunda, ó *profesional*, se atendería solamente á la cultura técnica, á la peculiar del Maestro. Y claro es que estando ambas secciones bajo una misma dirección, sus programas, ejercicios, etc., se hallarían armonizados entre sí, todo inspirado en el mismo espíritu y desenvuelta la enseñanza con un mismo sentido. Las asignaturas propias de la sección preparatoria se darían con la extensión y los pormenores precisos para los Maestros, siempre sabiendo á qué atenerse, puesto que el fin de ellas estaría de antemano determinado por el Profesorado de la Escuela. La segunda sección sería el Instituto ó Escuela de Pedagogía que hemos dicho, y lo sería realmente, porque con la base de la cultura dada en la primera, podría consagrarse en ella toda la labor á hacer obra puramente pedagógica.

Ofrece esta solución otra ventaja, á saber : la de que sin menoscabo alguno de su carácter técnico ó profesional, persistan las Escuelas Normales como centros de cultura general, cuyas enseñanzas puedan aprovecharse por personas que no se propongan seguir la carrera del Magisterio. Tratándose de España, donde no abundan los centros populares de cultura general, tiene esto importancia positiva, especialmente para las mujeres : sabido es que á las Normales de Maestras asisten señoritas con el solo fin de utilizar dicha cultura general, por lo mismo que la mujer española no tiene

(1) Claro es que tratándose de los aspirantes al Magisterio primario, los seis años que debe durar la carrera, según los Maestros de Hamburgo, resulta mucho, y es, por lo tanto, poco práctico, contrario á lo que la realidad aconseja. Cuatro años sería bastante; dos para la cultura general, y otros dos para la profesional. Si se persistiese en tres, como sucede entre nosotros, los dos primeros se dedicarían á la cultura general y el otro á la profesional.

otros establecimientos de enseñanza á donde ir á recibirla (1).

60. En las tres soluciones propuestas para resolver el problema concerniente á la manera de ser de las Escuelas Normales, resulta concretado éste á dar mayor extensión, alcance y eficacia á la enseñanza pedagógica. Apréndanse dentro ó fuera de esas Escuelas las materias de cultura general, y fórmese ó no con ellas una sección aparte, dicho problema se nos ofrecerá siempre reducido á la determinación cuantitativa é intensiva de la enseñanza pedagógica; es decir, á precisar la extensión, el alcance, el sentido y la manera como debe darse esta enseñanza, en la que es obligado que se base en lo fundamental, y cualquiera que sea la solución que se adopte, el régimen interno de las Normales, lo que caracteriza ó caracterizar debe el modo íntimo y peculiar de funcionamiento de estas Escuelas.

En suma : cualquiera que sea el modo de organización que se adopte es de necesidad notoriamente sentida en todas partes que las Escuelas Normales se distingan esencialmente por la preponderancia de la enseñanza pedagógica, al punto de que se conviertan en verdaderas casas de educación profesional. De esta suerte podrán cumplir bien dichas Escuelas la misión que les está encomendada de preparar buenos Maes-

(1) Una de las razones que se aducen entre nosotros cuando de la reducción de las Normales se trata, para no hacerla extensiva á las de Maestras, es precisamente la de que en ellas buscan muchas señoritas la cultura general que no encuentran en otras partes, pues en España no cuenta la mujer con los establecimientos de enseñanza secundaria y superior que tienen en otras partes, y aunque se las permite, con ciertas limitaciones, asistir á los centros instituidos para los hombres, son contadas las que, por motivos que tienen su razón de ser en nuestras costumbres, se deciden á frecuentarlos. Desgraciadamente estamos muy atrasados en este punto, y salvo los centros que *Asociaciones para la enseñanza de la mujer* y del *Fomento de las Artes* han abierto en Madrid, Valencia, Málaga, Granada y otras contadas capitales de provincia, las jóvenes españolas no tienen otras instituciones docentes donde ampliar la enseñanza recibida en las Escuelas primarias, que las Normales.

tros, de formar verdaderos educadores de la niñez, á los cuales es preciso para ello rodearlos, durante su aprendizaje, de una atmósfera saturada de Pedagogía, en que ésta se viva y sea al propio tiempo como el *spiritus intus* de la institución normal.

61. Antes de exponer lo que debe ser la enseñanza pedagógica en las Escuelas Normales, conviene dilucidar lo concerniente á *la teoría y la práctica*, que al respecto de dicha enseñanza, es extremo muy substancial.

Examinando atentamente la manera como se desenvuelve en las Normales la cultura pedagógica, se observa un fenómeno, acerca del cual creemos pertinente llamar la atención; porque muy bien pudiera resultar de tal examen, que algunos de los que en la reforma de las Normales se ocupan hagan lo que la mona del cuento: «arrojar la nuez y quedarse con la cáscara»; hecho que, por otra parte, se repite con pertinaz y deletérea frecuencia á propósito de la reorganización de los servicios escolares.

A diario, y por cuantos en la materia se ocupan, se acusa á la enseñanza pedagógica de las Normales de excesivamente teórica y nada práctica; y mientras que, en efecto, lo práctico brilla en ella por su ausencia, resulta que lo teórico es asaz deficiente, careciendo por ello de virtualidad para infundir el saber que necesitan los futuros Maestros. Añadamos, aunque pueda tomarse á paradoja, que precisamente los que mayor importancia atribuyen (de palabra, pues no hay motivo para afirmar otra cosa) á la práctica; los que quisieran borrar de un plumazo toda teoría y más vociferan contra los que llaman *pedagogos de gabinete*, son los que más eficazmente contribuyen á mantener tan irracional y deplorable estado de cosas, los que menos atienden á la práctica; en una palabra, *los menos prácticos y los más teóricos*, tomado este último término como negación del primero y en el sentido de un intelectuallismo trasnochado, verdaderamente calamitoso para toda enseñanza. Entienden generalmente la práctica en el sentido de rebajar la teoría, reduciéndola á la exposición de hechos y reglas, producto de un empirismo á todas luces rutinario; es de-

cir, que toman por lo práctico una enseñanza oral del más bajo vuelo (1).

No se reduce á lo dicho el fenómeno que señalamos. Hay que añadir que precisamente á nombre de la teoría, y no por los que á sí mismos se llaman *hombres prácticos*, sino por los motejados por ellos de *pedagogos de bufete*, se protesta hoy en todos los países contra el estado de cosas denunciado en las anteriores líneas, se proclama como canon de toda enseñanza la necesidad de que sea práctica, *eminentemente práctica*, y se pide con insistencia suma que la de las Normales — y sobre todo la pedagógica—esté muy saturada de ese sentido práctico y comprenda muchos y muy variados ejercicios de esta índole. De tal espíritu se halla hoy influida la Pedagogía teórica, ó la ciencia de la educación. Y, sin embargo, las Normales continúan ayunas de enseñanza verdaderamente práctica.

Resulta de estas indicaciones que, por lo que concierne á la enseñanza pedagógica de las Normales, el pensamiento va por un lado y la acción por otro; lo que ciertamente no es nuevo en la realidad, en la que ocurre con frecuencia que se piense de un modo y se viva de otro. Tratándose de la enseñanza, y especialmente de la normal, el hecho, por lamentable que sea, tiene su explicación: cuesta mucho trabajo romper los moldes en que lo tradicional se halla atrincherado. En uso aún estos moldes, persiste é impera lo tradicional en una atmósfera nueva y extraña al sentido que representan. Y lo tradicional aquí es esa enseñanza intelectualista de la peor especie, que al ahogar todo esfuerzo personal, poner trabas al espíritu de observación y de investigación, y sólo alentar el trabajo de memoria (y como tal postizo, que no infundido), ha entronizado una teoría rutinaria, en cuyo holocausto ha inmolado el *saber* que vivifica y la *práctica* que lo com-

(1) Téngase en cuenta lo que en el núm. 13 decimos que debe entenderse por *práctica*: el acto ó los actos mediante los cuales se ejecuta una cosa; en el caso presente, la acción por la que se aplican los principios y las reglas del arte pedagógico; el ejercicio del arte de educar.

prueba, afianza y fecunda. Se ha prescindido y sigue prescindiéndose, á pesar de la gárrula palabrería de los seudos prácticos, del *saber hacer*, para sólo atenerse al *saber*, pero á un saber enteco, como carcomido que se halla por todos los vicios inherentes al intelectualismo abstracto y nominalista. De aquí las abundosas cosechas que por todas partes y en todos los órdenes de estudios se recogen de los llamados, con gráfica expresión, «*frutos secos de la enseñanza*».

Cualquiera que sea la causa ocasional del fenómeno que nos ocupa, es el caso que en la enseñanza pedagógica de las Normales la teoría deja mucho que desear para podérselo llamar verdaderamente, y la práctica, cuando por casualidad no es un mito, no pasa de ser mera apariencia. ¿Sería ilógico y aventurado pensar que á la concurrencia de ambos defectos se debe el prurito de algunos por divorciar la teoría de la práctica, atribuyendo á la primera por entero la falta de eficacia, de virtualidad que reconocen en la obra de la enseñanza? Creemos que no. Y ahondando en el problema, tal vez pudiera inferirse esta conclusión: no hay práctica, porque la teoría no es lo que debe ser, ó, mejor dicho, porque realmente no hay teoría; la teoría es deficiente é ineficaz por prescindirse de la práctica.

Aspectos distintos de una misma realidad, que integran, son por esto inseparables la teoría y la práctica en la obra de la educación, que, cual la vida entera, es obra á la vez de pensamiento y sentimiento, y de acción; lo primero tiene su representación en la teoría, que es la que nos da el conocimiento de las cosas, y lo segundo en la práctica, que ejecuta impulsada por el conocer y el sentir; y contrayéndonos á la Pedagogía, dan la *ciencia* y el *arte* que necesita el Maestro, el *saber* y el *saber hacer* que requiere la obra de la educación. Es, pues, menguado y contraproducente empeño pretender divorciar la práctica de la teoría en esa obra, pues que juntas la integran, por lo mismo que entre sí se completan. Lejos de ser enemigas, como algunos las consideran, son cual hermanas gemelas que no pueden vivir bien la una sin la otra.

Después de lo dicho, no parece que necesitemos abogar

aquí en favor de la práctica : á nombre de la teoría hemos pedido, é insistimos en pedir, que se la atienda más, mucho más que lo está hoy, en la enseñanza primaria, y especialmente en la pedagógica de las Normales. Por otra parte, no sabemos que haya pedagogos teóricos que menosprecien la práctica; al contrario, lo que ocurre es que acuden á ella para comprobar sus teorías y llevar al gran laboratorio de la razón (la facultad de las ideas, que son las verdaderas *madres de la vida*) los resultados de la experiencia, de la práctica, para verificarlos, generalizarlos y señalar nuevas aplicaciones, derroteros nuevos para otros métodos y procedimientos. Pero así como decimos esto, decimos también que del lado de la práctica se produce de continuo cierta enemiga contra la teoría, con tendencia á divorciarlas entre sí, y siempre negando á la segunda toda virtualidad, para atribuir la por completo á la primera. Por ello precisa decir algo en abono de la teoría, con el intento, además, de dejar bien determinados su papel y lugar en la enseñanza pedagógica.

Ya lo hemos dicho (13): la teoría es, en su acepción más rigurosa, el conocimiento especulativo de las cosas, y la práctica consiste esencialmente en la acción : por lo mismo, la primera representa el *saber* que de las cosas tenemos, y la segunda el *poder* para realizar actos. Mas la acción (reflexiva ó consciente, no la instintiva y mecánica) es siempre, en último término, la aplicación de algún conocimiento : nadie realiza actos sin siquiera saber que puede ejecutarlos, y para qué; por lo que cabe afirmar que «en toda acción hay un pensamiento». Hacemos en todo según lo que sabemos. Y á esta ley no se sustraen ni aun los más empedernidos rutinarios, ni los que más blasonan de prescindir de la luz del pensamiento, por el que, quieran ó no, más ó menos conscientemente, se hallan siempre influídos. Lo que hay es que obran mejor ó peor según son esta influencia, la manera como la reciben y la cualidad del pensamiento que la ocasiona. Dirige y ordena, en efecto, el pensamiento á la acción, la que, cuando se desvía de él, «cae en la rutina, va al mecanismo, llega á ser la obra muerta, la carga pesada que engendra, aun en lo vivo, el can-

sancio y el tedio» (1). ¡Cuántos Maestros de los que reniegan de toda teoría no pudieran testificar de la verdad, tan amarga como profunda, que encierra esta cita!

Lo que acabamos de decir declara ya la importancia y el papel que atribuimos á la teoría (pensamiento, conocimiento y aun sentimiento) en la enseñanza pedagógica, como en toda otra enseñanza, en la educación y en la vida toda: la de ser como el impulso que determina la acción y la luz que la guía, que muestra nuevos horizontes y descubre y señala las aplicaciones prácticas, fertilizando hasta las aptitudes [nativas y la inspiración genial.

Pero guardémonos bien de inferir de esto que deba ni pueda prescindirse en la enseñanza pedagógica de la acción, del aspecto práctico. Ya lo hemos dicho (11) y lo repetimos ahora: en esa obra, como en la vida toda, teoría y práctica, pensamiento y acción, se completan y presuponen mutuamente. A las razones antes aducidas en abono de la práctica—piedra de toque y arsenal de datos á la vez de la teoría—debemos añadir la muy decisiva de que el fin de la enseñanza pedagógica consiste (10) en formar hombres de acción que apliquen sus principios y preceptos, Maestros, pedagogos prácticos, en una palabra; no meros *científicos* solamente, sino además *artífices*, verdaderos *artistas* de la educación. Y para esto precisa, no sólo *conocer ó saber*, sino también *ejecutar ó saber hacer*; lo que requiere un *aprendizaje práctico* paralelo al *aprendizaje teórico* y tan continuo, persistente é intensivo como él, por lo menos.

Y en esto queda delineada la conclusión á que nos habíamos propuesto llegar. Héla aquí:

En la enseñanza pedagógica (como en toda la normal), á la vez que reforzar la teoría, ampliándola, elevándola y depurándola de vicios tradicionales, precisa dar valor positivo y un alcance de que carece, á la práctica, que realmente hay que crear. Teoría y práctica deben caminar al unísono en esa enseñanza, compenetrándose, completándose y auxiliándose

(1) U. GONZÁLEZ SERRANO. *El pensamiento y la acción*.

mutuamente mediante la acción constante y recíproca de la una sobre la otra.

Tal es lo que, respecto de la *teoría* y la *práctica*, hay que procurar primeramente en la enseñanza pedagógica de las Escuelas Normales, y tal es también la base obligada para convertir estos centros docentes en verdaderos *Institutos pedagógicos*.

62. A primera vista, y después de lo dicho en el número **13** (conceptos que conviene ahora tener presentes), no parece necesario hacer la distinción entre lo teórico y lo práctico, pues se trata de dos términos entre los que la razón natural dice que no cabe confusión alguna: *teorizar* y *practicar* son cosas que no pueden confundirse, como no se confunden entre sí el pensamiento y la acción, la idea y el hecho, la fuerza motriz y el movimiento que engendra. Pero en la enseñanza, y señaladamente en la pedagógica, es frecuente tomar como práctico lo que no pasa de ser mera teoría ó puro verbalismo. Pretendiéndose por algunos dar á la enseñanza un carácter *eminente práctico* (según dicen los que en tal obsesión incurren), creen realizar su intento con sólo formular unos cuantos preceptos y reglas más ó menos escuetas á que por el carácter de aplicación que atribuyen (y que sin duda pueden tener) llaman enseñanza práctica, sin otra razón que abone el calificativo que la de exponerse unos y otras á manera de órdenes que no hay más que ejecutar, ó de recetas de médico que el boticario no tiene más que despachar. Fácilmente se advierte que lo práctico no consiste en la orden, sino en ejecutarla; no en la receta, sino en despacharla. La exposición de los preceptos y las reglas á que hemos aludido, no deja de ser otra cosa que una enseñanza oral, desnuda de razonamientos y de principios. Si el que recibe esa enseñanza no aprende á *hacer, haciendo y viendo hacer*, la práctica no aparece realmente, no existe en puridad.

Importa mucho, por lo tanto, estar prevenidos contra lo que en el lenguaje corriente es común llamar «enseñanza práctica», la cual no consiste, en la mayoría de los casos, como debiera consistir, en practicar y hacer practicar, sino en expo-

siciones orales á las que, por hacerse en forma de enunciados aforísticos ó de recetas, por presentarse desnudas de principios y razonamientos, y por estimarse que son muy comprensibles y pueden tener inmediata aplicación, se califican de esa manera, como pudieran calificarse de enseñanza rutinaria ó de cualquier otro modo.

En la enseñanza pedagógica de las Escuelas Normales, siguiendo la división antigua de la Pedagogía—que no por ser clásica deja de ser ficticia y contraria á la realidad—la parte práctica se dice de aquella que se contrae á la instrucción y á la organización escolar : ¡como si en esto no hubiera teoría y la exposición y crítica de las formas, de los procedimientos y de los medios de enseñanza, lo concerniente á la disciplina y á cuanto con la marcha de una Escuela se relaciona, no fuese teoría, enseñanza meramente oral! ¡Como si en lo que llaman teoría (la parte que se contrae á la educación) no entrasen esos preceptos y reglas cuya exposición denominan enseñanza práctica! ¡Mera confusión de palabras, originada por una mayor confusión de ideas y de conceptos, encubridora de un intelectualismo abstracto y verbalista, carente — á pesar de los preceptos y las reglas con que aparatosamente se disfraza — no ya de la verdadera práctica (la que consiste en la acción, en hacer), sino hasta del más somero sentido práctico! Dar reglas, exponer preceptos, aunque en ello se prescindiera de toda especulación y de toda crítica, no es dar enseñanza práctica, sino sencillamente una enseñanza oral y empírica, ó, lo que estará mejor dicho, eminentemente rutinaria (1).

(1) Aunque el *empirismo* se tiene, no sólo como un sistema filosófico que toma la experiencia como única base de los conocimientos humanos (tal es su significación más noble), sino también como sistema ó procedimiento fundado en mera práctica ó rutina, harto se echa de ver que no es esta práctica de la que aquí tratamos; se refiere á la enseñanza que da el Profesor que, en vez de en la especulación, basa sus explicaciones en los resultados ya conocidos de la práctica, y no á la enseñanza en que se hace, se practica por Profesor y discípulos, que es cosa diferente de aquélla. Conviene tener en cuenta esta advertencia para evitar confusiones y no tomar como conceptos sinónimos el de «*empirismo*» y «*enseñanza práctica*».

Por enseñanza práctica hay que entender otra cosa muy distinta : es aquella que al pensamiento y á la exposición oral une, de parte de quien la da y de quien la recibe, la acción, se traduce inmediatamente en actos, y obliga á pensar y á hacer. Las llamadas «prácticas de la enseñanza», los trabajos cartográficos y los experimentos y manipulaciones en el estudio de la Física y la Química, v. gr., son ejemplos de ella. En uno y otro caso, el profesor *hace* y *hace hacer* al alumno, quien no sólo oye é interpreta lo oído, sino que al mismo tiempo aplica la doctrina recibida, la pone en acción, ó manipula en los términos que requiere y consiente la materia cuyo aprendizaje hace.

En toda enseñanza hay, pues, que distinguir la *exposición oral* á que referimos lo teórico, es decir, los principios ó *ciencia*, y las reglas ó *arte teórica*, del *procedimiento práctico* ó *arte práctica* que produce acciones como las de dirigir y enseñar á los niños según reglas y principios que de antemano se han recibido, ó las de trazar un mapa y construir un cuerpo geométrico. Practicar es *hacer* con un fin determinado según principios establecidos y reglas dadas, y desplegando cierta *habilidad*. En tal sentido, la enseñanza que se da sólo por el proceso verbal, no es una enseñanza práctica, siquiera se la despoje de toda especulación y se la presente en fórmulas que puedan aplicarse inmediatamente; habrá en ella más ó menos sentido (intención) práctico, pero no práctica verdadera.

Con esto queda trazada la divisoria que en la enseñanza de la Pedagogía (en toda enseñanza pudiéramos muy bien decir) separa lo teórico de lo práctico : lo uno y lo otro se fundan esencialmente en el proceso ó procedimiento que se adopte para enseñar. Se exponen sencillamente ideas, principios, hechos, ó se dan preceptos y reglas : el procedimiento es verbal y la enseñanza, cualquiera que sea el alcance de sus explicaciones, no pasa de ser teórica; mientras que quien estudia un arte, no aplica las reglas que se le enseñan, no puede decirse que practica. Cuando las aplica, cuando por medios de acción adecuados lleva á la práctica los principios recibidos, los ensaya en vivo y los comprueba experimentalmente,

obrando y manipulando, es sólo cuando hay práctica. Un Profesor de Pedagogía que no hace otra cosa que explicar ó exponer, no da una enseñanza práctica, aunque lo que explique ó exponga no exceda los límites del mero empirismo, y, por lo tanto, tenga todas las apariencias (en cuanto cabe dentro de la enseñanza verbalista y dogmática) de una explicación práctica. Aunque así sea, para quien la recibe, la enseñanza no pasa de ser oral: ni ve hacer, ni hace en ella; puro verbalismo; suplantación en todo y para todo del procedimiento práctico por el oral.

Lo expuesto conduce á esta conclusión: En la enseñanza pedagógica de las Escuelas Normales hay que distinguir la teoría y la práctica: á la primera, principios ó ciencia, y reglas ó arte teórica, referimos toda la que consiste, por parte del Profesor, en explicar ó exponer, siendo su procedimiento el oral; por la segunda, arte práctica, entendemos la que, por parte de Profesor y alumnos, consiste en hacer, en manipular, en poner en acción los principios recibidos y aplicar las reglas sabidas, comprobando y ampliando experimentalmente la teoría, siendo, por lo tanto, su procedimiento el práctico.

63. Mediante la discreta combinación de la enseñanza teórica y la práctica de la Pedagogía, debe aspirarse en las Escuelas Normales á infundir en los alumnos de ellas la cultura y la habilidad, el saber y el saber hacer que requiere el ejercicio adecuado y fructuoso de la profesión de educar é instruir, haciéndoles que conjuntamente y por ello adquieran: el gusto de esa cultura y de la demás necesaria para ese ejercicio; la distinción en las maneras y el decir; la circunspección en el obrar; mucha delicadeza de tacto; un profundo sentido moral; firmeza de juicio y de razonamiento; hábitos de mundo, y una vocación seria y sólidamente cimentada, que ha de determinarse mediante el adecuado y armonioso cultivo de todas las facultades del alumno y de sus peculiares aptitudes, y de la que ha de ser como eflorescencia el amor á la profesión y á los niños.

Para conseguir semejantes resultados se precisa: que los aspirantes al Magisterio no ingresen en las Normales antes

de los diez y seis años y lo hagan por un examen riguroso, verdad, de las materias que comprende la enseñanza primaria superior; que su número sea, en cada Escuela, limitado, teniendo en cuenta la capacidad de las clases y las exigencias de una enseñanza que ha de tener mucho de práctica y debe ser todo lo individual posible; que los mismos alumnos permanezcan en la Normal siete horas consecutivas de modo que resulte el medio internado, á fin de que estén constantemente sometidos á la dirección pedagógica de sus Profesores, aun durante las comidas y los recreos, y cultiven mucho el trato con los niños; y en fin, que por virtud de esa dirección pedagógica, se procuren relaciones de intimidad entre los normalistas, promoviendo, al efecto, entre ellos asociaciones para el estudio y mutuo auxilio, y siempre intimando los Profesores con sus discípulos, al efecto de ejercer sobre ellos la obligada influencia pedagógica, que debiera ser tal que persistiera aun después de que los alumnos abandonen la Normal y se hagan cargo de una escuela primaria.

Tal debe ser la obra que resulte en las Escuelas Normales de la enseñanza teórica y práctica de la Pedagogía, si esos centros han de cumplir bien su misión, han de ser verdaderas casas de educación profesional, los *Institutos pedagógicos* que antes de ahora hemos dicho que es preciso que sean. Para la consecución de semejante resultado se imponen condiciones especiales á la enseñanza de la Pedagogía teórica y de la Pedagogía práctica, que aunque virtualmente quedan señaladas, conviene precisar y especificar con algún detenimiento. A este fin responde cuanto decimos en lo que resta del presente capítulo.

III

DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA TEÓRICA
EN LAS ESCUELAS NORMALES

64. Planteamiento del asunto. — 65. Concepto del Plan y el Método de una enseñanza, distinguiéndolos entre sí. — 66. ¿Qué debe comprender la enseñanza de la Pedagogía teórica en las Escuelas Normales? Sumaria idea del contenido de cada una de sus partes principales. — 67. Observaciones generales que atañen á la marcha, al Plan, y tocan al Método de esa enseñanza. — 68. Sentido general y caracteres fundamentales de éste; sus direcciones. — 69. Formas de enseñanza que requiere la aplicación del mismo. — 70. Cómo debe emplearse, y con qué fines, la interrogación socrática para que resulte instrumento adecuado del Método activo. — 71. Procedimientos requeridos para la aplicación de este Método á la enseñanza de la Pedagogía teórica.

64. Determinado (62) lo que debe entenderse por «Pedagogía teórica» (los principios ó ciencia y las reglas ó arte teórica; lo que se enseña y aprende verbalmente, por el procedimiento oral y del libro), se ofrecen dos cuestiones capitales respecto de su enseñanza, á saber: a) contenido de ella; b) sentido y manera de darla; es decir, el *cuánto* y el *cómo* de esta enseñanza, su programa y su didáctica; ó de otro modo: el *Plan* y el *Método* de ella.

A estos dos términos quedan reducidas ambas cuestiones, por lo que para la mejor inteligencia de lo que luego ha de exponerse, importa determinar previamente el concepto de ambos y, mediante ello, establecer su distinción.

65. En términos generales, se entiende por *Plan* el proyecto que se traza de una obra, y por *Método* los medios que se emplean para la realización de esa misma obra.

Aplicando el concepto á nuestro asunto, ó sea á la enseñanza, diremos que el plan de una materia ó asignatura consiste en la exposición ordenada de los diversos puntos ó problemas de ella que deben estudiarse, con un fin determinado, para llegar á conocerla. En tal sentido, se considera el plan como una segunda definición de la asignatura de que se trate, de la que implica su distribución en partes, sus divisiones; por

esto que se diga plan ó división. De estas indicaciones se colige que el plan toca al contenido de la obra, ó de la asignatura, y que, en lo tanto, es lo primero; pues para determinar el método, precisa saber antes lo que es y cómo se divide la materia á que se aplica (*planearla*, que se dice), á fin de en vista de ello escoger los medios adecuados (método) á la índole de la asignatura y las condiciones del que da y del que recibe la enseñanza, y mediante todo esto realizar la obra, que, en último término, consiste en identificar el método con el plan.

El programa que se traza de una asignatura, más ó menos detallado, pero siempre ordenado lógicamente, en cuanto á las cuestiones ó problemas (partes) que comprende y definiciones de conceptos, es el plan; mientras que el método supone los medios de acción (operaciones que tienen que realizarse para la ejecución de la obra) de que hay necesidad de valerse para ejecutar el plan ó proyecto. De donde se infiere que para determinar el método es condición precisa conocer previamente la materia á que lo referimos. Así, para resolver acerca del método que haya de emplearse en la enseñanza de la Pedagogía, es menester tener conocimiento de lo que es esta asignatura, al punto de que podamos trazar de antemano el plan ó programa razonado de ella, que debe servir de guía al método. En todo caso, el plan es la determinación, más ó menos especificada, del contenido de una materia de estudio; el programa ó índice de las cuestiones ó problemas que debe comprender la enseñanza de esa materia, hecho con más ó menos pormenores, pero de tal suerte que mediante él se vea el conjunto de la asignatura y el orden y encadenamiento de sus partes.

Hechas estas indicaciones, entremos á examinar cada una de las dos cuestiones propuestas en el número precedente.

66. ¿Qué debe comprender la enseñanza teórica de la Pedagogía en las Escuelas Normales? Atendiendo á lo que hemos dicho que necesita ser esta institución y, en lo tanto, á su objetivo, la enseñanza en cuestión debiera constar de las siguientes partes principales :

a) *Pedagogía general ó Nociones fundamentales de educación y enseñanza.*

b) *Metodología aplicada.*

c) *Organización escolar.*

d) *Historia de la Pedagogía.*

La explicación de cada uno de estos términos servirá para determinar y especificar el contenido de la Pedagogía teórica (1).

a) *Pedagogía general.* — Comprendemos en esta parte lo fundamental, y, en tal concepto, la base de todos los estudios pedagógicos, el saber que en primer término necesita el educador. No lo será realmente quien no conozca la naturaleza humana, así en el hombre como en el niño, las leyes de su desenvolvimiento, los principios que deban regir su educación y los medios adecuados para llevar á la práctica estos

(1) Conviene recordar que hasta la reforma de las Normales decretada en 23 de Febrero de 1898, toda la enseñanza teórica de la Pedagogía estaba reducida á la clase de «Principios de educación y Métodos de enseñanza», instituída por la ley de 1857: lo que podía dar de sí esta clase lo ha puesto bien de relieve una larga y triste experiencia, comprobada por modo muy elocuente y decisivo en los ejercicios de oposiciones á Escuelas primarias y por los resultados obtenidos en estas Escuelas. Con lo que se enseñaba y había hacer en dicha clase, no podía en modo alguno conseguirse que los alumnos aprendiesen bien, ni menos se asimilasen y vivieran, lo más rudimentario y preciso, lo que más perentoriamente necesitan saber para el ejercicio del difícil y delicado ministerio á que aspiran; no digamos para infundirles el sentido pedagógico de que tan saturados deben salir los alumnos de las Normales. — Por dicha reforma ha sufrido alguna modificación la enseñanza teórica de la Pedagogía: en las elementales, la *Pedagogía* (á la que se une la *Legislación escolar* formando una sola asignatura), «irá precedida de unas nociones de Psicología, y se referirá á los Principios de educación y de enseñanza de aplicación inmediata»; y en las superiores la asignatura se denomina de *Antropología, Psicología y teoría completa de la educación*, añadiéndose *Derecho y legislación escolar*, por una parte, y por otra, *Didáctica pedagógica* (unida á la *Práctica de la enseñanza*). Algo más de lo que teníamos es, y por lo tanto, debe esperarse mejora en la enseñanza de la Pedagogía, siempre que los encargados de darla, rompiendo añejos moldes, dejen á un lado la rutina para inspirarse en principios racionales. Todo depende, pues, del Profesorado.

principios, aplicándolos á todas y cada una de las manifestaciones de esa misma naturaleza. Por aquí es por donde precisa empezar, si quiere darse una base sólida y exacta á los estudios pedagógicos. Comenzar por otra parte (v. gr., por la organización de la Escuela, los sistemas y métodos de enseñanza) es mero empirismo, empeñarse en edificar sobre arena. No hay problema escolar cuya solución no dependa de esos conocimientos fundamentales, en los que estriba toda la arquitectura y toda la eficacia de los métodos de enseñanza y, para decirlo de una vez, de la organización pedagógica de las Escuelas.

Así, pues, lo que denominamos «Pedagogía general» debe comprender cuanto se precisa para ordenar, dirigir y poner en práctica la educación, cualquiera que sea el medio en que haya de realizarse (la familia, la Escuela, etc.), trátase de uno ó de varios individuos, y refiriéndolo á la naturaleza del educando considerada en general, y á cada una de sus esferas y facultades fundamentales en particular (cuerpo y espíritu, y en éste, sentimiento, voluntad é inteligencia). Pero, ¿qué es lo que se precisa para todo esto? Helo aquí sumariamente especificado.

En primer término, y siempre tomándolo como punto de partida, lo que con evidente propiedad se llama la *base antropológica de la educación*: los datos antropológicos (nociones de Psicología, Fisiología, Psicofísica del hombre y del niño, condiciones de éste, leyes de su desarrollo, etc.), necesarios para conocer la naturaleza que ha de desenvolver, dirigir y perfeccionar el educador (1). Los principios que, inferidos de esos

(1) A propósito de la enseñanza de las nociones antropológicas se repite entre nosotros un fenómeno harto frecuente en España: salir de un extremo para caer en otro. Hasta la reforma de las Escuelas Normales de 23 de Septiembre de 1898, ninguna disposición oficial prescribía la enseñanza de dichas nociones: con mejor ó peor sentido y más ó menos extensión, los Profesores han ido atendiendo á ella, incitados, en lo general, por los nuevos *Manuales de Pedagogía*, en los que cada vez más ha ido acentuándose el conocimiento antropológico.

Ahora ha variado súbitamente este estado de cosas. Por la citada re-

datos y de los morales y sociológicos, constituyen el sistema de educación y son norma y guía á la vez de lo que debe ser la educación general del hombre y de lo que ha de hacerse para realizarla totalmente considerada, y en cada una de las partes en que se divide (educación *física, estética, moral é intelectual*). Y, por último, las reglas de conducta para el educador, los preceptos inferidos de aquellos principios, indicadores de los medios de acción (ejercicios, procedimientos, formas, medios auxiliares, etc.), de que conviene valerse como instrumentos de trabajo en la práctica de la educación en todas y cada una de dichas partes.

Tal es, en síntesis, el contenido de lo que entendemos por «Pedagogía general», que, como se habrá observado, comprende, no sólo la teoría pura, sino parte de la aplicada ó arte teórica (13). A ello referimos también lo fundamental de la Metodología, en cuanto que la enseñanza, con ser á la vez parte y medio de la educación, tiene, como ésta, su base antropológica (no meramente psicológica, sino fisiológica tam-

forma y para las Normales Superiores (respecto del grado elemental se persiste en el absurdo de rebajar al mínimo posible y hacer empírico el estudio de la Pedagogía), se establece la asignatura de «Antropología, Psicología y teoría completa de la educación». Y como por otra parte se enseña *Fisiología*, ha entrado la confusión de lo que debe ser la enseñanza de la «Antropología», á la cual empieza á darse en algunas Normales un sentido, un carácter y una extensión que la desvían mucho de su verdadero objeto, que debiera ser el de formar, como base y punto de partida de la educación, una verdadera *Antropología pedagógica*. A esta desorientación y á aquella confusión de concepto contribuye el que, ni siquiera por descuido, se hable en el Decreto del estudio del niño, de nada que se relacione con el conocimiento de la Paidología. Por donde, de seguirse al pie de la letra lo estatuido por dicha reforma para el estudio de la Pedagogía, resultará muy desnaturalizada, por una parte, y asaz deficiente por otra, la enseñanza antropológica que debe darse en las Escuelas Normales; se llegará á dar una Antropología muy científica (etnológica, etnográfica, histórica, etc.), y se omitirá la Antropología pedagógica, la verdaderamente necesaria para la formación del conocimiento pedagógico; se dará á dicha enseñanza la dirección más conducente á desviarla del objetivo á que debe encaminarse en las mencionadas Escuelas.

bién; recuérdense las *condiciones físicas* de la memoria) y principios y reglas generales inferidos de ella y aplicables en todos los lugares y momentos en que la enseñanza se dé y á todas las materias de estudio. Por ello, al especificar el concepto de la Pedagogía general, no hemos dicho sólo «Nociones fundamentales de educación» (en vez de «Principios», que comúnmente se dice), sino que hemos añadido *y de enseñanza*, refiriéndonos á los principios, reglas y medios generales de ésta, de cuyo conjunto resulta la Metodología general.

b) *Metodología aplicada*. — Consiste en la aplicación de los principios, reglas y medios de la Metodología general (de la teoría de la enseñanza) á las diferentes materias del programa, con las modificaciones en el plan, las formas, los procedimientos y los medios auxiliares impuestas por la índole peculiar de cada una, y teniendo en cuenta las facultades que principalmente deben ejercitarse al estudiarla; es lo que se llama *Metodología especial*, casos particulares de la Metodología general.

Esta parte de la enseñanza pedagógica pudiera muy bien incluirse en la anterior (al fin se trata de materias que son partes é instrumentos de la educación, y que lo mismo pueden darse en la Escuela que fuera de ella). Pero la consideramos por separado, porque para fundamentar mejor su estudio y darle carácter experimental, y para que el alumno lo haga más en vivo y con mayor conocimiento de causa (el del contenido y el plan de las asignaturas), creemos que su desenvolvimiento debe tener lugar á la vez que el de las diversas materias del programa de las Normales, y, en lo tanto, por los mismos Profesores encargados de ellas: el de Lenguaje expondrá la Metodología especial (método, procedimientos, formas, medios auxiliares de esta enseñanza), según la vaya dando y lo estime conveniente; el de Geografía é Historia hará lo propio respecto de las suyas, y así los demás. De esta manera se podrán disponer mejor y hacerlas más eficaces y fructuosas las prácticas de la enseñanza. Ocioso parece advertir que al de la Metodología especial de las diversas materias, ha de preceder el estudio de la general, á cuyo efecto deben concertar-

se entre sí los diversos programas, de suerte que hasta que el Profesor de Pedagogía no haya explicado la teoría de la enseñanza (Metodología general) los demás no explicarán la didáctica de sus respectivas asignaturas.

c) *Organización escolar.* — Es una especialidad de la Pedagogía («Pedagogía especial» se la denomina también), en la que, al hacerse aplicación de la que hemos llamado general, precisa tener en cuenta factores impuestos por el medio (la Escuela) en que reciben los niños la educación y la enseñanza.

Considerada la educación en general, no es obligado, ni mucho menos, el conocimiento de esta rama de los estudios pedagógicos; el que educa á sus hijos ó se educa á sí propio (autoeducación), el que instruye á otros en la casa paterna, no ha menester para nada estudiarla. Pero á los Maestros de escuela les es absolutamente indispensable. De aquí que figure en primera línea en los programas de Pedagogía de las Normales, y que con frecuencia, y adicionándole la Metodología (general y especial), sea ella en puridad la única cultura pedagógica que reciben muchos Maestros. ¡Y si al cabo fuese adecuada y completa! Sin pretender, ni con mucho, darle la supremacía sobre las demás ramas en que dividimos la enseñanza pedagógica, hay que convenir en que ésta de la «Organización escolar» es de capital interés para los Maestros. El muy vivo y sostenido que por todas partes despiertan los problemas escolares, que tanto menudean hoy y tanto preocupan á pedagogos é higienistas, es prueba decisiva de la mucha importancia que tiene para el maestro dicho estudio.

Comprende éste dos partes principales: la que se refiere á la organización administrativa de las Escuelas (*legislación, administración escolar*), y la denominada organización pedagógica.

Aunque la última de esas partes sea la que inmediata y principalmente interese estudiar á los Maestros, no hay razón para que no se les dé alguna idea respecto de la primera. Nada hay que justifique esa ignorancia hasta de los principios fundamentales que constituyen nuestro derecho público en ma-

teria de primera enseñanza, con que han venido saliendo de las Normales los que, á la vez que objeto, son agentes en el estado de derecho creado por la legislación escolar. Sólo violentando las leyes más elementales de la lógica y menospreciando los consejos del sentido común, puede asentirse al hecho de que los aspirantes á Maestros abandonen las aulas sin orientación alguna acerca de los principios fundamentales que informan nuestra legislación escolar, y de los preceptos más importantes dictados para desenvolverlos. Y conviene recordar que no pocos de estos preceptos son factores obligados de la organización pedagógica de las Escuelas, tienen verdadero carácter pedagógico. Omitiendo pormenores (que por la balumba inmensa y el abigarramiento inusitado de esa legislación — siempre compleja y complicada — fuera no ya impertinente, sino temerario pedirlos entre nosotros), en aquellos principios y preceptos debe consistir la enseñanza que de la materia que nos ocupa se dé en las Escuelas Normales, para que sirva de base y guía á los Maestros en un estudio más detenido de nuestra legislación escolar, en la que hay mucho que precisa tener en cuenta al organizar y hacer que funcione una Escuela (1).

En cuanto á la organización pedagógica propiamente dicha (como hemos insinuado, la administrativa tiene mucho de pedagógica), si por una parte hay que descartarle la Metodología, precisa, por otra, añadirle miembros que suelen omitirse, ó que indebidamente le amputan algunos tratadistas. Cuanto constituye la estructura externa é interna de la Escuela, su régimen general de vida, su economía ó conjunto armonioso de todos sus medios de funcionamiento, pertenece á la organización pedagógica. Desde la clasificación de los niños

(1) Por la reforma de las Escuelas Normales de 23 de Septiembre de 1898 se agregan para las elementales, á la práctica de la enseñanza, «nociones de legislación escolar», que deberá dar el mismo profesor (el Regente) encargado de esa práctica y de la Pedagogía, y en las Superiores, de la Didáctica pedagógica también. Para éstas se prescribe «Derecho y Legislación escolar», dada en no mejores condiciones. En las Centrales «Derecho, Economía social y Legislación escolar».

hasta el sistema disciplinario; desde el empleo del tiempo y la distribución del trabajo hasta el régimen higiénico y material de la Escuela; desde la formación de los programas hasta la manera de llevar los registros escolares, comprende la organización pedagógica una serie de problemas, de los que no son los menos interesantes los concernientes á la higiene del alumno (aseo, condiciones del trabajo ordinario y extraordinario, colonias de vacaciones), del edificio de la Escuela, del mobiliario de las clases y del material de enseñanza. A todos ellos debe prestarse mucha atención en las Escuelas Normales.

d) *Historia de la Pedagogía.* — Que la enseñanza pedagógica normal debe completarse con algunas nociones acerca de la evolución histórica de la educación, y de los sistemas, métodos y procedimientos que respecto de ella se han producido durante el transcurso del tiempo, es idea muy generalizada hoy, particularmente por los que desean dar carácter experimental á dicha enseñanza. Al fin, como ya dijera el gran filósofo Kant, la obra del perfeccionamiento de la educación es obra de muchas generaciones. Por otra parte, es un excelente modo de estudiar, y sobre todo de ampliar y consolidar lo estudiado, el que consiste en hacer comparaciones, como las que pueden establecerse entre las teorías y las prácticas de ayer y las de hoy, las doctrinas y los procedimientos de este y el otro pedagogo, á propósito de la educación y la enseñanza. Por último, como materia de cultura es muy recomendable la *Historia de la Pedagogía*, en cuanto que es parte integrante de la historia de la civilización en todos los pueblos, para los que la educación ha sido y será siempre el principal instrumento de progreso (1).

Para que su enseñanza sea fructuosa, la *Historia de la Pedagogía* debe comprender en las Escuelas Normales la de los pueblos antiguos y modernos que la tengan digna de estu-

(1) Acerca de la utilidad del estudio de la *Historia de la Pedagogía*, no hay para qué insistir aquí después de lo que hemos dicho en el número 19; en el 18 se da el concepto de esta rama de los estudios pedagógicos.

diarse; lo esencial de este estudio debe referirse á las instituciones pedagógicas y á las obras maestras de esta índole. Que debe insistirse, respecto de este estudio, en las edades Moderna y Contemporánea, parece que no haya necesidad de recomendarlo, pues sabido es que el verdadero movimiento pedagógico arranca en todas partes del siglo XVI, y se acentúa, tomando nuevos rumbos, á fines del pasado y principios del presente. Por último, es obligado que en las cátedras de nuestras Escuelas Normales se preste atención á la Historia de la Pedagogía y á las instituciones escolares de España: por lo mismo que no está aún formada esa historia, precisa allegar de todos lados los materiales con que debe construirse, pocos ó muchos, buenos ó malos. Hay en esto un vacío que importa mucho llenar (1).

67. Indicado en el número precedente lo que debe comprender en las Escuelas Normales la enseñanza teórica de la Pedagogía, procede abordar el examen de la segunda de las cuestiones propuestas en el número **64**; es decir, determinar el sentido y manera de dar en dichas Escuelas esa enseñanza, lo que, como oportunamente se dijo, implica la determinación del método que en ella debe seguirse. Pero antes de entrar en el fondo de este problema, es conveniente hacer algunas indicaciones que, en parte, dicen relación con el Plan de la asignatura que nos ocupa, por más que entrañen una cuestión de Método.

En cuanto sea posible, según el tiempo (uno ó más cur-

(1) El estudio de la *Historia de la Pedagogía* ha estado completamente desatendido en nuestras Normales: el legislador no se ha ocupado de él para nada hasta la reforma de esas Escuelas, decretada en 23 de Septiembre de 1898. Según esta reforma, en las Normales Superiores de Maestros y de Maestras, «al tratar de nuestra civilización en las diferentes épocas históricas (en la asignatura de Geografía é Historia), se recordará el desarrollo y progresos de la Pedagogía española»; prescribiéndose el estudio de la «Historia de la Pedagogía», solamente para las dos Normales Centrales: no podía ser menos. En la de Maestras, que antes de dicha reforma (desde 1882) tenía organización distinta á la de Maestros, se explicaba desde esta fecha dicha asignatura.

sos) en que haya de darse la Pedagogía teórica, para el desenvolvimiento de su enseñanza debe adoptarse el orden *cíclico*. Este modo de enseñanza, tan recomendado por las primeras autoridades en asuntos pedagógicos, es, sin disputa, el más adecuado para la Escuela primaria, por lo que conviene que los futuros Maestros lo conozcan práctica y experimentalmente; así lo aplicarán mejor en sus escuelas y lo harán sabiendo lo que hacen. En las Escuelas Normales ofrece, además, otra ventaja, referido á la enseñanza pedagógica, y mientras subsista la actual división en grados de los Maestros: la de que los elementales salgan de las aulas conociendo toda la Pedagogía, y no se queden ayunos, como por un absurdo legal incomprensible les sucede hoy, de las nociones más fundamentales de educación y enseñanza, que son precisamente las que primero debieran recibir, y las que más necesitan, por lo mismo que son base de las demás. Sería curioso conocer las razones que pueda haber para que los Maestros elementales hayan de ser menos pedagogos que los superiores; sin duda será porque los niños que asisten á las Escuelas de los primeros requieran mayores y más discretos cuidados, por lo mismo que se hallan en el período inicial de su educación, y ésta es más difícil y delicada cuando empieza la normal y sistemática de la Escuela.

En los lugares correspondientes del indicado programa (y también al tratarse de la metodología de las diversas materias), deben hacerse las oportunas aplicaciones á la educación y la enseñanza en las Escuelas de párvulos, de sordomudos y de ciegos. No vemos la necesidad de que esto forme un miembro separado de lo demás del Programa; al contrario, esas aplicaciones especiales deben señalarse á continuación de los principios de que se deriven, ó de los preceptos generales que modifiquen ó á que se refieran. De este modo habrá menos empirismo en la enseñanza pedagógica, y se ganará el tiempo que de otra suerte se perdiera en referencias y nuevas exposiciones de lo ya tratado (1).

(1) Esto es más aplicable, si cabe, á las de párvulos que á las de sor-

No hay para qué decir que en la enseñanza teórica de la Pedagogía normal ha de procurarse huir del empirismo. Al efecto, ha de fundarse toda en los datos del conocimiento antropológico, y de ellos ir á los principios de educación y de enseñanza, como de éstos á los preceptos y reglas de tendencia práctica: el fundamento científico, el principio que de ello se deriva, el modo de aplicación; he aquí la marcha que debe seguirse.

No ha de entenderse esto en el sentido de hacer partes separadas de cada una de las materias; precisamente la condición de que sea racional esta enseñanza, requiere que cada principio ó ley de educación se exponga inmediatamente después de haber sentado el dato de que se origine y como consecuencia ó secuela de él; lo propio debe hacerse respecto de los preceptos, reglas, etc., que de los principios se deriven y con relación á ellos. Por esto entendemos que el plan que consiste en dar las nociones de Antropología como parte anterior y separada de las de educación y enseñanza (según hacen entre nosotros algunos Profesores, y disponen los Programas generales en algunos países extranjeros), no es aceptable. En los datos antropológicos, y según se vayan exponiendo, deben fundarse las nociones de educación y enseñanza. Así, cuando se estudie la naturaleza humana en general (en el hombre y el niño) es cuando debieran exponerse los principios y preceptos generales de educación, y cuando cada facultad en particular, los de educación física, intelectual, etc.

domudos y los ciegos. La educación del párvulo es la inicial y como el primer grado de la educación del niño, como las Escuelas de párvulos representan el primer grado de las Escuelas primarias: entre una y otra educación, y entre unas y otras Escuelas, no puede haber diferencias esenciales, sino las formales impuestas por la evolución que los grados representan. En cuanto á los sordomudos y los ciegos, la cuestión es nada más que de procedimientos (en los cuales importa mucho iniciar, por lo menos, á todos los Maestros), para los que, en general, se requieren prácticas especiales. Por lo tanto, bien organizada la enseñanza pedagógica en las Escuelas Normales, no creemos que se necesite (y negamos su conveniencia) un curso especial de Pedagogía para párvulos, y otro para sordomudos y ciegos.

Pero si en esto no precisa insistir, por ser canon de toda enseñanza la condición de que ha de darse racionalmente, debemos hacerlo respecto de la forma en que el Profesor proceda para infundir en sus alumnos el saber pedagógico que implica el programa bosquejado. Ello nos llevará al fondo de la cuestión, á lo fundamental del Método.

68. De propósito acabamos de emplear la palabra *infundir*. Queremos decir con ella que la enseñanza pedagógica, más que toda enseñanza (si en esto pudiera haber *más*), no ha de ser dogmática, ni mucho menos memorista. Con lo cual queremos decir también que el discurso seguido, la forma acromática ó expositiva de la cátedra, deben desterrarse de esa enseñanza, ó al menos reducirse á los modestos límites de un medio auxiliar para determinados casos. Lo que en ella debe constituir el nervio, la característica, es la conversación familiar, el diálogo socrático, lo que, excitando la inteligencia, hace pensar, discurrir, raciocinar al alumno, obligándole á ejercitar la facultad de discernimiento: en una palabra, lo que infundiendo (que no imponiendo artificiosamente) el conocimiento, despierta al alumno á la vida del pensamiento, obligándole á trabajar por sí, y no meramente de memoria, sino mediante el ejercicio de las facultades superiores de la inteligencia, hasta el punto de que aquel conocimiento llegue á ser propiamente reflexivo, merced al esfuerzo propio, al trabajo personal del alumno. Que éste se vea constantemente excitado á pensar por sí, á meditar, á juzgar, á discurrir, á buscar, á investigar, revelando el estado de su mente; he aquí á lo que debe atenderse en toda enseñanza, y por de contado en la pedagógica, para infundir el saber y suscitar el pensamiento individual, dando á la vez elasticidad, tono y frescura al espíritu.

Recomendamos, pues, para la enseñanza pedagógica en las Normales, el empleo del *método activo*; es decir, del mismo método que mejor puede recomendarse para las Escuelas primarias. Esto tiene la ventaja de que el Maestro que haya sido enseñado por él, como lo conoce de propia experiencia, lo aplicará mejor y con más fe y conciencia de lo que

hace: experimentalmente habrá aprendido lo que ha de practicar.

En vez de discursos seguidos, de exposiciones con ínfulas magistrales, deben los Profesores emplear para la enseñanza de la Pedagogía la forma que consiste en valerse alternativamente, y según las circunstancias, de la interrogación socrática y de exposiciones breves, claras é interesantes, de modo que, mediante cuestiones bien encadenadas que presenten á los alumnos ó hagan presentar á éstos, los conduzcan á descubrir lo que quieran mostrarles, y les hagan hablar, observar, juzgar, discurrir, investigar y hallar. Preocuparse más que de decir mucho, de *hacer decir y hacer* al alumno, que es lo que más vale. Ser antes que amuebladores, excitadores (parteros, como dijera Sócrates) de la inteligencia de los discípulos, á los que deben suscitar la acción reflexiva, y con ella el pensamiento individual. Nada menos adecuado para la consecución de esto que la explicación acromática y las preguntas hechas con el solo intento de comprobar si el alumno ha estudiado y aprendido la lección; todo lo cual, si por una parte convida al trabajo mecánico de la memoria, entronizando con el *magister dixit* el dogmatismo en la enseñanza, empuja, por otra, á la *ciencia libresco*, y, por ende, á sustituir el pensamiento por el libro, cuando precisamente debe tenderse á lo contrario: «Poco libro y mucho pensamiento», ó, como dijera Pestalozzi: *Poco libro y mucha reflexión*.

Proponer cuestiones y hacer sobre ellas interrogaciones adecuadas; comprobar los hechos que se aduzcan; pedir juicios ó críticas de los mismos; hacer lo propio respecto de libros ó pasajes de ellos; en una palabra, suscitar el pensamiento propio de los alumnos para que, en vez de ser meros oyentes y repetidores, intervengan en la enseñanza que reciban á la par y tan activamente como el Profesor que la dé, preparándolos para el trabajo personal: he aquí lo que debe practicarse y lo que debe suplantar al modo acromático. Hasta la enseñanza de la Pedagogía histórica, que es la que más pide el empleo de la forma expositiva, se presta grandemente á lo que decimos. ¿Cuánto no puede hacerse, en efecto, en este sentido pi-

diendo á los alumnos su juicio, oral ó escrito, sobre tal ó cual institución pedagógica, método, procedimiento, libro, reforma, hecho, etc., y sobre los pedagogos, sus doctrinas y tendencias y su representación, por ejemplo? Y no digamos mediante las comparaciones, á que tanto se presta esa materia. Repitémoslo para terminar este punto: en la enseñanza teórica de la Pedagogía normal debe hacerse una aplicación lata, inteligente y sincera de las formas y los procedimientos inherentes al método activo. Sólo á este título cabrá obtener de dicha enseñanza frutos sazonados, en vez de los *frutos secos* que hoy se cosechan en ella, merced al verbalismo memorista, empírico y dogmático, de que tan saturada se halla.

Al afirmar lo que precede, contamos con que en la aplicación del método activo no se prescinda de un factor que es obligado en él (en toda enseñanza, diríamos mejor) y del que es muy común prescindir: nos referimos á la *sensibilidad*. Si la enseñanza no llega á interesar al corazón; si el que la recibe no la siente, mal podrá vivirla. Por lo mismo que el sentir presta calor á la inteligencia, estimulándola y sosteniéndola, la enseñanza en que de él se prescinda, resultará fría y en cierto modo estéril.

Para que el pensamiento pueda convertirse en factor de la vida, se ha dicho, precisa que interese á la sensibilidad; á esto cabe añadir: para que la enseñanza sea fecunda en buenos frutos, se la asimile y la viva el que la recibe, precisa que se halle movida, caldeada por el sentimiento, que es el estimulante más enérgico, el gran motor del conocer. Recordemos que cuando se habla de «infundir la enseñanza», se entiende el impulso que se comunica á la inteligencia para producir en ella movimiento, para estimularla, excitarla y avivarla en favor de un objeto, lo cual presupone el acicate vivificador de la sensibilidad. A ella debe acudir en toda enseñanza, y por lo mismo en la que nos ocupa, que por cuantos medios tenga á su alcance el Profesor impregnará de *interés* (talismán único para desenvolver la atención): hacerla interesante al alumno para que se identifique con ella, la sienta como cosa que le atañe, y hasta llegue á amarla; he aquí un objetivo que siem-

pre debiera tener delante el Maestro de Pedagogía que realmente aspire á «infundir» su enseñanza.

Tal debe ser en su sentido general, en sus caracteres fundamentales el método que se emplee en la enseñanza de la Pedagogía teórica. El Profesor se valdrá indistintamente, según los casos y las circunstancias lo exijan, del *análisis* y la *síntesis*, y, por lo tanto, de sus procedimientos internos, la *inducción* y la *deducción*. Conviene no olvidar á este propósito que realmente sólo hay un método que merezca ser considerado como tal y como genuinamente pedagógico: el método *analítico-sintético*. Es éste además el que los lógicos consideran como el método racional, y consiste, en último término, en *experimentar* mediante el análisis, *razonar* por medio de la síntesis, y *verificar* los resultados de ambas operaciones *induciendo* y *deduciendo* alternativamente. Preocuparse de seguir una marcha rigurosamente ascendente ó descendente, analítica ó sintética, inductiva ó deductiva, es aferrarse á meros formalismos, perseguir un imposible, querer separar miembros que forman un todo — *el método* — y que al integrarlo se completan, presuponen y compenentran mutuamente.

Siempre valiéndose de ambas direcciones — el análisis y la síntesis — y de sus peculiares procedimientos — la inducción y la deducción — lo que cabe recomendar es que cuando el asunto y la índole de la lección lo consientan, se empiece por el análisis y la inducción, como antecedentes que son de la síntesis, y la deducción, á las que ofrecen un excelente punto de partida. La síntesis debe, en general, tomarse por vía de resumen y como medio de verificar los resultados del análisis, el cual se presta más que ella á suscitar la acción en los alumnos, á los procedimientos activos.

El método que se emplee en la enseñanza de la Pedagogía teórica debe ser, pues, *analítico-sintético* (*el método de los lógicos*) y á la vez esencialmente *activo*; es decir, encaminado principalmente á suscitar la acción, el pensamiento propio, el trabajo personal en aquel con quien se emplea. Para obtener este resultado se imponen *formas* y *procedimientos* adecuados, cuyo estudio requiere ser considerado aparte.

69. Para suscitar la acción en toda enseñanza, haciendo que el que la recibe ponga en ella el esfuerzo necesario, un trabajo propio y adecuado, del que brote el pensamiento individual (bien mostrado queda con lo dicho en el número **68**), se impone el empleo de la *forma interrogativa*, con razón considerada como la forma inherente á la síntesis y á la inducción, de parte de quien enseña. La interrogación es, pues, la forma, si no exclusiva, predominante del método que hemos dicho que debe seguirse en la enseñanza de la Pedagogía teórica.

Y decimos «predominante», porque así como hemos aconsejado para la práctica de dicho método que con el análisis y la inducción se emplee la síntesis y la deducción, así también debe emplearse la forma correspondiente á ellas, ó sea la *expositiva* (dicha también *dogmática* y *acromática*), que ha de aplicarse, unas veces por *exposiciones* de hechos, de doctrinas que al Profesor convenga establecer, ó porque la índole del asunto lo requiera (v. gr., los hechos históricos, datos científicos que los alumnos no conozcan ni puedan inferir por sí, teorías que hayan de juzgarse, etc.), y otra por vía de *resúmenes*, que á veces harán los mismos alumnos para ejercitarlos en la síntesis, y en todo caso para comprobar los resultados de la enseñanza recibida. En suma: que han de alternar, según convenga, la forma interrogativa y expositiva, pero predominando siempre la primera, que es la que dará el tono al modo de enseñanza.

Esta preferencia que aconsejamos para la forma interrogativa exige algunas observaciones respecto del sentido con que la emplee el Profesor de Pedagogía.

Si, como queda dicho, la interrogación ha de constituir lo fundamental del procedimiento oral en la enseñanza de la Pedagogía teórica y como el alma del método activo que para ella recomendamos, es á condición de ser adecuada y de que el Profesor se sirva de ella con sentido é inteligencia. Acerca de este punto necesitamos explicarnos, á fin de que no se crea que basta con preguntar á los alumnos para aplicar el procedimiento dicho y hacer de ellos unos pensadores. Lo mismo

que con la forma acromática (1), puede caerse (y harto frecuentemente se cae) con la interrogativa en el más mecánico rutinarismo. Y es que en ésta, como en todas las cosas, y más en los asuntos de educación, por importantes que sean las cuestiones de forma, lo esencial es siempre el fondo, que es á lo que hay que atender primera y principalmente.

Ninguna de las formas interrogativas llamadas *catequística*, de *examen* y de *repetición* (que en el fondo son una misma), pueden tomarse como instrumentos adecuados del método activo. Destinadas á preguntar sobre las lecciones dadas, á comprobar con un fin determinado si los alumnos han aprendido tal ó cual cosa, y, por último, á ayudar á la memoria para que conserve los conocimientos adquiridos, más que del procedimiento oral, tal como debe entenderse y tomarse para que la enseñanza resulte *verdaderamente activa*, son instrumentos de la forma expositiva, de la enseñanza dogmática.

No obstante que no falta quien pretenda asignar á la catequística cierto sentido heurístico (*Heurística* vale tanto como investigar el individuo por sí la verdad, «arte de hallar la verdad»), no puede negarse que las interrogaciones de esa clase se dirigen casi en exclusivo á la memoria, como lo probaban el objeto y la forma de los *catecismos* (2). En términos generales, hay que condenar las interrogaciones á que nos referimos, que sólo cabe emplear en el sentido restringido y con los fines determinados que señalan las denominaciones de «comprobación», «ratificación», «repetición» y «examen», con

(1) Proviene del griego *akroma*, equivalente á «narración», y no es otra la forma que designa que la *expositiva* ó *dogmática*.

(2) *Catequizar* en griego vale tanto como instruir de memoria, hacer recitar. Los primeros cristianos se sirvieron mucho de las preguntas y las respuestas para fijar en la memoria de los neófitos (los recién convertidos á una religión ó recién admitidos al estado eclesiástico ó religioso), y después en las de los niños, las enseñanzas de su fe; de aquí las palabras *catequizar*, *catecismo* y *catecúmeno*. Resulta siempre la forma «catequística» la que consiste en preguntas y respuestas seca y escuetamente dichas ó escritas, según que se trate de la enseñanza oral ó del libro.

que se las designa de ordinario. Y este empleo debe restringirse lo posible, proscribiendo desde luego la catequística de los ejercicios que tienen por objeto enseñar.

Insistamos sobre esto, y para ello oigamos á quien mejor ha dado á conocer el sentido y las excelencias del método activo, á Henri Marion :

«La forma interrogativa, dice, es, sin duda alguna, excelente para la enseñanza. Obligar al discípulo á que hable, es una primera forma de obligarle á hacer : el diálogo es cien veces preferible al monólogo... Pero la forma dialogada por sí sola no posee, en manera alguna, la virtud de hacer pensar. Y carece de ella en absoluto desde el momento en que el diálogo es simplemente una forma como otra cualquiera, en la que la enseñanza hecha por preguntas y respuestas y completamente dogmática en el fondo, no aspira más que á ser recibida y aceptada. Los catecismos religiosos proceden por preguntas y respuestas; y, sin embargo, jamás tienen la pretensión de hacer pensar. Al contrario, tienden á transmitir literalmente una enseñanza fija, en que nadie puede cambiar lo más mínimo. En Alemania hoy, ¿qué son los escritos llamados *catequísticos*? Resúmenes concretísimos de todo lo que el alumno debe saber en un orden determinado de estudios; esto es, poco más ó menos, todo lo contrario de la enseñanza activa que imaginamos.»

No cabe condenación más absoluta y decisiva de la catequística. Precisa, pues, valerse en el procedimiento oral que requiere el método activo, de otra clase de interrogaciones : de las que no partiendo del conocimiento ya hecho y vaciado en fórmulas compendiosas y escuetas, en definiciones dogmáticas, obliguen al alumno á buscar lo que trata de enseñársele, á pensar sobre ello, á discurrir, juzgar, raciocinar y reflexionar sobre lo que se le pregunta; á poner en la adquisición de los conocimientos el esfuerzo personal de que ha de surgir el pensamiento propio. En tal sentido, las interrogaciones llamadas de *investigación* ó de *invención* son las más apropiadas. Por ellas se presenta al alumno una serie de cuestiones hábilmente combinadas, al intento de que ejercite sus po-

deres mentales de la manera dicha, y que en vez de repetir lo que acaba de enseñársele, lo que ha oído, descubra por sí mismo, ó al menos indague, lo que todavía no se le ha enseñado. Semejantes interrogaciones constituyen, en último término, la llamada *forma ó enseñanza socrática*.

La *interrogación socrática* es, pues, la interrogación á que hemos aludido, por considerarla como la propia del método activo, y, en lo tanto, la forma que debe darse al procedimiento oral en la enseñanza de la Pedagogía teórica.

No queremos decir con esto que mediante esa forma se lleve siempre al alumno á encontrar por sí la verdad; basta para el objeto que debe perseguirse en dicha enseñanza, con que se le obligue á investigarla, á buscarla por sí, cuando otra cosa no sea posible, como con frecuencia sucede. Ya lo dejó dicho Diesterweg: «El desenvolvimiento del espíritu consiste, más que en encontrar, en buscar, y la cultura del alma semeja á un viaje: lo que es agradable y saludable no es llegar, sino caminar.» Hacer que el alumno busque, indague, investigue, marchando de lo conocido á lo desconocido, de unos conocimientos en pos de otros: he aquí lo importante, y á lo que debe aspirarse por la enseñanza socrática.

70. Pero guardémonos mucho de pensar, fiados en la virtualidad de este modo de enseñanza, que hemos resuelto el problema del método activo diciendo que empleamos la forma socrática. De ésta hay que decir lo que en general hemos dicho antes de la dialogada ó interrogativa. Las cuestiones de forma no son nada, y aun resultan perjudiciales, cuando no se atiende como es debido al fondo; la primera se confunde con la letra, y el segundo representa el espíritu, y ya lo declara este tan repetido y exacto aforismo: *la letra mata; el espíritu vivifica*. En el método de Sócrates, al menos como ha llegado hasta nosotros, hay dos cosas: la *forma*, que es la interrogación familiar é intencionada, y el *fondo*, es decir, lo de más valor positivo, lo que hace que el espíritu se mueva, busque y se nos revele (la *mayéutica* del método empleado por Sócrates). Apegarse, como hacen muchos, á la forma, á lo exterior; creer que todo se reduce á hacer preguntas, sin cuidarse

de la intención, del sentido, del fondo, en una palabra, equivale á *quedarse con la cáscara y arrojar la nuez*. Esto hacen no pocos Maestros de los que dicen que practican la enseñanza socrática, que en tal caso no es más que una apariencia, un molde más ó menos aparatosamente ornado, pero en el que no hay más que vacuidad. Lo socrático no resulta en ello; como es vulgar decir, «brilla por su ausencia».

Se engañaría, pues, el Profesor que creyera haber resuelto la cuestión de la enseñanza activa, alejado todos los inconvenientes y dominado todas las dificultades con sólo sustituir por la socrática las demás formas, si en ello no atiende al fondo. Con preguntas nimias, previstas por los alumnos, repetidas, monótonas, sin intención ni encadenamiento lógico, la enseñanza, siquiera se la llame socrática, resulta tan rutinaria y dogmática como la puramente expositiva. Digamos más: una enseñanza así, en que con la nimiedad y la repetición de los temas alterna digna y obligadamente la vacuidad del fondo, resulta tan seca é inerte, tan muerta, como la de los libros dispuestos á modo de catecismos.

Es muy común entender por socratismo la rutina y la inercia más deplorables. Así autorizan á creerlo las prácticas que se siguen en muchas clases y Escuelas, y de que dan idea esos diálogos que se repiten con monótono ritmo en determinados días, y en los que, mediante preguntas estereotipadas, que provocan respuestas estereotipadas también, monosilábicas, por punto general, se pierde plácidamente el tiempo interrogando á los niños un día y otro sobre la forma del lápiz, la regla y el libro; las caras, que están cansados de contar, que tiene un cubo, un prisma, etc.; los colores, que se hallan hartos de distinguir, de un arco iris que diariamente ven en los muros de la clase, y de semejante modo se llega á mecanizar la interrogación y á dar una enseñanza tan rutinaria como la que más, nimia y perfectamente inútil. Añadamos que es tan memorista como la del catecismo; porque, como ha hecho notar Fichte, en esa falsificación de la genuina forma interrogativa, «hasta los razonamientos socráticos llegan á aprenderse de memoria, mecánicamente, ocasionando esto un peli-

gro mayor, pues hace creer al alumno que piensa, cuando realmente no piensa.» Y podría añadirse, dice Marion, de quien tomamos esta cita: «y el Maestro, que frecuentemente no piensa mucho más».

Declaran las anteriores observaciones que la forma por sí sola no basta, ni con mucho, cuando falta el sentido, el fondo, algo de lo que Sócrates encarnaba en sus interrogaciones para que se le revelase el espíritu de sus discípulos, que es á lo que primeramente debe atenderse en la enseñanza educativa. Si las preguntas no arrancan á los alumnos más que esas respuestas convencionales á que antes hemos aludido, ó simplemente (lo que es más frecuente aún) esos escuetos monosílabos con que se sale del paso cuando ni ellos ni quien los dirige tienen ganas de trabajar, no se ha hecho otra cosa, al adoptar la forma socrática, que cambiar de nombre, ó, lo que es peor, adornar con oropeles un fondo vacío; con lo que lo socrático queda reducido á puro formalismo de palabras, y el desarrollo del pensamiento individual tan desatendido como en los modos más mecánicos y rutinarios.

Mediante las interrogaciones socráticas ha de aspirarse á que los alumnos sepan atender y observar; á que piensen, mediten, reflexionen y discurran; á que pongan en actividad, por su propio esfuerzo, todos sus poderes mentales, y á la vez que observadores, sean pensadores, como buenos investigadores del conocimiento.

Para ello precisa preocuparse antes del fondo, de lo que se quiere enseñar y de la intención con que ha de hacerse. Después vendrá lo que atañe á la forma, de la que es indudable que debe constituir como el nervio la interrogación socrática. Pero eludiendo en ella las preguntas convencionales, las que traen como aparejadas las respuestas monosilábicas ó de antemano sabidas, se buscarán las más propias para hacer pensar y discurrir á los alumnos, las que por su novedad, variedad é intención sirvan más para excitar y mantener su atención y suscitarles el pensamiento individual.

A este efecto, conviene no olvidarse de los estímulos que representan el *interés* y la *curiosidad*, de que por lo mismo

debe valerse constantemente el Profesor. En vez de manto aparatoso, encubridor de un fondo vacío y de vergonzante pereza, debe ser la forma socrática expresión sencilla y adecuada del pensamiento, que vivificará, en vez de agobiarlo bajo la pesadumbre del formalismo nominalista, que, al tornar infecunda la obra de toda cultura, deja inertes las más preciadas energías mentales, por no imprimir al espíritu el movimiento necesario para que, partiendo de la posesión de unas ideas, pueda indagar por sí, y aun encontrar otras nuevas, y expresarlas todas mediante formas personales.

Todavía precisa hacer algunas advertencias respecto de la aplicación de la forma socrática.

Primeramente, conviene no tomar al pie de la letra el método de Sócrates, en lo tocante á querer sacar las verdades del espíritu del mismo alumno, ni siquiera á que éste las encuentre siempre por sí (1). No se trata principalmente de eso, sino, como ya hemos dicho, de hacer que el espíritu *busque*, que trabaje para *encontrar*. Más que los conocimientos, que no siempre puede sacarlos el alumno de sí, ni inventar -

(1) Fundaba SÓCRATES su método en el principio de que el hombre encierra en sí el germen de toda verdad, en que ésta es innata en los espíritus, y que sólo debe tratarse de hacerla salir; de aquí la denominación que se diera de *partero de las inteligencias*: su manera de enseñar, sus interrogaciones, no se encaminaban á otra cosa que á hacer *alumbrar* al espíritu, á que dé éste á luz las verdades que contiene en embrión. Pero ni aun admitiendo el principio de las ideas innatas y aplicándolo á toda clase de verdades, cabe aceptarlo (como insinúa Marion, en lo que concierne á las ideas primeras, á los principios fundamentales del conocimiento y de la moral, tal vez hasta en lo que atañe á las verdades puramente formales de la Geometría, pero en modo alguno á los demás); ni aun aceptado ese principio, decíamos, puede hacerse con los jóvenes y menos con los niños lo que SÓCRATES quería y practicaba con sus discípulos respecto de las verdades en que los ejercitaba; no es posible sacar del espíritu conocimientos positivos, reales, de que la inteligencia no tiene la menor idea. Hacer que los busque, que elabore los que vaya adquiriendo con la ayuda del Maestro; que á propósito de ellos haga comparaciones, formule juicios y raciocinios, establezca analogías y diferencias, etc., y vaya formándose el pensamiento propio: he aquí á lo que puede y debe aspirarse.

los, lo que la manera socrática ha de hacerle encontrar son formas personales para expresar de un modo nuevo lo aprendido, para poner ejemplos, señalar aplicaciones particulares, expresar las relaciones entre las cosas, etc. Conducir al escolar á que observe, investigue y piense, no quiere decir que ha de sacarse todo del fondo de su espíritu, como si éste fuera una *enciclopedia*, ni que él mismo deba hallar por sí los conocimientos positivos, lo que equivaldría á suponerlo inventor de la ciencia. «Interrogad al alumno cuanto queráis, dice Marion; nunca le haréis hallar en sí mismo la Física, la Geografía, el Dibujo», y así de los demás estudios. Lo importante y lo que debe perseguirse con la interrogación socrática es esto: enriquecer la inteligencia del alumno por la observación de las cosas y el contacto de los hechos; enseñarle á desentrañar, á enlazar lógicamente, á juzgar, raciocinar, observar y reflexionar, notando analogías y diferencias, uniendo y separando, identificando y diferenciando; á que aprenda, como el citado autor dice, «mirando, tocando, interrogando las cosas en todos sentidos, ejercitando en ellas todas sus facultades». La enseñanza en que esto se logre, será una enseñanza verdaderamente activa.

En segundo lugar, no ha de entenderse la forma socrática en el sentido de arrastrar á los alumnos á discusiones que hagan de ellos, en vez de observadores reflexivos, pensadores, unos ergotistas ó sofistas retóricos y charlatanes sempiternos. Que la enseñanza no deba ser dogmática, no quiere decir que se haga de los jóvenes unos discutidores locuaces, con el hábito de argüir á todo y todo ponerlo en tela de juicio. Esto, de suyo perjudicial para la cultura que debe recibir el alumno, comprometería á cada paso la autoridad moral del Profesor, el que al cabo se vería precisado á acudir al *magister dixit*; es decir, á lo que de más contrario hay del método activo: á imponer las verdades á sus discípulos, á dogmatizar con ellos. Que les proponga cuestiones y les pregunte para dirigirlos y hacerles buscar y trabajar por sí mismos, no quiere decir que los sumerja en un dédalo de dudas, al punto de obscurecer con ellas sus espíritus, sembrar el escepticismo en

sus corazones, y de que se habitúen á buscar el sofisma para discutir cuanto oigan. Todas las precauciones y todo el discernimiento que para evitar esto pongan de su parte los Maestros, serán poca cosa, máxime cuando la interrogación socrática se presta á maravilla á semejantes resultados.

De lo que acaba de indicarse se colige que, como dice el citado Marion, «el método socrático, por sí sólo, no se opondría en modo alguno á ese hábito de charlatanería de que ya se quejaba Rousseau; antes bien, nos arriesgaríamos á extenderlo del Maestro á los alumnos, sin que la enseñanza fuera por eso más substancial». Tomado al pie de la letra, ó en el sentido de las apariencias ó falsificaciones á que antes hemos aludido, de una catequística dogmática en el fondo y frívola y palabrería en la forma, conduce derechamente á ese resultado.

Ahora bien : en un país como el nuestro, en que la retórica lo invade todo y ha substituído al pensamiento; en que las discusiones escolásticas y bizantinas, con pervertir las inteligencias, tienen yermos los corazones; en que, en fin y por todo esto, «déjase sentir grandemente la necesidad de discutir menos y de adquirir un sentido más vivo de las cosas», la cuestión reviste trascendental importancia. Es menester educar á la niñez y, por ende, á los que están llamados á educarla, no para la gárrula palabrería, sino para la vida del pensamiento; en vez de escolásticos ergotizadores y de retóricos charlatanes, hay que formar hombres reflexivos, que sobrepongan las ideas á las palabras y atiendan más á los datos de la razón que á las sugerencias de una fantasía sobrecitada por el falso brillo de una retórica de relumbrón, que no sirve para otra cosa más que para encubrir con su manto oropelesco la vacuidad del cerebro, á la vez que para extraviar la mente y secar el corazón. Hay, pues, que huir de tamaños peligros, reduciendo la forma socrática á los límites indicados; no tomándola en el sentido de que los alumnos deban encontrar la verdad por sí mismos en toda ocasión y momento, ni menos de que, discutiendo mucho, se hagan sofistas, ergotizadores y retóricos.

Cuando hay fondo y éste no es dogmático; cuando las pre-

guntas ostentan el sentido más arriba expuesto, puede dar la interrogación ó forma socrática resultados provechosos para la enseñanza; porque entonces se convierte en instrumento adecuado y eficaz del método activo, que es el que se preocupa principalmente de dar impulso y discernimiento al espíritu, de infundir el saber y de favorecer, alimentar y dirigir, fecundándolas siempre, las energías del alma, formando, mediante ello, pensadores reflexivos, en vez de repetidores inconscientes.

Tal debe ser la obra de la interrogación socrática hábil y discretamente empleada, así en las Escuelas Normales como en las de la niñez. En unas y otras debe ser instrumento dócil del método activo, que en las primeras ha de fecundar la enseñanza de la Pedagogía teórica, que á su vez será como la savia fecundante de todas las demás enseñanzas.

71. Lo mismo que las formas de enseñanza, se hallan indicados, en lo substancial, los procedimientos más adecuados para la práctica del método que debe seguirse en la enseñanza que nos ocupa, en lo que acerca de él queda dicho en el número **68**. No pueden ser esos procedimientos otros que los inherentes al método activo; es decir, los que estimulando y sosteniendo el espíritu de observación, suscitan y mantienen el trabajo personal del alumno, induciéndole á mirar y ver bien, analizar, comparar, juzgar y, en una palabra, pensar por sí mismo.

Después de esto, parece ocioso decir que el Profesor debe valerse en la enseñanza de la Pedagogía teórica, siempre que el asunto se preste á ello, del *procedimiento intuitivo* ó la *intuición sensible*, que desde luego se impone para gran parte de las nociones antropológicas que dicha enseñanza comprende. Al efecto, se utilizarán los medios materiales ó auxiliares propios del caso, como, por ejemplo, láminas, preparaciones microscópicas (que pueden verse en el aparato de las proyecciones luminosas, si lo hay), atlas anatómicos, representaciones plásticas del cráneo, los sentidos corporales, etc. La observación directa de los niños y de los mismos alumnos puede y debe aprovecharse también como procedimiento y

como medio auxiliar. El Profesor no ha de perder de vista que en todas las enseñanzas la realidad, los objetos naturales, tienen más valor y son más eficaces que las mejores representaciones; por lo que siempre que sea posible, de ellos debe servirse.

Las *redacciones* por los alumnos, consistentes en resúmenes de lecciones, de lecturas de libros ó pasajes de ellos, en monografías de niños á quienes previamente observen, en la exposición de la marcha de una Escuela ó en el desarrollo de un tema que el Profesor les encargue, constituye un excelente ejercicio, del que cabe sacar gran partido. Mediante él, se acostumbra al alumno á ejercitar la atención y la observación, adiestrándose además á expresarse por escrito, en redactar, con lo que se le inicia en la composición literaria. No hay para qué decir que por este procedimiento (que evidentemente tiene cierto carácter práctico) se estimula en el alumno el trabajo personal, el ejercicio de la reflexión y el juicio, y en último término, la formación y producción del pensamiento propio; por esto se le estima muy adecuado para suscitar la acción, y, por lo tanto, para la práctica del método activo. Las observaciones que á propósito de dichos trabajos conviene que hagan el Profesor y los mismos alumnos, servirán para asegurar más ese resultado, á la vez que para afirmar por el recuerdo lo aprendido, rectificar errores, aclarar conceptos y ampliar ciertas ideas y determinados puntos de vista.

A mucho de esto contribuyen las *lecturas* en clase de pasajes de libros pedagógicos, de artículos de la misma índole ó que versen sobre asuntos de actualidad relacionados con la educación, y de las redacciones en que acabamos de ocuparnos. Tienen por objeto semejantes lecturas, no sólo la información ó enseñanza que de su contenido se desprenda, sino además, y principalmente, hacer el Profesor observaciones motivadas en ellas, provocarlas en los alumnos y á veces pedir á éstos, verbal ó escrito, un resumen razonado de ellas (en el párrafo precedente queda indicado el escrito). También constituyen estos ejercicios una verdadera gimnasia de la inteligencia, por la que, con la atención, se cultiva grandemente el juicio de los alum-

nos, puesto que su finalidad no es otra, en último término, que acostumbrarlos á juzgar por sí mismos de los hechos, de las cosas, de las opiniones de otros; de esta suerte, al suscitar en ellos el esfuerzo personal, se atiende al fin importante de dotarles de criterio propio.

En todos los ejercicios indicados hasta aquí debe procurar el Profesor, cuando haya ocasion para ello, valerse y hacer que los alumnos se valgan de *comparaciones*, en cuanto que por ellas se sostiene más la atención, se distinguen y pueden apreciarse mejor las cualidades de los objetos, se graban con más firmeza en la mente las ideas, los hechos, etc., y se ejercita con más facilidad y mejores resultados el juicio. No se olvide que, como oportunamente se ha dicho, todo conocimiento tiene siempre por base la comparación.

IV

DE LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA PRÁCTICA EN LAS ESCUELAS NORMALES

72. Necesidad de emplear el procedimiento práctico en toda la enseñanza normal.—73. Idea de este procedimiento y de los ejercicios que implica para las diversas enseñanzas de las Escuelas Normales.—74. Consideración especial de los trabajos manuales como procedimiento práctico; algunas direcciones á este propósito apoyadas en lo que se hace en Inglaterra y otros países.—75. De las prácticas pedagógicas en dichas Escuelas; estado actual del problema.—76. Determinación de las prácticas de esa clase que deben tener los alumnos normalistas.—77. Idea de las puramente educativas.—78. Idem de las antropológicas; direcciones, modelos y ejemplos para los registros y las biografías de carácter antropológico-pedagógico.—79. Exposición de lo que deben ser las prácticas de enseñanza y cómo han de hacerse.—80. Prácticas relativas á la organización y legislación escolares: cómo y dónde han de tenerse.—81. Apreciación general de las prácticas pedagógicas y dificultades que se oponen á su adecuada organización. Nota acerca de las prácticas que hacen en Inglaterra los aspirantes al Magisterio primario.

72. «Mejor que lo oímos, aprendemos lo que vemos, y mejor aún que esto, lo que hacemos»; aforismo pedagógico que ha pasado á la categoría de lugar común, y que nunca se hará lo bastante para llevarlo á la práctica. «Es preciso prac-

ticar para conocer»; estas palabras de Jesucristo entrañan una gran verdad en todos los órdenes de la vida, para la cual aspira á preparar la enseñanza, la que en tal sentido necesita ser eminentemente práctica. «La teoría sin la práctica — dice otro aforismo no menos exacto que el anterior — queda estéril y se olvida muy pronto.» Una enseñanza meramente oral, siquiera se dé en las mejores condiciones, resultará al cabo deficiente, en cuanto que deja inactivas varias energías, no abraza la acción toda y sólo obliga á hacer con el pensamiento. Y, como ya dijo Guyau, es preciso desenvolver por todos los medios la iniciativa del alumno, ofreciéndole modos de ejercitar la acción en todos sentidos (1).

Si, como reiteradamente hemos dicho en el decurso de los capítulos anteriores, tienen por fin las Escuelas Normales formar Maestros, es decir, hombres que posean el arte de educar y enseñar; y si, como también hemos repetido, el arte en su aspecto práctico, consiste esencialmente en hacer, en la acción, y no se adquiere bien sino haciendo, ejecutando, se sigue que para formar buenos Maestros es preciso dar á los normalistas con el saber teórico, el saber práctico, el *saber hacer*, siempre con la base de una buena teoría; hay que hacerles practicar mucho. Así se forman los artistas en la educación (pedagogos prácticos, que se dice), como en todo lo demás. Para llegar, por ejemplo, á enseñar bien una materia, es necesario ejercitarse mucho en enseñarla, en practicar los procedimientos propios de ella y en manejar los materiales que éstos requieren; *hacer mucho*, en una palabra.

El procedimiento práctico, referido á las Escuelas primarias, tiene por objeto dar á las materias de estudio, con el sentido práctico que implica su mismo calificativo, el carácter realista, experimental y de aplicación que debe tener toda enseñanza dirigida á los niños; y claro es que para que los Maestros puedan dar esta enseñanza con esas condiciones, necesitan ellos recibirla de la propia manera. Para enseñar prác-

(1) GUYAU: *Éducation et hérédité*. Étude sociologique. Paris, lib. de Félix Alcan, 1889. Un vol. en 4.º de xv-304 págs.

ticamente y hacer practicar, es necesario haber aprendido prácticamente también y haberse ejercitado asimismo, y mucho, en practicar. Con el *saber hacer* sucede lo que acontece con todo saber: no se improvisa, y menos cuando se trata de transmitirlo á otro. En este caso requiere un aprendizaje previo intencionadamente dirigido. Si la generalidad de los Maestros no dan hoy enseñanza genuinamente práctica, es porque en las Normales no se les ha ejercitado en el procedimiento práctico, porque sólo han aprendido teóricamente.

¿Se pone en duda la necesidad de dar á los niños la enseñanza práctica indicada? Si la duda tuviese algún fundamento, claro es que habría que dudar también de la conveniencia de implantar esa enseñanza en las Escuelas Normales. (Téngase en cuenta que no tratamos ahora de las prácticas pedagógicas.) Pero no es así. Si los niños han de sacar algún provecho de la cultura que reciben en la Escuela; si han de asimilársela y vivirla; si han de hacer de ella luego las necesarias aplicaciones á los usos ordinarios de la vida (fin importante que entra por mucho en la enseñanza que se da á la niñez), es de todo punto preciso que esa cultura se distinga por la condición de ser acentuadamente práctica. No hay pedagogo que no lo piense así, y que no achaque á la ausencia de esa condición la falta de consistencia, de valor positivo, de virtualidad de la enseñanza primaria, de la que por ello sólo se cosechan hoy (hablamos en términos generales) esos *frutos secos* que denuncian su vacuidad y su notoria esterilidad. Una enseñanza meramente verbalista, siquiera se dé en las mejores condiciones, resultará al cabo deficiente, en cuanto que deja inactivas varias energías, no abraza la acción toda y sólo obliga á trabajar con la mente.

No es necesario decir más en justificación de nuestra tesis: la enseñanza primaria debe ser, eminentemente práctica; el procedimiento oral ha de desenvolverse y precisa ser vigorizado en ella mediante ejercicios prácticos, que, al darle virtualidad y consistencia, aseguren y fecunden sus aplicaciones á la vida presente y ulterior del niño. Recordando ahora lo dicho antes, lógicamente se viene á esta otra conclusión:

los llamados á educar á los niños necesitan aprender todo lo prácticamente posible lo que hayan de enseñar á sus educandos. En las Escuelas Normales deben, pues acompañarse todas las enseñanzas de cuantos ejercicios practicos consienta la índole peculiar de cada una de ellas. En esas Escuelas precisa, tanto como en las primarias, valerse todo lo posible del *procedimiento práctico*.

73. Al hablar de este procedimiento, queremos decir el conjunto de ejercicios que obligan á los alumnos á trabajar en las enseñanzas, no sólo con el pensamiento, sino á la vez experimental y materialmente, manipulando, haciendo y produciendo. Implica esto una cultura que tiende á dar, con el *saber hacer*, medios de comprobar y afirmar lo que se aprende: con la práctica, la teoría.

Supone, pues, dicho procedimiento la necesidad de que los alumnos hagan, lo que no excluye, ni mucho menos, que piensen; la práctica que eso implica, no proscribela teoría; antes bien la exige para, mediante la reflexión que ésta presupone, perfeccionarse y no quedar reducida á mera rutina. Si es cierto que no aprendemos cosa alguna sino haciéndola (hablar y andar, como pensar y filosofar, por ejemplo), no lo es menos que hacemos en razón de lo que sabemos, y que es preciso reflexionar sobre lo hecho para darnos cuenta de ello, perfeccionarlo y preservarlo de la rutina. Añadamos que para hacer bien necesitamos ver hacer, esto es, observar cómo otros practican lo que nosotros nos proponemos ejecutar. El procedimiento práctico supone, por lo tanto, práctica y teoría: que el alumno *vea hacer y haga; oiga, adquiera conocimientos y reflexione*. Se desprende de aquí una conclusión importante, á saber: que para enseñar, tiene quien enseña que hacer por sí, á la vez que expone, si aspira á que sus discípulos aprendan bien á pensar y á hacer; de otra suerte resultará manca la dirección que dé á su enseñanza con este intento, como resulta manca y seca la enseñanza moral cuando al precepto no acompaña el ejemplo, la práctica de lo que se recomienda. Todo ejercicio práctico debe, pues, tener por base lo que el escolar haya visto hacer á su Maestro; esto es, la intuición

sensible de la ejecución, que consiste en *ver hacer* á otro lo que ha de practicar uno por sí mismo.

Queremos, pues, y proponemos para las Escuelas Normales los mismos ejercicios prácticos que para las primarias, y de los que dan idea estos ejemplos. En la enseñanza de la *Aritmética*, formación de tablas; ejercicios de pesar, medir, etc., y construcción de algunas clases de medidas. En *Geometría*, trazado y recortado de diversas figuras; desarrollo de la superficie de los cuerpos geométricos y construcción de estos cuerpos; uso de la plomada y del semicírculo graduado; construcción de éste; mediciones de terrenos y otras superficies, y manejo de ciertos instrumentos como el grafómetro, la brújula y la pantómetra. En *Geografía*, los ejercicios de orientación y los cartográficos (trazado de planos y mapas, y de hechos geográficos) que tanto se recomiendan hoy, así como los que consisten en representar, mediante el barro de modelar, contornos de países, montañas, cordilleras, cabos, islas, etc., y, sobre todo, relieves del suelo. En *Ciencias fisiconaturales*, representaciones gráficas de fenómenos, aparatos, instrumentos, animales, minerales y plantas; de cortes de éstas, practicándolos; disecciones de animales; formación de herbarios y otras clases de colecciones; manejo de ciertos aparatos, como el microscopio; construcción del termómetro, el barómetro y otros instrumentos; practicar experimentos (por ejemplo, producir el espectro solar, la dispersión de la luz, chispas eléctricas, reacciones, etc.) y obtener algunos productos; v. gr.: jabón y tinta.

Estas indicaciones dicen ya á qué clase de ejercicios nos referimos principalmente al hablar de los que constituyen el procedimiento práctico que aconsejamos como medio de dar virtualidad, valor positivo, á la enseñanza en las Escuelas Normales. Los señalados tienen, por punto general, otro alcance pedagógico que importa no perder de vista: dar base para ejercitar á los normalistas en el trabajo manual. De todas suertes, los ejercicios en cuestión son de necesidad notoria para vivificar la enseñanza normal y preparar Maestros capaces de enseñar á la niñez como es obligado que se la en-

señe, si ha de disponérsela realmente para la vida: prácticamente, pensando y haciendo á la vez.

Sería un error creer que los ejercicios propios del procedimiento práctico se contraen á los indicados y á las materias de estudio mentadas; son más y de índole diversa, y cabe aplicarlos á todas las enseñanzas del programa escolar.

• En todas cabe, por ejemplo, valerse de los ejercicios de clasificación, que al auxiliar la memoria son excelente gimnasia intelectual, así como los de redacción (de cartas y otros documentos familiares, resúmenes de explicaciones y de excursiones, etc.), por más que estos tengan aplicación especial á la enseñanza del lenguaje. La resolución de problemas en Aritmética, como la formación de itinerarios de viajes en Geografía, son ejercicios que contribuyen grandemente á dar carácter práctico á ambas enseñanzas, tanto como el trazado de cartas históricas y de cuadros cronológicos á la de la Historia sagrada y profana. En la de la Moral misma tiene mucha y muy útil aplicación el procedimiento práctico; además de las clasificaciones de los hechos, puede y debe ejercitarse á los alumnos en juzgar éstos y ciertas acciones (lo que también es aplicable á la Historia), y en la práctica de actos morales, lo cual, por otra parte, redundará en beneficio de la cultura ética de los mismos alumnos y de la disciplina de la Escuela.

De todo lo indicado se infiere, que aparte del rico arsenal que ofrecen los ejercicios gráficos (representaciones por medio del dibujo y cuadros por el estilo de los cronológicos y los que se originan de las clasificaciones) y los que consisten en trabajos manuales (construcción de objetos), manipulaciones y experimentos, pueden servirse los Profesores de las Normales de otros muchos medios para dar prácticamente su enseñanza, para hacer practicar en ellas á sus alumnos, y que éstos, hechos Maestros, las enseñen á su vez á los niños de la propia manera y con resultados positivos.

74. Al señalar algunos de los ejercicios prácticos que pueden ejecutarse en la enseñanza de las diferentes asignaturas, hemos indicado los que consisten en hacer manipulaciones, formar colecciones y construir instrumentos y aparatos,

figuras geométricas, cuerpos sólidos, relieves geográficos, mapas y otros que, á la vez que ejercitan la inteligencia, obligan á hacer con las manos y desenvuelven la habilidad práctica: semejantes ejercicios lo son realmente de *trabajo manual*, materia cuya enseñanza acaba al fin de prescribirse para nuestras Escuelas Normales, lo que ya es un paso y un precedente para introducirla en el programa de las Escuelas primarias (1).

Lo que á nosotros nos importa decir ahora es que al hacer las prácticas en las Normales de las diversas materias de estudio, mediante los ejercicios indicados, se atenderá en una buena parte á la enseñanza del trabajo manual que en dichas Escuela debe darse y que no ha de ser meramente teórica (tiene el trabajo manual su didáctica, su teoría, que en las Normales es obligado enseñar), sino además muy práctica. Una adecuada ordenación de dichos ejercicios permitirá atender en las Escuelas Normales, lo mismo que en las primarias, al doble objeto de enseñar prácticamente algunas de las materias del programa, y de realizar los trabajos manuales, para los [que, en caso necesario, podría suplirse, mediante los referidos ejercicios, la clase especial que su enseñanza presupone: la teoría podría darse como una rama de la Didáctica ó Metodología, y la práctica, á propósito de los trabajos prácticos de ciertas asignaturas (2).

(1) Aunque apenas existe ya país alguno de los que tienen organizado siquiera un mediano sistema de educación nacional, que no haya introducido el trabajo manual en el programa de las Escuelas primarias, en España no se ha hecho en este sentido (aparte de ensayos aislados en alguna que otra Escuela de párvulos oficial y algún que otro Colegio y Escuela primaria de carácter privado) más que la iniciación que suponen los «trabajos manuales», que, por la reforma de las Normales de 23 de Septiembre de 1898, se agregan, para las Escuelas elementales y superiores, á la asignatura de Historia Natural. Por algo se empieza, y si al cabo esa enseñanza se establece bien (no faltan motivos para dudarlo) y recibe su natural desenvolvimiento, implantándola en las Escuelas primarias, podremos darnos por satisfechos y consolarnos algo del atraso en que acerca de este particular estamos á la hora presente.

(2) En nuestro artículo «El procedimiento práctico y los trabajos

Que estos ejercicios son imprescindibles en las Normales, mostrado queda ya por modo evidente. Añadamos que, como la experiencia de otros países enseña y en algunos centros docentes del nuestro se ha puesto de manifiesto, no son difíciles de ejecutar. El siguiente ejemplo revela hasta dónde puede llegarse en ellos :

«En América, en vez de hacer comprender al niño sobre el papel el funcionamiento de una máquina de vapor, se le da un modelo reducido para que él desmonte todas sus piezas, las vuelva á ajustar y rehaga por sí mismo la máquina. El eminente físico inglés Tyndall ha escrito un interesante y pequeño volumen sobre la electricidad, para mostrar que un niño de inteligencia ordinaria puede construir por sí la mayoría de los instrumentos de demostración empleados en electricidad, con algunas pesetas de gasto» (1).

Lo que puedan hacer los alumnos de las Escuelas primarias, mejor podrán hacerlo los de las Normales. Hay más : necesitan saber hacerlo para luego poder ponerlo en práctica con los niños en sus Escuelas. De aquí la necesidad, ya convertida en hecho práctico en varios países, de introducir la enseñanza del trabajo manual en las Normales. Es instructivo conocer lo que á este propósito se hace en Inglaterra, máxime cuando ello confirma algo de lo que más arriba hemos indicado.

Al terminar sus estudios los normalistas ingleses y para recibir el título correspondiente, sufren un examen práctico

manuales» (publicado en *La Escuela Moderna*, número correspondiente al mes de Julio de 1891), emitimos la idea aquí apuntada de que, sin necesidad de clase especial, podían establecerse los trabajos manuales en las Escuelas primarias mediante los ejercicios prácticos de que tratamos. Esta idea, que en caso de necesidad puede aplicarse á las Escuelas Normales, la hemos visto aceptada y después aconsejada oficialmente, para que se realice, en alguna de las Repúblicas hispano-americanas.

En el tomo VI de la obra de que forma parte el presente volumen exponemos la teoría ó didáctica (la Pedagogía) del trabajo manual aplicado á la Escuela primaria.

(1) GUYAU. En su libro antes citado, *Educación y herencia*.

por el que ponen de manifiesto su saber profesional. Ante un inspector del Gobierno dan una lección á los niños de la Escuela elemental agregada, á cuyo efecto cada uno elige y estudia tres asuntos, de los cuales desenvuelve, en la forma insinuada, el que se le ordena la víspera del día fijado para el examen.

Para hacer más clara, viva é interesante esa lección, construyen los examinados los instrumentos y aparatos requeridos por la índole de ella. Esta práctica, que supone la enseñanza del trabajo manual en las Normales de Inglaterra, declara que en dichas Escuelas se emplean, al menos en parte, las horas consagradas al trabajo manual en ejercitar á los futuros Maestros en la construcción de los útiles necesarios para su enseñanza, con lo que, al adiestrarse en ese trabajo, hacen aplicación á las respectivas materias del programa, del procedimiento práctico á que antes nos referimos, y con el que adquieren, á la vez que la necesaria destreza manual, medios de demostración práctica, tangible, respecto del asunto que tratan, y tienen ocasión de recordar, rectificar y precisar sus conocimientos: para construir, por ejemplo, un microscopio se necesita comprender bien la teoría en que se funda. Todo esto hace que se ponga en juego la reflexión, y, por ende, constituye una buena gimnasia intelectual. Añadamos que el procedimiento en cuestión da á los normalistas el hábito de poner sus lecciones al alcance de los niños y de ingeniarse para buscar é inventar nuevas maneras de presentar á éstos su enseñanza.

Los instrumentos y aparatos contruídos con el objeto dicho son de propiedad de sus constructores, que tienen el derecho, por lo tanto, de llevárselos consigo. Pero antes los exponen en una sala de la Escuela Normal respectiva, de lo que se originan anualmente verdaderas y muy interesantes *exposiciones escolares*. Enumerando alguno de los objetos de una de ellas, daremos mejor idea de la manera como en las Escuelas Normales inglesas se aplica el trabajo manual por vía de procedimiento práctico, y corroboraremos las indicaciones hechas en el número 73, respecto de lo que en ciertas

enseñanzas cabe hacer á propósito de dicho procedimiento; es decir, de los instrumentos y aparatos que pueden construir los alumnos.

No hay para qué decir que la enseñanza científica (la de las ciencias físiconaturales) se lleva la mejor parte en las colecciones á que nos contraemos; además de tratarse de un país, cual Inglaterra, en el que tanta boga alcanza — y con sobra de razón — esa enseñanza, no debe perderse de vista que es la que más y mejor se presta al empleo sistemático del procedimiento práctico-manual. En la exposición escolar aludida figuraban los objetos más variados. Desde los altos hornos á los herbarios se hallaban representados cuantos para la enseñanza intuitiva y práctica pueda apetecer el más exigente, por lo que á la de dichas ciencias concierne.

Uno de los modelos de altos hornos está construído de madera y cartón, figurándose por una capa de arena las canales por donde corre el metal fundido, que á su vez se halla figurado por mercurio: no cabe, ciertamente, mayor plasticidad en la representación. Cámaras oscuras, telescopios y microscopios construídos con los materiales más comunes (las lentes sólo son compradas), figuran asimismo en la colección de que tratamos, revelando hasta dónde se lleva en las Escuelas Normales inglesas la enseñanza del trabajo manual como auxiliar ó medio del procedimiento práctico. Al lado de estos aparatos figura la linterna mágica, siendo de notar en el modelo á que nos referimos, que su caja está hecha de nuez de coco, y las figuras de los respectivos cristales han sido pintadas por los alumnos mismos. Á esto siguen colecciones bastante numerosas de plantas, de minerales y de insectos, y cajas muy bien dispuestas para las demostraciones más elementales que requiere la enseñanza de la Geología, desde los yacimientos hulleros y las propiedades de los terrenos hasta la disposición de los pozos artesianos.

Además de los indicados, se construyen otros muchos objetos mediante el trabajo manual como procedimiento práctico en la enseñanza de las ciencias: termómetros, barómetros, cuerpos sólidos, medidas y pesas, instrumentos agrícolas, má-

quinas, etc. Algunos más figuran en las exposiciones aludidas, con aplicación á la Geografía : relieves, configuración de los continentes y los mares, corrientes de éstos, representaciones plásticas de los diferentes términos geográficos, etc. Pero sin rebasar los límites de las ciencias naturales y sus aplicaciones, bien se deja comprender que los trabajos prácticos de los normalistas ingleses son útiles bocetos de museos escolares que luego pueden servir á sus autores de base, modelo ó indicación de los que hayan de formar en sus Escuelas con el concurso de los alumnos : aunque sólo fuera en esta relación, es una excelente práctica la que nos ocupa. Con ella salen también beneficiadas las Escuelas Normales, pues que muchos de los objetos mencionados se los ceden los autores de ellos y sirven para enriquecer sus colecciones.

Resulta de lo expuesto que en las Escuelas Normales inglesas se toman los trabajos manuales, en parte al menos, como auxiliares ó procedimiento práctico de las enseñanzas orales. De esta ó de otra manera es necesario ejercitar á los alumnos de las Normales en el trabajo manual: con el Profesor de las respectivas asignaturas, en los ejercicios prácticos de ellas, ó en la clase especial á él consagrada, la que siempre serviría de excelente preparación y ayuda para esos ejercicios. Por esto creemos preferible que se establezca aquella clase; sólo en el caso de que no exista (y ya hemos dicho que en nuestras Normales es ya obligatoria) deben invertirse los términos; es decir, que los ejercicios prácticos suplan á la clase especial de trabajos manuales.

De todas suertes, lo que á nuestro intento importa dejar asentado es que en las Normales no se prescinda de los ejercicios prácticos de que tratamos, sino que, por el contrario, se insista mucho en ellos. Es menester que los alumnos salgan de esas Escuelas con el sentido práctico que han de dar á la enseñanza toda, y especialmente á la manual, en las primarias, y en posesión del saber hacer, de la habilidad práctica que esa enseñanza requiere, si ha de tener virtualidad y ha de ser fecunda en resultados positivos para la cultura de los niños.

75. Aunque los ejercicios prácticos á que se contraen los dos números anteriores tienen un sentido pronunciadamente educativo y por él contribuyen á acentuar el carácter pedagógico por que deben distinguirse las Escuelas Normales de otros centros docentes, no son los en que se piensa cuando se trata de la Pedagogía práctica, y que generalmente se designan con la denominación de *prácticas pedagógicas*.

Antes de determinar los ejercicios en que, según nuestro criterio, deben consistir estas prácticas, es conveniente, para mejor precisarlos, examinar el estado actual de la cuestión. Porque establecidas por la ley algunas de esas prácticas y siendo reconocidas por todo el mundo como imperiosamente necesarias, es lo cierto que dejan mucho que desear, pues resultan harto deficientes.

La denominación de «práctica de la enseñanza» con que suele designárselas, denota ya esa deficiencia. Aun en el supuesto (que no deja de ser atrevido) de que la tal práctica lo sea verdaderamente y no consista en un mero formalismo, en un expediente á que se recurre para salir del paso y aparentar que se cumple un precepto legal; aun tomando como hecho real semejante supuesto, y dando, por esto, de barato que en las Escuelas Normales se ejercita á los alumnos en la «práctica de la enseñanza» tal como el legislador quiso que se les ejercitara, hay que convenir en que ello es por extremo insuficiente para la realización del fin á que responde; el aprendizaje pedagógico del Maestro supone y exige imperiosamente mucho más de lo que mediante dicha práctica se pretende enseñar á los normalistas. Si añadimos que esta pretensión no se llega nunca á cumplir, ni es factible humanamente que en las condiciones de nuestras Normales pueda realizarse, lícito nos será afirmar, sin temor á ser desmentidos, antes bien con el asentimiento de cuantas personas se ocupan con conocimiento de causa en estas materias, que en las referidas Escuelas también brillan por su ausencia las prácticas pedagógicas. La vana apariencia que de ellas existe en nuestra enseñanza normal, sólo sirve para hacer que los alumnos miren hasta con enojo lo que más les interesa para el ejercicio del

delicado y noble ministerio á que aspiran, y abandonen las aulas creyendo saber lo que completamente ignoran, pues que salen de ellas con cierto barniz pedagógico que les deslumbra, pero ayunos de toda orientación práctica respecto de lo que necesitan hacer al encargarse por vez primera de una Escuela y tener que habérselas con niños (1).

Semejante estado de cosas se presta, por más de un concepto, á serias consideraciones.

Si se aspira á formar buenos Maestros (y todo el secreto de la educación nacional está en tener Maestros idóneos) es menester que el aprendizaje que hagan sea, á la vez que adecuado, completo. Y no será lo uno ni lo otro si en él no entran por mucho las prácticas pedagógicas. La cultura que suponen las enseñanzas propias del programa escolar, ni la teoría pedagógica, bastan por sí solas para formar maestros idóneos, siquiera la primera sea sólida y se halle adornada del carácter práctico que antes hemos pedido para ella, y la segunda se distinga por la condición de ser á la par que elevada muy amplia. Esto es, sin duda alguna, obligado y muy necesario, pero no bastante. Con el saber que esos dos órdenes de cultura implican, hay que infundir á los futuros Maestros la conciencia de la profesión que abrazan, ejercitándoles en la práctica de ella, que en modo alguno cabe circunscribir al acto de tomar y dar á los niños estas ó las otras lecciones orales, ó á presenciar cómo se verifica en una Escuela el cambio de ejercicios ó se aplica tal ó cual sistema de enseñanza. Para el fin indicado hay que hacer más, mucho más. Precisa despertar, infundir, desenvolver y cimentar, según los casos,

(1) La reforma decretada para las Normales en 23 de Septiembre de 1898, establece para el grado elemental, lo mismo que para el superior, la «práctica de la enseñanza». No ha variado en nada los términos de la ley de 1857. Ha tratado de mejorar la cuestión estableciendo que las prácticas se hagan, no sólo en las Escuelas primarias agregadas á las Normales (ahora nominalmente Escuelas graduadas) sino en las demás oficiales de la localidad. Ignoramos si podrá cumplirse este precepto, pero sí sabemos que con la organización dada á las Escuelas graduadas se hacen en ellas más difíciles las prácticas de los normalistas.

la vocación en los normalistas. Y esto sólo se consigue poniéndolos en condiciones de que observen y estudien de continuo á los niños; de que tengan con ellos un trato asiduo, afectuoso é íntimo; de que los puedan dirigir en cuantos sentidos requiere su educación; en fin, de que conozcan y toquen las flores y las espinas de la profesión en su aspecto práctico, es decir, mediante el contacto sistematizado y reflexivo con los educandos. Sólo á virtud de las prácticas que presuponen estos medios se engendrarán en los futuros Maestros el apego á su carrera, el amor á los niños que la misma requiere, y la seguridad y delicadeza de discernimiento de que para educar bien se necesita.

Dígasenos ahora si puede conseguirse en nuestras Normales lo que dejamos indicado, mediante lo que en ellas se hace actualmente á propósito de la «práctica de la enseñanza» que la ley prescribe y tan restringida y menguadamente se interpreta. Por lo común, á regañadientes, como quien se ve obligado á pasar por las horcas caudinas, pasan los normalistas por la Escuela práctica las menos veces posibles durante el curso, y siempre distraídos y muy á la ligera. Y como no tienen otros ejercicios que los pongan en contacto con los escolares, el conocimiento que de estos sacan al dejar las aulas tiene mucho de la solidez y persistencia que deja la visión de un cuadro disolvente. Igualmente enterados salen de lo que es una Escitela, acerca de cuyo gobierno no tienen más nociones intuitivas y prácticas que del gobierno de la China: las que oyen en las explicaciones orales y recogen en los libros. Cuando más hacen en la Escuela práctica los futuros Maestros es veces de ayudantes ó de meros monitores; con frecuencia son unos plantones que van á la práctica para mirar, pero en condiciones de no ver. Aun en las circunstancias más ventajosas, bien puede asegurarse que el aprendizaje práctico que hacen los alumnos normalistas se reduce á dar y tomar algún que otro día las lecciones á una sección de niños; ver cómo éstos escriben; cuidar del orden, sobre todo al terminar la clase, y presenciar, sin poderse dar mucha cuenta de ello, lo que Maestros y ayudantes hacen, que naturalmente les pare-

ce algo como cosa de fantasmagoría. A esto, poco más ó menos, se reducen las contadas prácticas pedagógicas que por ministerio de la ley y merced á la sabia y previsora interpretación que de ella han dado y dan sus doctores, hacen los alumnos en las Escuelas Normales. No podía procederse de mejor manera para dar al traste con la vocación más firme, y dejar á los futuros Maestros completamente á obscuras respecto de lo que tanto les importa para empezar á ejercer: cómo debe tratarse á los niños y se organiza y dirige una Escuela.

Tal es el actual estado de cosas en lo que concierne á las prácticas pedagógicas, de las que lo más favorable que puede decirse es lo que ya hemos insinuado: que no existen. Y como son necesarias de toda necesidad, precisa insistir mucho acerca de su organización, por si machacando sobre ello puede lograrse que se acometa con algún sentido, si no ahora (que muy bien podría hacerse), cuando se restauren las Escuelas Normales.

76. De lo que acabamos de decir se colige, que en nuestras Escuelas Normales deja demasiado que desear la enseñanza de la Pedagogía práctica, que hay que reforzar mucho y perentoriamente. No sólo precisa hacer que sean verdad, eficaces, las prácticas pedagógicas preceptuadas por la ley, sino además ampliarlas con otras que, con ser esenciales y de notoria conveniencia, se echan de menos en las Normales españolas y en no pocas del extranjero. En puridad de verdad, cabe decir que lo que precisa entre nosotros es crear las prácticas pedagógicas, si dichas Escuelas han de llenar cumplidamente la misión que les es peculiar de formar buenos Maestros, de ofrecer para ello adecuado y sólido aprendizaje.

Atendiendo, pues, á este fin, y reconociendo que para lograrlo no son suficientes, aun suponiéndolas buenas y eficaces, las prácticas de enseñanza escritas en nuestra legislación, entendemos que en las Escuelas Normales debe ejercitarse á los alumnos en las clases de prácticas pedagógicas que representan estos cuatro grupos:

a) *Prácticas genuinamente educativas.*

b) *Prácticas antropológicas.*

c) *Prácticas de enseñanza.*

d) *Prácticas sobre organización y administración escolares.*

Veamos ahora, para mejor precisar nuestro pensamiento, el objeto, sentido y alcance de las prácticas correspondientes á cada uno de estos grupos, y la manera de realizarlas.

77. Prácticas puramente educativas.—Comprendemos bajo esta denominación las prácticas que tienen por objeto familiarizar á los normalistas con el trato, la vigilancia y la dirección de los niños fuera de la clase, y mediante ello, infundirles el tacto que esa dirección requiere, fomentarles el gusto de ese trato y, en lo tanto, por la profesión, y darles los hábitos que el gobierno de los niños exige de parte de un buen educador. Ha de tenderse por estas prácticas á desenvolver y afirmar la vocación de los futuros Maestros, inspirándoles el amor á los niños, que es el punto de apoyo más firme de esa vocación, sobre todo cuando por no ser innata, hay que crearla.

Para la consecución de estos fines deben encargarse por turno los normalistas de una sección de la Escuela agregada á la Normal, durante los recreos, juegos y comidas, así como á la entrada y salida de las clases, á fin de que los dirijan, vigilen y observen, corrigiéndoles en lo que sea menester, incluso los defectos de lenguaje. Esto impone el medio interno para los alumnos normalistas, reforma que siempre que fuera factible (como acontece con los de las Escuelas de párvulos) convendría hacer extensiva á los de la agregada (hoy graduada). Cuanto mayor y más constante sea la acción pedagógica que sobre sus alumnos ejerza la Escuela, mayores y más positivos serán para éstos los resultados de su educación.

De igual modo deben tomar parte los normalistas en los paseos y excursiones escolares, cualquiera que sea el fin pedagógico con que se realicen, que hagan los niños de la Escuela agregada, así como en las colonias de vacaciones en que intervenga la Normal. Conviene tener en cuenta que en los paseos, y más aún en las colonias, por virtud de la intimidad que por el género de vida á que obligan, se establece entre

los Maestros y los niños, es donde mejor se dan á conocer éstos, por la espontaneidad á que al cabo dan rienda suelta, y donde, por lo tanto, se les puede estudiar mejor, corregir sus defectos, combatir ciertos hábitos, pulir su lenguaje. Por lo que al adiestrarse con ello los normalistas en la práctica de excursiones y colonias (actos por demás interesantes de la vida escolar), aumentarán y afirmarán los hábitos adquiridos en la Escuela respecto del trato con los niños, y sacarán un mayor y más hondo conocimiento de éstos, de su manera de ser y de los resortes de que hay que valerse para gobernarlos.

Las prácticas pedagógicas de que ahora tratamos, tienden, en último término, á rodear al aspirante á Maestro, desde el punto y hora que se hace alumno de una Normal, del ambiente que debe luego respirar en la Escuela que dirija; es decir, de un ambiente saturado de gran sentido pedagógico, que tenga por base el amor á la niñez y el conocimiento de lo que ésta es y de las exigencias que implica su gobierno, su educación. Para ello es preciso que los normalistas vivan mucho entre los niños, observándolos, vigilándolos y dirigiéndolos, interviniendo en sus juegos, en sus conversaciones, en todos los actos de la vida escolar. Así aprenderán á descubrir sus inclinaciones, sus aptitudes, sus buenas y malas cualidades, su carácter; en una palabra, toda su manera de ser, su naturaleza física y moral.

Tal debe ser la finalidad de las prácticas educativas indicadas en este número.

78. Prácticas antropológicas.—Tienen por base las educativas en que acabamos de ocuparnos, y por objeto ejercitar á los futuros Maestros en la *antropometría* (mejor diríamos *paidometría*), en la manera de llevar los *registros antropológicos* y en las *notas* de la misma índole (*biografías escolares*), con las que á la vez puede auxiliarse mucho el estudio de la Pedagogía teórica.

Así, pues, debe hacerse que los alumnos de las Normales se ejerciten con los niños de las Escuelas agregadas en las mediciones antropométricas que requieren los registros antes citados y son de necesidad, v. gr., para comprobar los resul-

tados de la gimnasia, del régimen higiénico á que se somete un niño y de las colonias de vacaciones (medir la cara, el cráneo, el tórax, la estatura, las manos, el pie, las fuerzas, etc., de los niños). Al mismo tiempo que en estos y otros pormenores físicos (constitución, temperamento, color de los ojos, de la piel y del cabello, clase de éste, etc.), se ejercitarán los normalistas en hacer observaciones acerca del estado de la sensibilidad y de los sentidos, de las percepciones, de la atención, de la memoria y la imaginación, del discernimiento, de la voluntad, de la conciencia, y con otras particularidades psicológicas y morales, del carácter de los niños con quienes hagan las experiencias que deben dar por resultado sus ensayos de registros antropológicos, ó más bien pedagógicos.

De estos registros da idea el siguiente modelo de

HOJA PEDAGÓGICA

DEL ALUMNO

..... edad años; ingresó el día ;
 hijo de , profesión y de
 profesión ; baja en este Establecimiento el
 día ; con la enseñanza del grado
 para dedicarse á

ANTECEDENTES EDUCATIVOS

Parentesco de los padres... Edad al nacer { del padre... { de la madre. el alumno... Enfermedades sufridas por el padre.....	Enfermedades sufridas por la madre..... Hermanos del { Varones... { Hembras... alumno... Cultura del padre.....	Cultura de la madre..... Cooperación á { del padre... { la educación { de la madre. Observaciones.....
---	--	---

		Curso de..... 19 á 19		
MANIFESTACIONES	FÍSICAS	Talla, antes y después de las vacaciones.....		
		Perímetro torácico, id. id.....		
		Peso del cuerpo, id. id.....		
		Dinamometría—con la derecha—con la izquierda.....		
		Constitución.....		
	Temperamento.....			
			COLOR DE.....	{ la piel..... { el pelo..... { los ojos.....
		CEFALOMETRÍA	Índice cefálico.....	
			Índice frontal.....	
			Índice facial.....	
			CURVAS..	{ occipito-frontal..... { transversal del cráneo.....
		Datos patológicos del alumno.....		
		INTELLECTUALES	SENTIDOS.....	{ tacto..... { oído..... { vista.....
			Atención.....	
			Memoria.....	
	Imaginación.....			
	Discernimiento.....			
		Instintos.....		
	MORALES	Voluntad.....		
		CONCIENCIA... ..	{ corporal..... { intelectual..... { moral.....	
		Modales.....		
		Carácter.....		
		Vocación.....		
	ANOMALÍAS.....			

Esta casilla se repite en el «Registro pedagógico» para cinco cursos más.

Claro es que puede alterarse la contextura de la *Hoja* que precede, variando el tecnicismo y suprimiendo ó aumentando algunos de los datos que en ella se piden: la ofrecemos no más que como orientación de lo que deben ser los registros en que nos ocupamos, por más que la estimemos muy aceptable (1). Tal vez deberían, para que los registros resulten más fructuosos, añadirse algunos otros pormenores, como los relativos á la aplicación de los escolares y su aptitud para el estudio de las diversas materias del programa, por ejemplo.

Deseando nosotros ilustrar todo lo posible este extremo de los registros antropológico-pedagógicos, damos á continuación los datos pedidos por M. Arturo Mac Donald á los Maestros de las Escuelas de Wáshington, que aunque respondían á un objeto determinado y concreto (el de una información acerca de la habilidad mental de los niños), pudieran, en buena parte, utilizarse para dichos Registros; siempre servirán en las Normales para completar y ampliar las prácticas antropológicas, dando á los Profesores y alumnos de ella nuevas orientaciones de lo que deben ser.

He aquí los datos á que nos referimos:

CATÁLOGO DE LAS MEDIDAS QUE SON USADAS POR EL AUTOR
EN EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS

Núm. Nombre Fecha Escuela Gra-
do Nombre del observado Sexo Fecha del naci-

(1) Dicha hoja es copia de las que forman el *Registro pedagógico para uso de las Escuelas primarias*, por D. FRANCISCO BALLESTEROS, Regente de la Escuela práctica agregada á la Normal de Maestros de Córdoba. Precede á estas hojas unas *Advertencias* muy útiles é instructivas en que se explican con mucha claridad y método los términos empleados en el Registro y la manera de llenarlo. De este interesante trabajo, el primero de su clase que se ha emprendido en España, dió noticia en el Congreso pedagógico de 1892 el Sr. Tolosa Latour, noticia que amplió el autor, á cuya bondad debimos ser los primeros en darlo á conocer á los Maestros españoles, publicando en *La Escuela Moderna* el modelo de las hojas que queda copiado y las advertencias explicativas que las preceden, y cuyo conocimiento es interesante para los que hayan de ejercitarse en las prácticas de que tratamos.

miento..... Edad en años y meses..... Color del cabello.....
De los ojos..... De la piel..... ¿Es primogénito?..... ¿Segun-
dogénito?..... ¿Es último nacido?.....

Antropométricas.

Peso..... Capacidad del tórax..... Altura..... Altura es-
tando sentado..... Fuerza para alzar pesos..... De los bra-
zos..... Del puño de la mano derecha..... Del puño de la mano
izquierda..... Total de la fuerza..... ¿Es el sujeto zurdo?.....
Máximo del largo de la cabeza..... Máximo del ancho de la ca-
beza..... Señales particulares de la cabeza..... Distancia entre
los arcos zigomáticos..... Entre la parte externa de las órbi-
tas..... Entre el ángulo de los ojos..... Largo de la nariz.....
Ancho de la nariz..... Altura de la nariz..... Señales particula-
res de la nariz..... Largo de las orejas: derecha..... izquier-
da..... Largo de las manos: derecha..... izquierda..... Ancho
de la boca..... Espesura de los labios.....

Fisiológicas.

Menor sensibilidad local observada: en a muñeca derecha.....
en la muñeca izquierda..... Sensibilidad menor del calor: en la
muñeca derecha..... en la muñeca izquierda..... Sensibilidad
menor al contacto de la piel..... Sensibilidad menor de dolor pro-
ducida por la presión ejercida en dos puntos..... Menor sensibili-
dad observada por la presión del músculo temporal derecho.....
del músculo temporal izquierdo..... Menor sensibilidad del apa-
rato del olfato de la ventana derecha de la nariz..... De la ventana
izquierda..... Sensibilidad menor de los músculos sensibles al
peso: mano derecha..... mano izquierda..... pulso..... respi-
ración.....

Sociológico.

Nacionalidad del padre..... Nacionalidad de la madre.....
Nacionalidad del abuelo paterno..... Nacionalidad del abuelo
materno..... Nacionalidad de la abuela paterna..... Nacionali-
dad de la abuela materna..... Ocupación..... Educación.....

HABILIDAD EN LOS ESTUDIOS

Inteligente, torpe ó mediano en general..... En Aritmética.....
Algebra..... Gramática..... Dibujo..... Geogra-

fía..... Historia..... Música..... Lectura..... Pronuncia-
ción..... Escritura..... Caligrafía..... Alemán..... Fran-
cés..... Latin..... Griego..... Geometría..... Física.....
Ciencia..... Trabajo manual..... etc.....

(Contestar acerca de los demás estudios que no se mencionan.)

(Cuando se tenga duda para calificarlo entre los inteligentes ó torpes, califíquese entre los medianos.)

ESTADO ANORMAL Ó PATOLÓGICO

Si es anormal, indicar en qué es defectuoso..... Indómito.....
Enfermo..... Defecto en la palabra..... Defecto en la vista.....
Defecto en los oídos.....

Paladar..... Deformidad de las orejas..... Cefálica.....
Defecto en los párpados..... Defecto en la frente..... Expresión.....
Equilibrio de las manos..... Nutrición..... Pigmen-
to..... Ptosis..... Raquitismo..... Epilepsia..... Lordosis.....
Kyphosis..... Escoliosis..... Otros defectos.....

Observaciones.

.....
.....
.....

Con la base de las observaciones, del estudio de los niños, que suponen las prácticas antropológico-pedagógicas en que nos ocupamos, debe ejercitarse á los normalistas en la redacción de las *biografías escolares* que al principio de este número quedan indicadas, y que, según hemos dicho, deben utilizarse como procedimiento de la Pedagogía teórica, leyéndolas y discutiéndolas en clase (71).

Estas biografías pedagógicas son muy útiles, no sólo por lo que obligan á sus autores á observar bien á los niños, á estudiar sus instintos, su carácter, su temperamento, en una palabra, su natural psicofísico, sino también por lo que les ejercitan en la redacción, en la exposición de su pensamiento, y les habitúan á formar juicio propio sobre lo que observan é

indagan respecto de los biografiados. La lectura en clase de estos trabajos ilustra á los oyentes acerca de particulares en que ellos deben ejercitarse, y es una constante llamada á la reflexión de los autores de ellos y de la clase entera.

Acerca del interés que tienen las biografías pedagógicas, he aquí cómo se expresa el Director de una Escuela Normal francesa:

«Si hay en Pedagogía práctica una verdad incontestable—dice Mr. Rareyrin, bajo el epígrafe de *Psicología práctica* y como introducción á dos de esas biografías—es, seguramente, la necesidad que todos tenemos de conocer el carácter y las aptitudes de los niños de cuya educación estamos encargados. El Maestro que descuida este estudio, ó que se ocupa de él superficialmente, desconoce una parte esencial de su tarea y se prepara tristes decepciones.

»Penetrados de este pensamiento y deseosos de prevenir olvidos y errores entre nuestros jóvenes Maestros, pedimos á los alumnos de los cursos 2.^o y 3.^o algunas observaciones prácticas, cortas y precisas, recogidas y escritas por cada uno de ellos, respecto de un niño de los que hayan tenido bajo su dirección durante su semana de servicio.

»Según una recomendación emanada de un hombre muy competente en esta materia, nuestros jóvenes Maestros estudian las cualidades físicas, morales é intelectuales del alumno designado; su modo de ser intelectual y su carácter; sus defectos y cualidades, y sus relaciones con sus pequeños compañeros; ellos indican también los medios de educación y los remedios que han empezado á emplear y que continuarán empleando después. «Esto es ya, decía M. Pecaute en el curso de inspección general de 1891, una especie de clínica pedagógica de incontrastable utilidad, en cuanto obliga al joven educador á la reflexión y á una observación atenta de sus actos y de sus procedimientos diarios.»

«Por nuestra parte, creemos que nunca estimularemos lo bastante á los Maestros y las Maestras para que hagan observaciones de este género, y cuya necesidad á nadie puede ocultarse. Así, pensamos que encontrarán interés y provecho en

leer los dos siguientes estudios de psicología práctica, hechos por dos alumnos de la Escuela Normal.»

Los estudios á que aquí se alude son las dos biografías pedagógicas que antes hemos indicado, y transcribimos por vía de indicación de lo que deben ser estos trabajos; dicen así:

«*I. Observación acerca del alumno X.* — Es un niño de siete á ocho años, de cabellos blondos y ojos azules. La palidez habitual de su tez denota una constitución bastante delicada, que debe evitarse sobrecargar.

»En clase, casi siempre atento, se entrega rara vez á esas travesurillas tan comunes en los niños de su edad, y es casi serio, si puede emplearse esta palabra.

»Dotado de una gran sensibilidad, será pobablemente llevado al estudio de las letras.

»Inclinado á fantasear, su atención tiene frecuentemente necesidad de que se le estimule.

»Tiene pasión por las historietas y se identifica muy fácilmente con los personajes que actúan en ellas. Con frecuencia vienen las lágrimas á humedecer sus ojos ante el recitado de las desgracias de algún héroe, habiendo llorado realmente oyendo la historia de Galswinthe. Esta facultad de sentir vivamente y cierta facilidad de lenguaje le hacen expresivo. Es llevado á referir lo que ha visto: sus paseos, sus observaciones personales, sus pequeñas lecturas, y su relato es siempre animado y frecuentemente pintoresco. Esta sensibilidad le alejará tal vez algo de las ciencias; sin embargo, no descuida enteramente este estudio, y aun obtiene resultados satisfactorios en aritmética y en las lecciones de cosas.

»En los recreos, nunca son ruidosos sus juegos y tienen un carácter de dulzura muy particular: juega con algún compañero escogido que como él rehuya los ejercicios violentos.

»Bastante nervioso, arrebatado á veces, pegará sin reflexión á un compañero que le haya atropellado; pero se retira pronto y evita continuar la querella.

»En suma: el joven X está bien dotado. Sus gustos, sus disposiciones bien dirigidas pueden dar excelentes resultados; pero su amor propio y su susceptibilidad imponen algunas precauciones. Es preciso evitar castigarlo frecuentemente, sobre todo por pequeñas faltas; por otra parte, una ligera amonestación basta las más de las veces para volverle al buen camino.

»Con este niño precisa recurrir frecuentemente á la emulación, estimular su amor propio: la pérdida de un puesto, algunos puntos de menos que sus compañeros, le rebajan á sus propios ojos y le excitan á conducirse mejor.» — BONHOMME, *alumno del tercer año.*»

»II. *Observaciones acerca del alumno Y.*— El joven Y es un niño de diez años, de porte y maneras irreprochables. Es fuerte y bien constituido; su fisonomía es agradable y expresiva; su constitución robusta y su tez encarnada denota un temperamento fuertemente sanguíneo.

»Su inteligencia, que excede del término medio, se halla servida por una excelente memoria que podrá serle muy útil en sus estudios ulteriores.

»Ardiente y resuelto, siente extremo placer en leer ú oír contar escenas de la vida de mar, en lo cual se reconoce ya la vocación de marino, y, según dice, espera impaciente el día en que pueda ser recibido en un barco de guerra.

»En clase, la conducta del joven Y es bastante buena, á pesar de ser él algo travieso y susceptible. No trabaja como debiera: frecuentemente conversa con sus compañeros más próximos y descuida mucho sus deberes, no por pereza, sino por natural ligereza y para entregarse antes á las distracciones.

»También le reprochamos el ser revoltoso con sus compañeros y provocarlos sin razón: necesita reirse con algunos y con presteza los hace rodar por el suelo para tener la satisfacción de ayudarles á levantarse llenos de polvo ó blancos de nieve. Esto es todavía el resultado de su amor por los placeres ruidosos; pues en el fondo, tiene buen corazón y compasivo con las penas de otro; frecuentemente tiene palabras de piedad para los compañeros que son castigados, en favor de los cuales se le ha visto implorar la indulgencia del Maestro.

»Las pequeñas ligerezas de este niño recaen hasta en su familia y necesitan á veces la intervención del Maestro, como ha sucedido durante mi semana de servicio; pero una ligera réprimenda, un consejo amistoso, le vuelven pronto á su deber. Por otra parte, él es muy sensible á los reproches, que le producen mucho más efecto que los elogios, los cuales le hacen vano y arrogante.

»La buena voluntad no falta á nuestro escolar; algunas veces al principio del día se presenta humilde á participar sus buenas resoluciones y á hacer promesas de buen comportamiento; pero la ligereza toma pronto la delantera, y adiós los bellos proyectos...

»En suma: el joven Y sería un buen escolar si trabajase con más aplicación y perseverancia, si molestase menos á sus compañeros y fuese menos susceptible. Por lo demás, digámoslo para terminar, sus defectos provienen en parte, ya de su exuberancia de salud, ya de los cuidados muy tiernos de una madre viuda, ó también del afecto un poco débil de unos abuelos que sólo tienen este nieto. Nosotros queremos creer que la edad y un alejamiento de algunos años pondrán coto á los caprichos de nuestro alumno, cuyo corazón es bueno y susceptible de reconocimiento; él llegará á ser fácilmente un hombre de bien, instruido, y quién sabe, tal vez también, si sigue su vocación primera... un brillante oficial de marina. Esto es lo que le desea uno de sus jóvenes Maestros. — SENTENAC, *alumno del tercer año.*»

Para más ilustrar este punto de las biografías pedagógicas, transcribimos la siguiente nota, en la que se hacen indicaciones interesantes sobre el particular. Es un extracto del artículo que bajo el epígrafe de *Almas de escolares* ha publicado M. Edouard Petit acerca de la enseñanza de la Pedología ó estudio del niño en el Sur de Francia, y se contrae á la Escuela de Pedología de Niza, de que ya hemos hecho mérito (31, nota 3.^a), y en la que, como era obligado, se ejercitan los alumnos en la redacción de dichas biografías.

He aquí la nota á que nos referimos:

«He hallado una Escuela de Pedología práctica. Está situada en Niza, en el Museo escolar. Tiene por alumnos á los Maestros de la región, por iniciador y Maestro á un inspector primario, M. Boutière.

¿La Pedología? Hela aquí. En un rincón, cuidadosamente arreglados, diviso una colección muy bien encuadrados. «Estos son los trabajos de mis discípulos», observa M. Boutière. «Ya sean Memorias ó informes sobre asuntos que escogen, ya temas cualesquiera que les propongo para ejercitarlos. Mire usted, agrega, aquí hay algunos que le interesan. Son estudios psicológicos sobre alumnos, hechos por sus Maestros.»

Las dos colecciones que tengo delante, compuestas de cincuenta y un ensayos, honran la paciencia, espíritu de observación y la atención penetrante de los «pedólogos ó pedologistas». M. Boutière

dirigió á los Profesores de su circunscripción la circular siguiente: «Desearía que cada Maestro bosquejara un estudio psicológico sobre un alumno escogido por él. Ese estudio, en vivo, se haría por medio de notas recogidas diariamente... Los diversos estudios formarían un volumen...»

El plan ha revelado en varios Maestros cualidades que ordinariamente se asocian á los grandes novelistas. Muchos investigadores científicos ó filósofos de oficio no hubieran demostrado una curiosidad más fina y más sagáz que esos Maestros de Escuela trazando cada uno el *Diario íntimo* de su individuo.

¡Cuántas revelaciones inesperadas! ¡Cuánta sorpresa para el lector y para el observador! ¡Cuántas lecciones se desprenden de esas páginas en que está condensada la historia de esas almas infantiles! Viendo de cerca la variedad de sentimientos y de ideas que forma la base de esas conciencias nacientes, se comprende que su enseñanza no debe ser uniforme, general, inflexible, sino, por el contrario, una adaptación incesante á los casos particulares. Esa Pedología no debió haber sido inútil á los Maestros de esa región. Los ha instruido, sin duda, en sus deberes. Ha educado á los que educan.

Pero, como lo quería M. Boutière, voy á los hechos. Me atengo á algunos ejemplos de Pedología verdaderamente típicos.

Aquí tenemos uno: Bautista es el sujeto de M. P., Maestro en Saint-Sylvestre. Bautista tiene apenas siete años. Es una especie de enano, arrogante y enérgico. Presenta el aspecto de un jefe de batallón minúsculo. Su padre es labrador y su madre planchadora. Ambos son analfabetos. Bautista tiene en la misma Escuela un hermano mayor, á quien domina fácilmente. Es caprichoso y colérico, sucio y glotón. Es perezoso, y trabajador á veces. Su defecto y cualidad, el amor propio. Por aquí le toma M. P... Aprovechando su orgullo, le ha hecho comprender que no debe rebajarse ante los ojos de sus camaradas, ni de su familia.

¿Les hablaré á ustedes de Miguel? Es, es según el informe, un niño muy juicioso, un modelo. No les interesaría.

«A. H...» nos llama la atención. Su padre, lechero, es un rufián que bebe. La vecindad no es buena. El profesor M. F. P. escribe:

«Los cocheros y pintores de coches que se sitúan junto á la casa de sus padres, sostienen á menudo y en voz alta diálogos nada edificantes, en que se holla la moral y se ridiculiza la virtud. Por eso no me ha asombrado que el niño se sirva aún en la Escuela de

expresiones demasiado inconvenientes». Sin embargo, A. H. no es un niño malo. Ayuda á su familia en las tareas caseras, desde las tres de la mañana. Castigado que fué en la Escuela dos ó tres veces, aceptó la penitencia sin murmurar. Se enoja fácilmente, pero su cólera no dura mucho. No es egoísta. Siempre se halla dispuesto á prestar un lápiz, una pluma ó una regla, y comparte con los otros las golosinas que tiene.

La parte de la Memoria titulada: «Lo que ignora y sabe», es muy interesante. Lo cito textualmente:

«Este alumno, de nueve años, que al parecer carece de inteligencia, no le falta, sin embargo, ingenio. Tiene gran facilidad para el cálculo mental, debido en parte á la *práctica de los negocios*. Pero sabe imperfectamente la tabla de multiplicar. Lee y escribe pasablemente. En francés y en ortografía va muy atrasado: gran pena le cuesta formar frases correctas. Comete al hablar muchas faltas gramaticales. Digamos en descargo de él, que sus padres no saben leer ni escribir, y que hablan entre ellos el dialecto Bruga..., etcétera.»

Pasa el segundo trimestre, y el Profesor mantiene las mismas divisiones, con una mención: Progreso. Insiste sobre todo en los morales. A. H. va mejor. No es bastante respetuoso con sus padres. Sin embargo, demuestra que los ama, particularmente á su madre, á quien dedicó muchas atenciones en el curso de una enfermedad. Con todo eso, el Profesor reconoce que «el respeto que muestra á su familia, no es aún lo que debería ser».

Al final del tercer trimestre, M. F. P. escribe satisfecho: «Desde todo punto de vista, y sin exageración, este alumno no ha perdido su año. Su saber ha aumentado sensiblemente. Sus facultades intelectuales, puestas con frecuencia en acción, se han extendido. En fin, algunos de sus defectos han disminuído, y más de una de sus cualidades se ha desarrollado.» Si este resultado se debe al empleo de la Pedagogía, hay que convenir que esa ciencia, perfeccionada en nuestros días, pero cuyo origen nada tiene de contemporáneo, debe utilizarse cada día más. Que se precise y afine, porque puede servir.

La colección nos ofrece otros estudios. Podría presentaros al pequeño Th., que tiene por dominante la picardía; — León, que es charlatán, indisciplinado, por quien declara su Maestro haber tenido que emplear «el miedo con más frecuencia que la persuasión»; A., sometido á observaciones durante diez años, desesperante de

simpleza é insignificacia, pues «las tendencias de ese niño no están aún bien marcadas á los quince años», etc., etc.

79. *Prácticas de enseñanza.*—Son las únicas que se realizan en nuestras Escuelas Normales, lo cual no obsta para que todo el mundo las condene por deficientes, por nulas en absoluto, pudiera decirse. A ellas se refiere la crítica que antes hemos hecho (75).

Se comprende, desde luego, el objeto de estas prácticas: aprender los que las hacen á enseñar enseñando. Por esto se las relaciona con la Didáctica, sin que por ello haya de despojárselas del sentido educativo con que los normalistas deben ejercitarse en ellas respecto de los niños con quienes las hagan.

Antes de exponer lo que deben ser estas prácticas y cómo deben hacerse, conviene que recordemos una idea emitida más arriba (66, b), á saber: que la enseñanza teórica de la metodología especial de cada materia debe estar á cargo del Profesor que tenga á su cargo la respectiva asignatura. En este caso, el mismo Profesor debe ser quien dirija las prácticas referentes á las enseñanzas que explique: el de Geografía é Historia, las de estas materias; el de Geometría, la de ésta, y así de los demás. A este fin, la Escuela primaria agregada á cada Normal debe constar como mínimo de tantas clases (en locales separados) cuantos sean los cursos á que correspondan los alumnos llamados á hacer las prácticas de que tratamos, de las que deben excluirse desde luego á los del primero.

Esto sentado y de ello partiendo, empezaremos por decir que á las prácticas de enseñanza debe darse por base la intuición sensible de la ejecución, que, como ya hemos dicho (73), consiste en que el alumno *vea hacer* á otro lo que ha de practicar por sí mismo: aprender viendo, intuitivamente, después de haber aprendido oyendo, oralmente. Al efecto, en los primeros días de práctica se limitarán los normalistas á presenciar las lecciones que en la Escuela agregada haga el Profesor que en la Normal tenga á su cargo la enseñanza de que se trate.

Con esta preparación intuitiva del ver hacer, que será confirmación práctica de lo que oralmente se haya enseñado á los alumnos normalistas, se ejercitarán éstos en dar por sí á los niños la enseñanza que según el horario corresponda darles, á presencia del Profesor respectivo de la Normal y de algunos de sus compañeros. En estas prácticas se cuidará de que los alumnos que las hagan se preocupen, no sólo de suministrar conocimientos á los niños y tengan con ellos ejercicios prácticos por el estilo de los indicados en los números 73 y 74, sino de que al propio tiempo les inciten á hablar y discurrir, les corrijan los vicios de pronunciación y locución, las faltas de compostura y otras de urbanidad, y cuantos defectos noten en ellos, con el fin de que resulten verdaderas prácticas educativas y no meramente didácticas.

Las prácticas de que tratamos ahora no deben hacerlas los normalistas hasta que se hallen impuestos en las asignaturas sobre que hayan de versar y conozcan la metodología de ellas (por eso hemos dicho que debe excluirse de hacerlas, por lo menos, á los alumnos del primer curso): lo primero para saber, en medianas condiciones siquiera, lo que han de enseñar, y lo segundo para tener alguna idea del método y los procedimientos de que deban valerse y para confirmar por la práctica la teoría y dar á conocer cómo han entendido ésta. Para mejor hacer esta comprobación y para ilustración de los demás alumnos, en la respectiva clase de la Normal se dará cuenta de lo hecho en la práctica, á fin de que aquéllos emitan su opinión y el Profesor haga á unos y á otros las observaciones que estime oportunas al efecto de corregir los defectos que note en las prácticas y dar direcciones para la mejor inteligencia y aplicación de su enseñanza relativa á la metodología de las asignaturas que tengan á su cargo.

80. *Prácticas sobre organización y legislación escolares.*— Las prácticas de enseñanza tienen un complemento obligado: las que consisten en dirigir, durante sesiones ó días enteros, la marcha de una clase ó Escuela. Para esto se requiere también la intuición sensible de la ejecución, el *ver hacer*, á lo

que seguirá la manifestación de haber entendido, al punto de poder juzgarlo, lo que se ha visto.

Al efecto, los normalistas deberán hacer visitas, con el Profesor que tenga á su cargo la enseñanza de la Pedagogía teórica ó la de la organización escolar, á la Escuela primaria agregada á la Normal (en sus diversas clases ó secciones) y á otras de la localidad respectiva. Los alumnos que dicho Profesor designase, producirían en clase, verbalmente ó por escrito (debiera ejercitárselos en hacerlo de ambos modos) un informe relativo á la marcha, horario, régimen disciplinario, condiciones higiénicas, etc., de las Escuelas visitadas. Este informe, que para los alumnos del grado que habilite para desempeñar la inspección, tendría el carácter de práctica de estas clases de visitas é informes, se discutiría en dicha clase, haciéndose las observaciones que procediesen por los alumnos y el Profesor de ella. Después de esas visitas é informes, se deberían hacer las prácticas indicadas en el párrafo anterior, consistentes en que el alumno designado dirija por sí, en presencia del respectivo Maestro, la marcha general de una clase ó Escuela. Acerca de su aptitud para gobernar á los escolares y de la manera de desempeñar la práctica, convendría que informara el Regente ó Maestro encargado de dicha clase ó Escuela.

En la clase de Legislación escolar debe haber también ejercicios prácticos, consistentes en adiestrar á los futuros Maestros en la redacción de solicitudes, oficios, presupuestos, cuentas, registros y demás documentos de los que tendrán necesidad de producir en el decurso de su vida profesional. A los alumnos que cursen el grado que habilite para la Inspección de las Escuelas, debe ejercitárseles también en la redacción de informes de visitas y de otra índole, examen de presupuestos y cuentas escolares, y formación de expedientes de diversas clases (de creación y supresión de escuelas, de publicaciones y de otras incidencias de los Maestros, etc.).

81. Tales son los ejercicios prácticos que requiere, si ha de conducir á resultados positivos, la enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales.

No debe ocultarse que la implantación de todos los ejercicios enumerados ha de tropezar con dificultades. A la fuerza de resistencia que opondrán hábitos inveterados, producto natural de larga y enervante rutina, hay que añadir el obstáculo que es para la mayor parte de dichos ejercicios la actual manera de ser de nuestras Normales, que necesitan para ellos savia nueva y un ambiente pedagógico de que carecen. No sólo en los alumnos, sino en el mismo Profesorado de esas Escuelas precisa infundir esa savia, y con nuevos principios de vida, mayor y más amplio espíritu profesional. Maestros y discípulos deben compenetrarse en espíritu y hacer más vida escolar que hasta ahora han hecho, para que de ello surja el *spiritus intus* que á todos estimule y dirija, y á que todos rindan fervoroso culto, en cuanto que deben mirarlo como el alma de la enseñanza normal.

De todas las prácticas que hemos aconsejado, las de enseñanza y organización escolar son las más comunes y las de que, por estar prescritas en la ley, se hace algo. A pesar de esto y de que el precepto legal estatuyéndolas data de 1857, por lo menos, puede afirmarse que están sin organizar. Es un problema para cuya solución se encuentran siempre serias dificultades, producto, de una parte, de la incuria y falta de buen sentido con que desde antiguo se tratan los problemas de la enseñanza (particularmente de la normal), y de otra, de la inadecuada organización de los Seminarios para Maestros. No pretendemos con esto decir que el problema que nos ocupa sea fácil de resolver, dado el estado de cosas actual y anterior, ni que deje de ofrecer inconvenientes. Pero si se quiere que tengamos verdaderas Escuelas Normales, centros en que se enseñe á enseñar y se eduque para hacer educadores, precisa de toda precisión abordar de frente el problema y organizar al efecto, adecuadamente, dichas Escuelas, en forma que en ellas pueda darse la enseñanza de la Pedagogía teórica y práctica en las condiciones que hemos expuesto, al menos en lo substancial de ellas (no pretendemos haber acertado en todos los pormenores, ni mucho menos haber dicho la última palabra en la materia).

A las dificultades indicadas se debe en gran parte el desamor con que se miran por Profesores y alumnos las prácticas escolares, que al presente resultan en casi todas nuestras Normales enteramente ilusorias y en todas muy deficientes. Se han indicado diferentes medios para organizarlas, pero ninguno se ha procurado ensayar, sin duda porque es más cómodo seguir por el camino trillado de la rutina. Y así anda ello.

Para cooperar á que se deje ese camino y mejorar las actuales condiciones de la enseñanza pedagógica en nuestras Escuelas Normales, hemos expuesto lo que precede acerca de las prácticas, que por lo menos puede tomarse como criterio ú orientación. Con el mismo fin damos á continuación, para terminar este punto, la siguiente nota acerca de las prácticas que hacen los aspirantes al Magisterio en Inglaterra :

Según un artículo publicado en la *Revue Pédagogique belge* (número correspondiente al 15 de Noviembre de 1893), la «formación de los Maestros en Inglaterra», comprende primeramente la asistencia á una Escuela primaria durante cuatro años, y después, dos ó tres á una Escuela Normal (*Training college*). En los cuatro primeros años, los alumnos Maestros (*pupil teachers*), al recibir del Director de la Escuela la cultura necesaria de carácter general (por lo menos una lección diaria durante los cuatro años), hacen en la misma Escuela, bajo la dirección de un Maestro y en calidad de ayudantes ó monitores, el estudio práctico de su carrera. Todos los años sufren al final un examen ante los Inspectores del Gobierno, sirviendo el del cuarto de examen de ingreso en la Escuela Normal. En cada uno de los años que duran en ésta los estudios están obligados los alumnos á dar, durante tres semanas por lo menos, lecciones prácticas, ya en la Escuela modelo graduada, ya en otra pública, ó bien en algunas privadas. Al sufrir el examen final de carrera, tienen los alumnos que hacer los ejercicios prácticos que dijimos en el núm. 74. Por último, el Maestro no recibe directamente su título al dejar la Escuela Normal, sino después de que ha dado pruebas prácticas de su aptitud como tal Maestro, comprobadas mediante dos visitas del Inspector de Gobierno (1).

(1) Los que desen conocer más pormenores acerca de la «Formación de los Maestros en Inglaterra», pueden consultar, traducido al español,

V

DE LAS FUENTES DE CONOCIMIENTO EN EL ESTUDIO
DE LA PEDAGOGÍA

82. Concepto de las fuentes de conocimiento; su distinción en subjetivas y objetivas.—83. Consideración especial de las subjetivas; su importancia.—84. Valor positivo en la formación del conocimiento de las fuentes objetivas; división general de ellas en dos grupos.—85. Idea de las que consisten en los objetos reales ó representados.—86. Consideración especial de las del segundo grupo: la literatura ó bibliografía pedagógica; riqueza y variedad de sus manifestaciones.—87. Ensayo de una clasificación de éstas: direcciones y notas bibliográficas concernientes á los diferentes grupos de esa clasificación.

82. En términos lógicos se denomina *fuentes de conocimiento* la relación ó el medio en que se unen sujeto y objeto para formar el conocimiento de las cosas. Supone, pues, una relación en la que se unen el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, es decir, los términos de la propiedad de conocer; de esta relación, que es receptivo-activa (la receptividad precediendo al elemento activo), es producto el conocimiento (1).

Como esa relación sólo puede ser percibida por la conciencia, y el conocimiento no es una propiedad por nosotros producida, sino que es una esencia que recibimos y nos apropiamos por el trabajo de nuestras facultades, se sigue que la primera fuente de conocimiento es la *conciencia*, que percibe dicha relación, y á ella siguen las *facultades intelectuales*, ex-

el artículo que con este título publicó la Revista belga citada, en nuestra Revista pedagógica *La Escuela Moderna*, número correspondiente al mes de Diciembre de 1893 (tomo V, pág. 415).

(1) *Fuente*, de *fun-do*, is, difundir, manar, y *fun-do*, de *effussio*, manantial, como de *fun-do*, *liquo*, derramar. «El término *fuen-te*, usado con sentido que trasciende del conocer, pues decimos fuente de vida, de sentimiento, etc., significa *aquello mediante lo cual* manifiesta y revela una cosa lo que en sí contiene; de cuya significación dan una prueba fehaciente frases usuales en la vida precientífica: Dios es fuente de tod averdad, la vida es fuente de contrariedad, la propiedad es fuente de riqueza, etc.»

—U. GONZÁLEZ SERRANO.—*Elementos de Lógica*.

presión del poder (facultad) que tenemos de asimilarnos la presencia de lo cognoscible: á la primera llaman los lógicos *fuerza real*, y á las segundas fuentes *subjetivas*. (En cuanto que una y otras se dan en el sujeto cognoscente, las consideramos, para nuestro fin, como subjetivas todas.) Del otro término de la relación del conocer, ó sea del objeto cognoscible, se originan las llamadas fuentes *objetivas*, que no son otra cosa que los materiales que para la formación del conocimiento nos ofrecen los objetos mismos sobre que éste recae, y los trabajos de otros hombres á esos objetos referentes.

Así, pues, para el estudio de la Pedagogía, como para el de cualquiera otra ciencia, arte ú objeto, tenemos dos clases de fuentes de conocimiento: las *subjetivas* y las *objetivas*. Las primeras se dan en nosotros mismos, radican en nuestro propio ser, y las segundas están fuera de nosotros y acudimos á ellas tomándolas como medios auxiliares (1).

83. Aunque de las *fuentes subjetivas* de conocimiento tratamos en otro tomo de esta obra (2), conviene que digamos aquí algo respecto de ellas, considerándolas, no en el sentido puramente psicológico con que allí las estudiamos, sino como tales fuentes.

La primera de esas fuentes es, según ya se ha dicho, la *conciencia racional*, ó propiedad que todos reconocemos en la unidad de nuestro ser para darnos cuenta y sabernos de todo lo presente á nosotros, y dónde aparece la relación de presencia entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible como relación necesaria. En tal sentido es la conciencia un medio re-

(1) Las fuentes subjetivas reciben también la denominación de *inmediatas* ó *directas*, y las objetivas la de *mediatas* ó *indirectas*; pero debe tenerse en cuenta que no todas las facultades intelectuales producen inmediata ó directamente conocimientos, por lo que la clasificación no es rigurosamente exacta, por más que circule como moneda corriente y se tengan sólo como mediatas ó indirectas las objetivas, como los objetos reales y sus representaciones, los monumentos y los libros.

(2) En el III (*Nociones antropológicas*), al estudiar el espíritu y especialmente al tratar de la psicología de la inteligencia. Véase la 2.^a edición de dicho tomo (1899).

ceptivo de la presencia de todo lo cognoscible, por lo que además de *real* la consideran los lógicos como medio ó fuente *infalible* de conocimiento. Pero para aprehender y asimilarnos éste y darle forma intelectual, necesitamos de la reactividad (ya se ha dicho que la relación señalada es receptivo-activa), ó sea del poder (facultad) que ejercitamos para asimilarnos lo receptivo, es decir, la percepción de los objetos, y formar el conocimiento de ellos; este medio (la fuente *subjetiva* de los lógicos) es la atención reflexiva á la conciencia, la *reflexión*, en una palabra; de la determinación de este poder para asimilarnos el conocimiento presente á la conciencia depende que el conocimiento que se forme resulte verdadero ó erróneo, por lo que la llamada fuente subjetiva es considerada, al contrario de la real, como *falible*. Pero la reflexión no puede ejercitarse bien sin el concurso de los demás poderes mentales que integran la facultad de conocer las cosas y comprender las verdades (Inteligencia), que también hay, por ello, que estimar como fuentes subjetivas de conocimiento.

De modo que, dando á estas fuentes la amplitud que antes hemos dicho, deben considerarse como tales: en primer término, la *conciencia racional* en cuanto modo general y fundamental de todas nuestras facultades; en segundo lugar, la *atención reflexiva* á la conciencia y la *percepción* de lo que ella recibe y manifiesta; y, por último, con los *sentidos corporales* las demás *funciones, operaciones y facultades intelectuales* que por modos diversos y por procesos particulares contribuyen á la formación del conocimiento y á su asimilación por el sujeto cognoscente.

En cuanto que de las fuentes subjetivas depende principalmente la cualidad del conocimiento que formemos de las cosas y su adecuada comprensión y asimilación, debe concluirse que tales fuentes, con ser las esenciales, son las primeras y más importantes. Sin desdeñar, ni mucho menos, las objetivas (que son de continuo necesarias), el que estudia una ciencia, arte ú objeto cualquiera, debe contar en primer término con sus propias energías mentales, particularmente con la *razón*, que produce inmediatamente conocimientos, y some-

ter á ellas los que le ofrezcan las fuentes objetivas ó indirectas, sobre todo las que consisten en libros y ciertas representaciones gráficas.

84. De lo que acabamos de aconsejar no debe inferirse que tratemos de rebajar la importancia que para la formación del conocimiento tienen las llamadas fuentes *objetivas*. Ellas nos sirven constantemente para dirigir, suplir, rectificar, confirmar y ampliar los resultados de nuestras propias reflexiones, los conocimientos debidos á las fuentes subjetivas, á las cuales ofrecen materiales para elaborar nuestros conocimientos, y hasta actúan en el sujeto cognoscente, dilatando ante su espíritu los horizontes del conocer.

Las fuentes objetivas (dichas también *mediatas, materiales y auxiliares*) son, pues, de todo punto necesarias, imprescindibles en cualquier estudio. De ellas se trata casi exclusivamente cuando se habla de fuentes de conocimiento (como que algunos prescinden en absoluto de las subjetivas, cual si no existieran ó las ignorasen por completo), y de ellas debemos ocuparnos ahora especialmente para hacer las oportunas aplicaciones al estudio de la Pedagogía.

Ya hemos dicho que las fuentes objetivas se dan fuera del sujeto cognoscente. Son medios de estudio de que éste se vale para conocer las cosas, y consisten en los objetos cognoscibles mismos ó en los resultados acumulados por el trabajo y estudio de otros hombres. Aclaremos con ejemplos este concepto de las fuentes objetivas. Una ó varias plantas naturales y en vivo son para el botánico que las estudia fuente de conocimiento representada por el objeto mismo; lo son igualmente, pero debidas al trabajo del hombre, las representaciones de esas plantas, así como los herbarios y lugares donde, como los Museos de Historia Natural, se conservan, cual medios de estudio, objetos concernientes al de la Botánica, del que también son fuentes mediatas de conocimiento, igualmente debidas al trabajo y estudio de los hombres, las representaciones gráficas, las preparaciones de fisiología y anatomía vegetales, y, en fin y muy especialmente, los libros á esa ciencia concernientes.

Esto nos puede servir ya de base para una clasificación de las fuentes mediatas ó materiales (objetivas) de conocimiento, todas las cuales podemos referir á uno de estos dos grupos:

a) Los objetos reales mismos referentes al conocimiento de que se trate, y las colecciones y representaciones gráficas de ellos.

b) La literatura (monografías, manuales, tratados magistrales, etc.) relativa á esos objetos, ó sea lo que comúnmente se dice *Bibliografía* de una ciencia ú orden de estudios cualquiera.

Hagamos ahora aplicaciones de las fuentes objetivas de conocimiento al estudio de la Pedagogía.

85. En cuanto á las del primer grupo, hay que referirlas solamente al conocimiento antropológico.

Siendo el hombre, y con relación á la Pedagogía el hombre-niño también, el objeto de este conocimiento, se nos ofrecen como fuentes mediatas de él, en primer término (ya lo hemos indicado en el núm. 71), el hombre y el niño observados, estudiados en sí mismos directamente, sin otro auxilio que el de nuestras facultades cognoscitivas, ó sea las fuentes subjetivas. En este sentido, nosotros mismos, estas mismas fuentes, por lo tanto, se nos ofrecen como medios auxiliares, como fuentes mediatas ú objetivas del conocimiento antropológico, en cuanto que nos tomamos como objeto de este conocimiento, mediante la observación interna, la reflexión, dirigida á nosotros mismos para conocernos. Así, pues, el hombre adulto (incluyendo en él nuestro propio ser) y el niño, tomados en vivo, en su naturaleza real, son las fuentes objetivas que primeramente se nos ofrecen para la formación del conocimiento antropológico en sus relaciones con la Pedagogía.

Tratándose de estas relaciones, es claro que la principal de esas fuentes la tenemos en los niños. Repetidamente hemos dicho que de la observación directa de ellos, del estudio inmediato hecho sobre su naturaleza, han de obtenerse, y hoy se obtienen, los datos más importantes y preciosos para la construcción de la *Psicología infantil*, de la *Pedología* y, contrayéndonos á nuestro objetivo, de una de las partes de la

Antropología pedagógica (la parte concerniente al hombre adulto puede construirse estudiando de la propia manera, *experimentalmente*, al hombre formado). También hemos dicho que en las Escuelas Normales debe ejercitarse á los alumnos en la observación y estudio directo de los niños, en el trato frecuente con ellos para que aprendan á conocerlos, no en abstracto, sino en concreto, y puedan redactar los *registros pedagógicos* y las *biografías escolares* á que varias veces hemos aludido y de que especialmente tratamos á propósito de las prácticas antropológicas (78).

Estas indicaciones dicen ya lo bastante para que se comprenda lo que en los dos párrafos precedentes queremos decir: que para la formación del conocimiento antropológico, tal como se precisa para el estudio de la Pedagogía, debe acudir-se, como fuente mediata, auxiliar ú objetiva, al objeto real mismo, esto es, á la observación directa de los hombres y singularmente de los niños.

Pero, además de éstas, existen otras fuentes objetivas del género de las que ahora nos ocupan, que se toman como auxiliares del estudio de la Antropología y también hemos insinuado en el núm. 71. Tales son, v. gr.: los *cráneos*, *esqueletos*, *huesos*, etc., que contienen los Museos, Gabinetes antropológicos, anatómicos y de Historia natural, que son ricos arsenales de esos medios de estudio (como lo son, por las investigaciones que en ellos se conservan, los Laboratorios de Psicología); las *preparaciones microscópicas* que en esos Gabinetes y Laboratorios se producen; *representaciones clásicas* del cuerpo humano, de partes ó sistemas de él (el nervioso, por ejemplo), de algunos de los sentidos corporales, etc; y, en fin, *láminas* y *atlas* (con las figuras en negro, en color, lisas, con capas superpuestas) de iguales representaciones.

Bastan las indicaciones hechas para que se comprenda en qué consisten las fuentes mediatas ú objetivas del primer grupo (a), lo mismo con relación á nuestro estudio que á cualquiera otro.

86. Las del segundo grupo (b) están representadas por lo que se dice la *literatura* referente á la ciencia, arte ó estudio

de que se trate, en el caso presente á la Pedagogía, que la tiene muy rica é importante.

Los artículos, monografías y biografías, tratados elementales, obras magistrales, enciclopedias, etc., que versan sobre la ciencia y el arte de educar y enseñar; sobre la Historia de la Pedagogía y sobre las doctrinas pedagógicas y los sistemas de los pedagogos teóricos y prácticos; juicios acerca de esos trabajos y exposiciones de la vida de sus autores; y, en fin, sobre los estudios auxiliares de dicha ciencia (Antropología en sus diversas ramas, Pedología, Sociología y Moral principalmente), todo esto constituye la literatura ó *Bibliografía* pedagógica y, por tanto, las fuentes mediatas ú objetivas de conocimiento á que ahora nos referimos.

A poco que se piense en lo que entrañan estas indicaciones, se comprenderá que dichas fuentes son numerosísimas por lo vastos que son los manantiales de donde surgen. Objeto en todas partes, y desde mucho tiempo ha (á partir del siglo XVI sobre todo), de grande y persistente atención el estudio de los problemas pedagógicos, se vienen produciendo, por consecuencia de él, las manifestaciones de dicha literatura en número verdaderamente asombroso. Hay para llenar un volumen muy abultado con la bibliografía pedagógica de cincuenta años á esta parte. Y esto sin contar con las obras referentes á los estudios auxiliares, en especial las de carácter antropológico que, merced á los prodigiosos adelantos de las ciencias, son innumerables.

Sin tomar en cuenta el número de sus manifestaciones, resulta muy complicada la literatura pedagógica actual, por causa de los múltiples aspectos bajo los cuales puede hacerse y se hace el estudio de la Pedagogía, y de la variedad de los conocimientos que lo integran y auxilian. Así es, que más que una lista de obras á consultar, que á la vez que interminable resultaría siempre incompleta y pesada, lo más conveniente para señalar las fuentes de conocimiento en que ahora nos ocupamos, es ofrecer, aunque sólo se tome por vía de ensayo (no otra cosa podíamos pretender), una clasificación de ellas, por la que, mediante algunas direcciones y los oportunos ejem-

plos, reciba quien la consulte la orientación necesaria para saber á qué atenerse respecto del particular.

87. En consecuencia, ofrecemos la siguiente *clasificación* de las fuentes mediatas ú objetivas del conocimiento pedagógico representadas por la Bibliografía correspondiente á este orden de estudios (1):

I. ENCICLOPEDIA PEDAGÓGICA. — Comprendemos en esta sección las obras más propiamente enciclopédicas, en las que se abrazan multitud de asuntos, sin tener el carácter de historias ni de tratados generales sistemáticos, con las cuales, y por razón de su índole especial y de su objeto, formamos otras secciones. En este concepto, referimos á la presente las obras y publicaciones de que dan idea los siguientes cuatro grupos:

a) Dicionarios. — Son verdaderas enciclopedias en las que, en la forma y el orden propios de esta clase de obras, se abraza todo lo concerniente á la ciencia y el arte de educar y enseñar y aun de la

(1) Debemos hacer algunas advertencias referentes á la clasificación que sigue.

No pretendemos, ni con mucho, que sea exacta en todos sus términos, es decir, en las divisiones y agrupamientos en que presentamos las diversas manifestaciones de la literatura pedagógica. Al complicar la exposición, obligaría ello á repeticiones, y requeriría un espacio de que no podemos disponer. Procuramos, pues, presentar una clasificación fundada en lo más corriente de la nomenclatura pedagógica, y agrupando los libros según el carácter y objetivo predominantes de los varios que muchos ofrecen. Ante todo hemos buscado la sencillez y la claridad.

Los libros que citamos sólo deben tomarse como medio de dar á conocer mejor la naturaleza de los que comprendemos en cada sección y grupo; no pretendemos siquiera citar siempre los más importantes. Lo que sí procuramos es dar títulos de obras de diversos tipos dentro de cada grupo, y siempre de aquellas que más al alcance puedan estar de los Profesores y Maestros españoles, y más adecuadas nos parecen para ellos; así, damos la preferencia, en cuanto con ello no induzcamos á error ó á desorientaciones, á los libros que están escritos en castellano ó traducidos á él, y de los extranjeros que no se hallan en este último caso, á los publicados en lengua francesa (originales ó traducidos).

En fin, señalamos con un asterístico (*) los libros extranjeros no vertidos al español; los demás, ó son españoles ó han sido traducidos á nuestra lengua.

historia de la Pedagogía, como acontece, v. gr., en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, por D. Mariano Carderera, y también lo relativo á los estudios auxiliares de la Pedagogía y á las materias de estudio en las Escuelas primarias y normales, como sucede, por ejemplo, en el **Diccionario de Pedagogía y de instrucción primaria*, de M. Buisson (Paris), bastante conocido en España.

b) *Obras enciclopédicas.* — Referimos á este grupo las obras no dispuestas en forma de Diccionario, comprensivas de varios tratados referentes á la Pedagogía, todo cuyo contenido (incluso el histórico) pretenden abarcar. Son obras que constan de varios tomos abultados, por lo que resultan costosas. Como ejemplo de ellas que pueden conocer fácilmente los Maestros españoles, citaremos la de que forma parte este tomo, esto es, nuestra *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. Parece como la mejor de estas obras en el extranjero la del Dr. K. A. Schmid, **Enciclopedia de educación y enseñanza*, publicada en Alemania.

c) *Trabajos de Congresos pedagógicos.* — Por la diversidad de asuntos que en estas Asambleas se estudian y discuten, los resúmenes y actas que de ellas se publican tienen carácter enciclopédico. En el extranjero, donde se han celebrado y celebran muchísimos Congresos de esta clase, han originado una bibliografía pedagógica tan rica por su contenido como por su abundancia; con los volúmenes que han producido podría formarse una gran biblioteca pedagógica. De España, y por vía de ejemplo, pueden citarse estos trabajos: *Congreso nacional pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y Memorias leídas y presentadas á la Mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes á esta Asamblea*, publicado por la Sociedad «El Fomento de las Artes», iniciadora del Congreso; Madrid, 1882. — *Congreso pedagógico hispano-portugués-americano* reunido en Madrid en el mes de Octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, actas, resúmenes generales. Madrid, 1894. — *Actas del Congreso nacional pedagógico iniciado por la Asociación de Maestros públicos de la provincia de Barcelona*, celebrado en el Paraninfo de la Universidad literaria de esta ciudad desde el día 12 al 15 inclusive del mes de Agosto de 1888. Barcelona, 1889.

d) *Publicaciones periódicas.* — Están representadas por las revistas pedagógicas. Tratándose en ellas, como se trata, de todo lo concerniente á la educación y la enseñanza, sus colecciones constituyen verdaderos arsenales de Pedagogía, por lo que no debiera ha-

ber Maestro que careciese de una publicación de esta índole (queremos decir de una verdadera revista pedagógica, carácter que no puede atribuirse siempre, ni con mucho, á los llamados periódicos profesionales). En el extranjero abundan las buenas revistas de esa clase; de entre ellas cabe citar, por ser las más asequibles á los Maestros españoles, la **Revista Pedagógica* y el **Manual general de la instrucción primaria*, ambos de París. **El Pedagogium*, publicado bajo la dirección del eminente pedagogo y director de la Escuela Normal de Viena, F. Dittes, es de las mejores de su clase. Es muy importante el **Diario de Educación*, de Londres, y el que con el mismo título se publica en Boston. En España se ha carecido hasta hace algunos años de revistas de esta índole. Hoy pueden citarse: el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid), el *Boletín Pedagógico Español* (Barcelona) y *La Escuela Moderna* (Madrid) (1).

II. OBRAS DE CARÁCTER HISTÓRICO. — Las que son verdaderamente historias tienen cierto carácter enciclopédico en cuanto que en ellas se trata de las doctrinas y métodos pedagógicos en general, de su desarrollo, de la educación en sus diversos aspectos y de otros asuntos referentes á la Pedagogía, de cuyo estudio forman una sección muy importante é interesante; por esto las consideramos separadamente de las enciclopedias. Las obras á que ahora nos referimos las dividimos en tres grupos, á saber (2) :

a) Historias generales. — Las que abrazan las manifestaciones pedagógicas de los diversos pueblos, como sucede, por ejemplo, en la tan conocida en España de Julio Paroz, *Historia universal de la Pedagogía*, y en la que también empieza á circular entre nosotros (por estar, como esa otra, vertida al castellano), de M. Compayré, *Historia de la Pedagogía*. Hay una, aunque extranjera, escrita directamente en castellano: la titulada *Nociones de Historia de la Pedagogía*, por Ponce (Valparaíso: Chile).

(1) De los muchos periódicos profesionales que se publican en España, son bastantes los que dan cabida á trabajos pedagógicos. Pero por la manera como lo hacen y el tiempo que en ello tardan, no puede decirse que sean tales publicaciones «enciclopedias pedagógicas», nombre que cuadra muy bien á alguno de los desaparecidos, v. gr., el *Boletín oficial de Instrucción pública*, que dirigió Montesino.

(2) Conviene recordar que en el núm. 20 damos la bibliografía de esta clase de obras con notas completas de cada una de ellas.

b) **Historias particulares.** — Comprendemos en este grupo los trabajos que se refieren á la historia pedagógica de un solo país (v. gr., **La educación entre los hebreos*, por J. Simon; las *Doctrinas pedagógicas de los griegos*, por Alex. Martin, y la *Historia de la educación popular en Portugal desde la fundación de la monarquía hasta nuestros días*, de D. Antonio da Costa); á una época determinada (por ejemplo, la **Historia crítica de las doctrinas pedagógicas de la educación en Francia desde el siglo XVI*, por G. Compayré; **Los escritores pedagógicos del siglo XVI*, de Souquet), ó á un grado determinado de la educación y la enseñanza (v. gr., nuestro *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el extranjero y en España* (1)).

c) **Monografías pedagógicas.** — De carácter más concreto que los trabajos que acaban de citarse, recaen sobre un pedagogo determinado (*biografías*) ó sobre un grupo ó escuela pedagógica. Ejemplos: los extensos é importantes estudios sobre **Pestalozzi*, por Pompée, Roger de Guimps y Cochin; el libro de Sama, *Montesino y sus doctrinas pedagógicas; Propagandistas y educadores: D. Fernando de Castro*, por Rafael Maria de Labra; **Los pedagogos de Port-Royal*, por Carré, y *Los pedagogos del Renacimiento (Erasmus, Rabelais y Montaigne)*, por doña Emilia Pardo Bazán.

III. **TRATADOS NO SISTEMÁTICOS DE EDUCACIÓN.** — Comprendemos en esta sección los libros en que se exponen principios, doctrinas y medios de educación y enseñanza, sin la intención de hacer de ellos verdaderos tratados de Pedagogía (textos para la enseñanza de esta materia), y se hace con un sentido filosófico y crítico por punto general y sin pretensiones didácticas (en el sentido restringido del vocablo; es decir, sin querer formar un texto al uso, pues por lo demás, toda obra de esa naturaleza es didáctica en cuanto que su fin es enseñar á las gentes). Los libros á que ahora nos referimos pueden clasificarse en los dos grupos siguientes:

a) **Obras de carácter general.** — Referimos á este grupo los libros en que se trata de la educación en todos ó de varios de sus aspectos (física, estética, intelectual y moral; psicofísica, en una palabra), y tienen, por tanto, un carácter comprensivo de diferentes asuntos y puntos de vista totales, por lo que en cierto sentido son enciclopédicos. Ejemplos: el **Tratado de Pedagogía*, de Kant; *La*

(1) Publicado en nuestro *Manual de párvulos*, según el método de Fræbel (tercera edición).

educación del hombre, por F. Fröbel; el *Emilio*, de Rousseau; *Leonardo y Gertrudis*, y *Cómo Gertrudis educa á sus hijos*, de Pestalozzi; *La ciencia de la educación*, por A. Bain; *De la educación intelectual, moral y física*, por H. Spencer; **La educación progresiva*, de Mme. Necker de Saussure; **La filosofía y la práctica de la educación*, por Roger de Guimps; **La educación de sí mismo*, por Blackie, etc. En este mismo grupo pueden colocarse colecciones y estudios por el estilo de estos: **Obras escogidas de Diesterweg*, **Pensamientos sobre la educación de los niños*, por Locke; **Juan Pablo Richter: Sobre la educación*; *Estudios sobre educación y Educación y enseñanza*, por J. Giner; *Errores en materia de educación y de instrucción pública*, por Benot, y otros por el estilo.

b) *Obras de carácter especial*. — Comprendemos en este segundo grupo los libros en los que, con el mismo ó análogo sentido que hemos dicho que se hace en los del grupo primero, se estudia la educación, no en su total conjunto, sino en alguno ó algunos de sus aspectos parciales. Ejemplos: *La educación física de la juventud*, por A. Mosso; *Fisiología de los ejercicios corporales* y *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, por Fernando Lagrange; *la Educación de los sentidos*, por López Catalán; *La educación del sentimiento*, por Doña Pilar Pascual de San Juan; **La educación moral desde la cuna*, por Bernard Pérez; *La educación de la voluntad*, por F. Payot; **Ensayo sobre la educación intelectual*, por Chavannes; *La asociación (de ideas) como ley general de la educación*, por U. González Serrano; *La educación del carácter*, por Sela; **La educación femenina*, por Rousselot; *la Higiene del alma*, de Fenchtersleben, y el *Ensayo de una higiene de la inteligencia*, por Mariscal y García.

IV. *TRATADOS SISTEMÁTICOS DE PEDAGOGÍA*. — En esta sección incluimos los libros que tienen un carácter didáctico pronunciado, que están escritos para la enseñanza de la Pedagogía principalmente, para que sirvan de texto en las Escuelas Normales y de guía á los Maestros en ejercicio. En cuanto que abrazan toda ó gran parte de la Pedagogía, más ó menos rudimentaria y compendiosamente expuesta, desde los principios generales y especiales de educación (con nociones antropológicas), la teoría de la enseñanza y la didáctica general y aplicada, hasta los pormenores de menos bulto de la organización pedagógica y material de las Escuelas, tienen bastante carácter enciclopédico; algunos contienen hasta noticias (naturalmente muy rudimentarias) relativas á la Historia de la Pedagogía. Pueden clasificarse en estos dos grupos:

a) **Tratados generales.** — Se refieren á la educación, la enseñanza y la Escuela en general, y son los más usados y comunes: su número, que cada día aumenta considerablemente, es crecido, y frecuentemente dejan bastante que desear por su bondad. Como ejemplos de los diversos tipos de ellos, citaremos éstos: la obra muy conocida entre nosotros por haber sido vertida al castellano en 1846, titulada *Pedagogía ó Tratado completo de educación y enseñanza*, de J. H. C. Schwarz; el **Manual de la enseñanza primaria. Pedagogía teórica y práctica*, de Eug. Rendu; el *Curso elemental de Pedagogía*, de los Sres. Avendaño y Carderera; el *Manual de Pedagogía, seguido de un Compendio de la Historia de la educación*, de Alej. Daguét; la **Pedagogía histórica según los principales pedagogos, filósofos y moralistas*, por Pablo Rouselot; las **Nociones* (muy compendiadas y substanciosas) *de Pedagogía*, seguidas de un resumen histórico y de una bibliografía, por H. Joly; el *Curso de Pedagogía teórica y práctica*, de G. Compayré, y, para no citar más, nuestro *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*.

b) **Tratados especiales.** — Son Manuales, Compendios y Cursos del carácter de los que acabamos de citar, pero que en vez de referirse á la educación, la enseñanza y la Escuela de los niños en general, se contraen á individuos determinados (párvulos, adultos y anormales, como los sordo-mudos y los ciegos, por ejemplo), y, por tanto, á sus peculiares modos de educación, enseñanza y organización escolar. En cuanto que abrazan todas las esferas de la educación del hombre, la organización de las Escuelas, la didáctica, etc., tienen el carácter enciclopédico de los anteriores. Ejemplos: el *Manual para los Maestros de Escuelas de párvulos*, por el inolvidable Montesino; *El Arte de educar* (curso completo de Pedagogía teórico-práctica, aplicada á las Escuelas de párvulos), por López Catalán; **La educación maternal en la Escuela*, por Mme. Kergomard; la *Enseñanza práctica en las Salas de Asilo*, por Mme. Maria Pape-Carpantier; nuestro *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia*; *Curso elemental de instrucción de sordomudos y de ciegos*, por D. Juan Manuel Ballesteros y D. Francisco Fernández Villabrille, y otros textos por el estilo. Los hay también especiales por razón del sexo de los educandos, como, por ejemplo, *La Escuela de niñas*, por Matilde del Real Mijares.

V. **OBRAS DE DIDÁCTICA.** — En los libros comprendidos en los dos grupos de la sección precedente, entra como parte integrante y

muy principal la Didáctica ó Metodología, así en lo fundamental como en sus aplicaciones; constituye, en dichos tratados, la parte que suele denominarse práctica en ellos, bajo el dictado de «instrucción» ó «enseñanza». Sin embargo, hay bastantes obras destinadas especialmente á la didáctica pedagógica, á exponer la intención, finalidad, manera y medios con que debe darse la enseñanza en general y particularmente considerada. Pueden clasificarse en esta forma :

a) De Metodología general.—Contienen los libros á ella consagrados, con la doctrina fundamental de la enseñanza (principios generales, carácter y finalidad de ella, sentido con que debe darse), las reglas y las direcciones necesarias para aplicarla, y, por lo tanto, la exposición de los medios á ello conducentes (formas, procedimientos y material de enseñanza); se dan direcciones y principios aplicables á todas las materias de enseñanza, y en casi todas, los derivados de éstos, que convienen á cada materia en particular. Como obras fundamentales de Metodología general deben citarse, en primer término, la **Didáctica Magna* (teoría de la enseñanza), del gran Comenio, y el **Tratado de los estudios*, de Rollin. Modernamente, como de las más completas de su índole, señalaremos el **Tratado teórico y práctico de Metodología*, de V. A. Achille; el libro de Vessiot *De la enseñanza en la Escuela y en las clases elementales de los liceos y colegios*; la *Educación, didáctica y práctica de la enseñanza*, por F. Ballesteros y Márquez. Como libros en que sólo se exponen, con la doctrina fundamental, las direcciones generales aplicables á todas las materias de enseñanza, he aquí varios ejemplos: *Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales* (disertación) y *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*, por Berra; *Metodología didáctica general*, por Gerardo Rodríguez García, y *El Método activo en la enseñanza*, nuestro. Entran de lleno en la Metodología general, de la que representan un aspecto ó condición de todo método pedagógico, los libros que tratan de *La enseñanza cíclica*, como el de este título de R. Emilio González.

b) De Metodología especial. — Son tratados que se contraen á la didáctica de una ó varias materias en particular ó á la aplicación de algún procedimiento determinado. El contenido de ellos es, pues, una derivación ó aplicación de la doctrina sentada en los tratados de carácter general, de la que suelen dar algunas nociones. La tendencia á especializar en todo, particularmente en la enseñanza, en la que cada día se estiman más las monografías, la especialización, ha

originado un número bastante considerable de tratados de la índole de los que indicamos en este grupo, á lo que contribuye además la diversidad de las materias que figuran hoy en los programas escolares. Ejemplo de los libros referentes á éstas (didáctica ó pedagogía de tal ó cual asignatura) son : *De la enseñanza regular de la lengua materna en las Escuelas y en la familia*, del P. Girard; *La enseñanza del idioma*, por Caso; *Los métodos de lectura*, por Berra; *La enseñanza de la lengua materna, Metodogía del lenguaje*, por Muñoz Hermosilla; *La enseñanza del Derecho en la Escuela primaria*, por Sardá; *Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina cristiana y la Historia Sagrada*, por Rius; *La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas* (nuestro); *Conferencia sobre la enseñanza del Arte*, de Cossío; *La enseñanza de la Historia*, por Altamira; *La enseñanza de la Historia en las Escuelas*, por Miró; **La enseñanza de la Geografía en la Escuela primaria*, por Levasseur; **La enseñanza de las Ciencias físicas y naturales en las Escuelas*, por Mauricio Girard; *La Botánica y su enseñanza*, por F. Rubio; **La Pedagogía del trabajo manual*, por Schmitt; **El trabajo manual en la Escuela primaria*, por Otto Salomon; *Los trabajos manuales en la Escuela primaria*, por Porcel y Riera; **Pedagogía de los trabajos de aguja*, por Mme. Cocheris. Tocante á los libros que tratan de la aplicación de algún procedimiento, dan idea estos que citamos por vía de ejemplos : **Método intuitivo. Ejercicios y trabajos para los niños, según el método y los procedimientos de Pestalozzi y de Fräbel*, por Mme. y M. Delon; **La lección de cosas teórica y practica*, por C. Delon; nuestro libro *Educación intuitiva y lecciones de cosas*; **Paseos y excursiones escolares*, por Subercaze; *Viajes escolares*, por R. Torres Campos; *Paseos escolares*, por S. Arnal, y *Estudios pedagógicos* (1.^a serie: excursiones escolares), por Tudela.

VI. OBRAS RELATIVAS Á LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. — Son numerosas, importantes y de índole diversa, en cuanto que comprenden la organización administrativa (legislación y estadística) y la pedagógica y material de las Escuelas; por ello, y para mayor claridad, las clasificamos en tres grupos, á saber :

a) Libros consagrados á dar á conocer, en todo ó en parte, la organización escolar de uno ó varios países. — Con la organización externa, es decir, el sistema escolar, se da á conocer la interna de las Escuelas en estos libros, que por ello son curiosos é instructivos, teniendo casi todos bastante carácter pedagógico. Son informaciones extensas de lo que se ha hecho y se hace en los países á que se re-

fieren en materia de Instrucción pública y de su estado actual, por lo que hay mucho que estudiar en ellos. Algunos abrazan todos los países, como **La instrucción popular en Europa y en los Estados Unidos de América*, de P. A. Monthaye y el recientemente publicado por E. Levasseur con el título de **La enseñanza primaria en los países civilizados*, en los que resulta una estadística y legislación comparadas. Pero la generalidad se contraen á un solo país y abrazan los diversos órdenes de la enseñanza, como sucede en éstos: *De la Instrucción pública en España*, por Gil y Zárate; los ocho volúmenes que M. Hippeau ha consagrado, bajo el título de **La Instrucción pública*, á dar á conocer la de diferentes países (Estados Unidos de América, Inglaterra, Alemania, Italia, Estados del Norte — Suecia, Noruega, Dinamarca — Rusia, Argentina y Francia); **Dos meses de misión en Italia*, por F. Pecaui; **La Instrucción pública en Egipto*, por V. E. Dor, etc. Los hay de estos referentes á un solo país, que sólo tratan de la primera enseñanza; v. gr.: **La instrucción primaria en Suiza*, por Mme. F. Escali; *La Escuela primaria en Francia*, por J. B. Zubiaur, y **La Escuela primaria en Portugal*, por J. Símoes Dias. En algunos *Anuarios* (por ejemplo, los de **Jost*, en Francia), se dan análogas informaciones, y más extensas y completas en las **Relaciones* que en gruesos volúmenes publica el Departamento de Educación de los Estados Unidos, que son por todo extremo dignas de consultarse, hasta en el aspecto puramente pedagógico.

b) Estadística y legislación. — Se exponen estas materias, en lo substancial y extractadas, en libros por el estilo de los dos primeros citados en el grupo precedente, y en otros del mismo género y anteriores, como, por ejemplo, **La instrucción del pueblo*, por E. Laveleye. Pero nos referimos ahora particularmente á las publicaciones de carácter oficial, como la *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de Diciembre de 1880* (última de su clase publicada), los *Anuarios estadísticos de Instrucción pública*, dados posteriormente á luz por el respectivo Centro directivo, y la *Colección legislativa de primera enseñanza*, procedente también del Ministerio de Fomento, que se viene publicando desde 1876, bajo diversos títulos, y que comprende muchos y abultados volúmenes; esto sin contar lo que había antes esparcido en *Boletines oficiales* de la Dirección de enseñanza y en otras publicaciones del mismo carácter. Para el estudio de la legislación escolar abundan las compilaciones particulares, de las que unas es-

tán dispuestas por orden de materias y cronológico combinados, como el *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*, de Ferrer y Rivero; otras, por orden de asuntos, exponiendo las disposiciones, y comentándolas y criticándolas (forma doctrinal), como se hace en el *Manual del Maestro: Compendio de legislación de primera enseñanza*, por Onsalo y Uroz, y otras, en fin, á manera de Diccionarios, como el *legislativo y estadístico de primera enseñanza*, de Álvaro y Miranzo, por ejemplo.

c) Trabajos didácticos y doctrinales sobre la organización pedagógica y material de las Escuelas.—El asunto de estos libros se halla contenido, más ó menos completo y desenyuelto, en los de carácter didáctico de que trata la sección IV: es una parte obligada de ellos. Hay, sin embargo, trabajos especiales consagrados á dicha organización. De ellos, unos (que son los menos) abrazan toda, ó casi toda la materia, revistiendo carácter de generales respecto de ella, como, por ejemplo, el titulado **Inspección de las Escuelas primarias*, de Brouard y Defodon; *De la enseñanza* (consejos sobre el modo de gobernar una Escuela), por E. Dunn; *Las Escuelas de adultos*, por Bertemeu, y el de G. Compayré, **Organización pedagógica y legislación de las Escuelas primarias*. La mayor parte de los trabajos sobre organización escolar son monografías en que sólo se tratan puntos de vista parciales de ella, como sucede, v. gr., en éstos: *La disciplina escolar como medio indirecto de educación y enseñanza*, por Carderera; *Los premios y el veredicto escolar* y *Los tipos de horario escolar*, por Berra; los trabajos sobre las *Cajas escolares de Ahorros*, de Gillman y Antón Ramírez; **Deberes de escolares americanos, de escolares franceses, de escolares extranjeros* y **Trabajos de los Maestros franceses*, por Buisson y otros; **El surmenaje intelectual y los ejercicios físicos* y la **Higiene escolar*, por Riant; *El edificio de la Escuela y Campos escolares*, por F. Giner; **Tratado del mobiliario escolar. Historia de la mesa-banco*, por E. Cardot; *Disposición, construcción y mueblaje de las Escuelas públicas de instrucción primaria*, por Repullés y Vargas; **Gula práctica para la composición, la organización y la instalación de los Museos escolares*, por un Inspector de las Escuelas de París; *Memorias sobre las colonias escolares de vacaciones* realizadas por el Museo Pedagógico Nacional, y nuestro *Tratado de higiene escolar*.

VII. ESTUDIOS AUXILIARES DE LA PEDAGOGÍA.—Comprendemos en esta sección las obras que de un modo ó de otro auxilian y aun integran el conocimiento pedagógico, ó, mejor dicho, á que

hay que acudir para allegar los datos que, según dijimos en el número 24, deben tenerse en cuenta, inspirándose constantemente en ellos, para formar dicho conocimiento, debiendo tomárselos como las bases fundamentales de una Pedagogía racional y exacta, científicamente construida. Estos datos son, según en el lugar citado se dijo, de tres clases: *antropológicos*, *morales* y *sociológicos*. He aquí algunas indicaciones bibliográficas acerca de ellos.

A. De los datos antropológicos. — Son los primeros que hay que considerar, por la naturaleza de los conocimientos que suministran á la Pedagogía, de la que constituyen la base, y la literatura á ellos concerniente es riquísima en manifestaciones, cuya diversidad y número exige que las clasifiquemos en los siguientes seis grupos:

a) **Obras relativas á la Antropología general.** — Los libros que tienen este carácter son los que, tomando la Antropología como la «historia natural del hombre», estudian á éste desde los puntos de vista etnológico, etnográfico, técnico, histórico, etc. (origen del ser humano, razas, caracteres, distintivos de ellas, lenguas, craneología, antropometría), no profundizando en su naturaleza íntima, de que se ocupan poco, por lo que no es exacto el calificativo de «íntegra» que algunos le aplican. En este concepto son los que menos auxilian á la Pedagogía. Por ello nos limitamos á citar sólo tres ejemplos, que dan bastante idea de lo que son las obras á que nos referimos ahora, á saber: *La Antropología*, por el Dr. P. Topinard; *Antropología. Introducción al estudio del hombre y de la civilización*, por Edward B. Tylor, y *Las lecciones de Antropología y Técnica antropológica*, por los Sres. Aranzadi y Hoyos Sáinz.

b) **Obras de Antropología psicológica.** — Se contraen especialmente al estudio del alma (aunque no dejan, las modernas al menos, de considerar el cuerpo para estudiar las relaciones entre él y el espíritu), y comúnmente se conocen con el nombre de «Psicología». Son estas obras de las que mayor auxilio prestan á la Pedagogía (en los tratados sistemáticos de ella se dan, de ordinario, nociones psicológicas), y mirando á nuestro objeto, las podemos dividir en cuatro clases: 1.^a De Psicología pura, como, por ejemplo: las *Lecciones sumarias de Psicología*, por Giner, Soler y Calderón; el *Manual de Psicología*, de U. González Serrano, y los *Principios de Psicología ó Antropología psíquica*, de Seiro y González. 2.^a De Psicología comparada, v. gr.: **El hombre y el animal*, por Joly, y el opúsculo de Bernard Pérez **Th. Tiedemann y la ciencia del niño. Mis dos gatos*

(ensayo de Psicología comparada). 3.^a De Psicología aplicada á la educación (Psicología pedagógica, que se dice), y de los cuales se han publicado en estos últimos años varios tratados, de los que deben citarse los siguientes: **Lecciones de Psicología, aplicada á la educación*, por H. Marion; el **Curso de Psicología elemental aplicada á la educación*, por E. de la Haultière; la *Psicología Pedagógica*, de J. Sully; la *Psicología teórica y práctica, aplicada á la educación*, de G. Compayré; **La educación moral desde la cuna*, por Bernard Pérez; 4.^a De Psicología fragmentaria ó que sólo tratan de una facultad, hecho ó fenómeno psicológico (á veces refiriéndose también á los niños y otras con aplicación á la educación), como, por ejemplo, estos libros de Ribot: *La Psicología de la atención*, **La imaginación y sus variedades en el niño* (estudio de Psicología experimental aplicada á la educación intelectual), **La abstracción y su papel en la educación intelectual*, *Las enfermedades de la memoria*, *Las enfermedades de la voluntad* y *Las enfermedades de la personalidad*. **El carácter del niño al hombre*, de Bernard Pérez, y **De las enfermedades del carácter*, por Eug. Bordet, son obras que entran también en este grupo.

c) Obras de Antropología fisiológica. — Se contraen al estudio del cuerpo (Somatología), como sucede en éstas: **Compendium de Fisiología humana*, por Budge; **Lecciones de Fisiología elemental*, por Huxley; *Nociones de Fisiología*, por Foster; **Curso de Anatomía y de Fisiología humanas*, por Elie Pecaut, y *Nociones de Fisiología é Higiene*, por González Hidalgo. También de estas materias se dan nociones en los tratados sistemáticos de Pedagogía.

d) Obras de Antropología psicofísica. — Referimos á este grupo las obras que comprenden el estudio completo de toda nuestra naturaleza, en su unión, distinción y composición (es decir, lo psíquico y lo físico, en su unión, separadamente y en sus mutuas relaciones, á la manera que lo hacemos en el tomo III de esta obra), ó meramente en sus relaciones de compenetración y convivencia, consideradas en algunos de los elementos que las expresan. Como un boceto, de lo primero, debe tenerse el trabajo de Bossuet, *Del conocimiento de Dios y de sí mismo*. En cuanto á la segunda manera de estudiar la Psicofísica, existe hoy una literatura abundosa y muy interesante, de que dan idea estos libros: **Elementos de Psicofísica general y especial*, por J. Delbœuf; **El espíritu y el cuerpo considerados desde el punto de vista de sus relaciones*, por Bain; **Principios generales de Psicología fisiológica*, por H. Lotze; **La Fisiología del*

espíritu, por Paulhan; **Ensayo de Psicología celular*, por Hæckel; *El cerebro y sus funciones*, por J. Luys; **Fisiología de la voluntad*, por A. Herzen, y *El miedo* (estudio psico-fisiológico), por Mosso.

e) Obras que versan sobre varios asuntos de carácter antropológico. — Comprendemos en este grupo los libros que no pueden clasificarse entre los anteriores, por más que participen del carácter de algunos de ellos, y el conocimiento á que se refieren es necesario para conocer bien la naturaleza del hombre; v. gr.: **Educación y herencia*, por Guyau; **La herencia psicológica*, por Ribot; **De la fisonomía y de la palabra*, y **El hábito y el instinto*, por Alb. Lemoine, y **La sugestión. Su papel en la educación*, por Félix Thomas. Estos libros y sus similares suministran grandes y preciados elementos á la Antropología pedagógica.

f) Obras que se contraen al estudio del niño (Pedología). — En cuanto que el niño es como el germen del hombre, el hombre que se forma, los estudios á él referentes son de carácter antropológico innegable: la Pedología es ante todo Antropología. Son innumerables los trabajos que se han producido de algunos años á esta parte respecto del estudio del niño, del que se hacen indicaciones, más ó menos extensas y ordenadas: 1.º, en algunos de los Manuales de Pedagogía, en que con un sentido moderno se exponen nociones antropológicas; v. gr.: en el *Curso de Compayré*, en nuestro *Compendio* y en otros de los citados en los dos grupos de la sección IV; 2.º, en los de Psicología comparada (el de Bernard Pérez, citado en el grupo b de la sección que ahora nos ocupa), de Psicología aplicada á la educación, mentados en el mismo grupo (á los que debe añadirse el de Eug. Maillet, **La educación. Elementos de Psicología del hombre y del niño*) y en los de Psicología pagmentaria (por ejemplo, algunos de los de Ribot y el de Bernard Pérez), y 3.º, en varios de los que trata el grupo precedente (e), como el de Lemoine, **El hábito y el instinto*, por ejemplo. Pero además hay muchos libros especiales que tratan concretamente de Pedología ó del estudio del niño. Aparte de las memorias de Thierry Tiedemann, Darwin y Taine, que ya hemos mentado, pueden citarse, entre otros, como trabajos de los correspondientes á este grupo, los siguientes: **El alma del niño*, por Preyer; **Los tres primeros años del niño*, **El niño de tres á siete años* y **El arte y la poesía en el niño*, de Bernard Pérez; **Estudios sobre el niño*, por J. Sully; **La evolución intelectual y moral del niño*, por G. Compayré; **La locura en los niños*, por Moreau, y otros por el estilo. A estos libros deben agregarse algunos en que se

estudia al niño, no con el sentido científico (antropológico cabría decir) que se hace con los citados, sino en una forma más libre y, á veces, filosófica y literaria; sirvan como ejemplos de ellos éstos: **El niño*, por Dupanloup; *El niño y su naturaleza* (exposición de las doctrinas de Fræbel), por la baronesa Marenholtz-Bülow, y *El niño* (apuntes científicos), por Tolosa Latour (1).

B. Fuentes relativas á los datos morales. — Se refieren á las obras que tratan de Moral. La base de este estudio la dan los libros de Psicología, especialmente en la parte de ellos referente á la voluntad (*Prasología*, ó Psicología de esta facultad anímica). Como primeros elementos de la ciencia á que nos referimos ahora, después de los psicológicos, deben consultarse los *Manuales de Moral, Ética ó Filosofía moral*, por el estilo del de Revilla y González Serrano, que tienen carácter didáctico ó de texto, como lo tienen estos otros: **Lecciones de Moral*, por H. Marion; **Curso de Moral para uso de las Escuelas Normales primarias*, por P. Janet; **Curso de Moral teórica y práctica*, por G. Compayré, y la **Moral para todos*, por Ad. Franck. Para profundizar más en este orden de estudios, conviene acudir á obras superiores, no dispuestas en forma de texto, como el *Criterio*, de Balmes; la *Filosofía elemental*, del P. Zeferino González; el **Tratado elemental de Filosofía* y **La Moral*, de P. Janet, y **La solidaridad moral* (ensayo de Psicología aplicada), por H. Marion, por ejemplo.

C. Fuentes relativas á los datos sociológicos. — En las obras de Antropología que comprendemos en el grupo a) del apartado A de esta sección, se hallarán orientaciones y datos relativos á la ciencia sociológica, que es nueva y, por lo mismo, cuenta con pocas obras especialmente consagradas á ella (véase, por ejemplo, la *Antropología* de Tylor). En los libros de Filosofía suelen hacerse algunas indicaciones de ese género, y más en los de Moral; v. gr.: en el de Marion, **La solidaridad moral*, que tiene un carácter sociológico muy acentuado. Como obras especiales de la materia que nos ocupa, podemos citar éstos: **La Sociología. Ensayo de filosofía sociológica*, por E. de Roberty; **Introducción á la ciencia social* y **Principios de Sociología*, por H. Spencer; **Problemas de moral so-*

(1) En el capítulo preliminar del tomo III de la obra de que forma parte el presente volumen, damos unas nociones acerca de la Psicología infantil, y el tomo IV de la misma lo consagramos al estudio del niño en todos sus aspectos y al desenvolvimiento del hombre.

cial, por E. Caro, y *Preocupaciones sociales* (Psicología social), por U. González Serrano. Las obras de Historia, sobre todo las que están escritas con el sentido de verdaderas *Historias de la civilización* (Laurent, Castro, Seignobos, Mendoza, Picatoste) contienen mucho de lo que queremos significar al hablar de datos ó fuentes para el conocimiento sociológico como auxiliar del pedagógico.

SECCIÓN SEGUNDA

DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

Idea general de la Educación.

I

DETERMINACIÓN DEL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN

88. Indicaciones preliminares.—89. ¿Qué es la educación? Diversas definiciones de ella.—90. Examen de algunas de las principales.—91. Fin de los seres; idea del destino del hombre y modo como lo realiza.—92. Distinción entre el objeto final y el inmediato de la educación.—93. Importancia y trascendencia que tiene la determinación del primero; otras definiciones de la educación desde el punto de vista de dicho objeto final.—94. Concepto de la educación: explicación de él.—95. Determinación sumaria de los conceptos de la educación humana en general y de la de los niños en particular.

88. La hermosa palabra «Educación» (del latín *educatio*) recibe diversas acepciones, si bien todas vienen á conformar en que mediante la acción que representa («educar», del latín *educāre*), de lo que se trata es de dirigir el desarrollo de los niños, de preparar hombres, de perfeccionar todo lo posible nuestra naturaleza, fecundando las energías y facultades latentes en ella al principio de la vida. La educación supone, por tanto, mejoramiento, y sólo se aplica al del hombre, pues sólo éste reúne las condiciones necesarias para ser una persona moral y capaz de gobernarse por sí mismo; al mejoramiento de los animales se llama «crianza» ó mejor, «adiestramiento», y al de las plantas «cultivo».

Hasta aquí hemos hablado de la educación sin decir lo que es ni en qué consiste, sino tomándola sólo como el asunto de la Pedagogía y para determinar el concepto de ésta. No precisaríamos bien tal concepto si no diésemos el de la educación, que tanto conviene determinar, no sólo por este motivo, sino porque determinándolo, aclararemos y confirmaremos muchas de las ideas expuestas en la Sección primera, á la vez que, al prevenir ciertas objeciones, mostraremos la necesidad y la importancia de la educación, y también, por lo tanto, la necesidad é importancia de los estudios pedagógicos.

89. ¿Qué es la educación? Aunque todo el mundo siente la respuesta que debe darse á esta pregunta, son pocos los que pueden formularla de un modo preciso y cabal. Los mismos filósofos y pedagogos han andado muy discordes entre sí cuando de definir la educación han tratado: de aquí el gran número de las definiciones dadas sobre esta materia y la variedad de sentido que en las mismas se observa, según á continuación veremos.

Una de las definiciones más completas y á la vez de las primeras, es la del gran filósofo, fundador de la Pedagogía antigua, Platón, según el cual, «la educación tiene por fin dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles». Aunque por el sentido de esta definición se afirma el dualismo de la naturaleza humana, es lo cierto que, por más que quebrante en algo la unidad de ésta, la abarca toda y no cae en el exclusivismo de Rollin, para quien «la educación no es otra cosa que el arte de dirigir y formar la inteligencia», es decir, que no es más que una parte de la educación, la educación intelectual. Más amplia que ésta es la definición del alemán Richter, que en su *Levana* asigna á la educación el noble fin de «desenvolver en el niño el *ideal ó lo divino* que se halla oculto en él en gérmen, y provocar el desenvolvimiento espontáneo é individual». Aunque bajo este último aspecto puede comprenderse en la definición de Richter toda la naturaleza humana, es también deficiente, en cuanto que la educación no consiste sólo en *provocar* el «desenvolvimiento espontáneo», sino también, y muy principalmente, en

dirigirlo y aun á veces rectificarlo; de aquí lo que se llama desenvolvimiento regular. También es algo deficiente la que da Denzel, cuando dice que consiste en «desenvolver armoniosamente las facultades físicas, morales é intelectuales de la juventud», en cuanto que se olvida de las facultades estéticas. Por otra parte, el desenvolvimiento armónico es, como dice Daguet, el medio más que el fin de la educación. Para el ilustre pedagogo alemán Niemeyer, la educación es «el arte y la ciencia de guiar á la juventud, y de llevarla también, con la ayuda de la *instrucción* y por el poder de la *emulación* y el *buen ejemplo*, á alcanzar el triple fin que asigna al hombre su destino á la vez religioso, social y nacional», por lo que más adelante dice que la educación es «la ciencia y el arte de formar al hombre, al ciudadano y al cristiano», definición que no obstante no ser todo lo completa y precisa que debiera, es más cabal que la que dió M. Dupanloup, el eminente obispo de Orleans, cuando dijo que «el fin de la educación es preparar la vida eterna elevando la presente», en lo cual se descubre al teólogo más que al pedagogo, cosa que tiene su explicación, fijándose, no sólo en el carácter religioso de M. Dupanloup, sino además en que dicha definición, más entraña una determinación del fin de la educación, que el cabal concepto de ésta. Pero si en las palabras que dejamos transcritas habla el sabio prelado como teólogo, en otras lo hace como verdadero pedagogo, según se desprende del concepto que da de la educación cuando dice, que es «guiar la niñez á la completa realización de su naturaleza humana»; lo cual envuelve implícitamente la realización de la vocación y del destino del hombre y el desenvolvimiento de las facultades de éste, es decir, el fin inmediato y el objeto final de la educación, así como lo envuelve también la definición del discípulo de Pestalozzi, Roger de Guimps, para quien la educación es «el arte de favorecer el desenvolvimiento mediante el cual llega el niño á ser hombre, y dirigirlo de manera á hacer realizar á éste el tipo completo del ser creado á imagen de Dios».

En «desenvolver la naturaleza humana en la medida necesaria para el cumplimiento de su fin», es en lo que consiste,

según Kant, el arte de la educación; y ampliando este concepto, dice el kantiano Schwarz que, «la palabra educación, en su sentido estricto, da á entender la formación intencional y metódica del hombre joven, para hacerle adquirir la mayor perfección que pueda alcanzar cada individuo en su naturaleza y cualidades, según las circunstancias peculiares en que se encuentre; es decir, aquella perfección á que la humanidad en general puede llegar bajo la influencia de dichas circunstancias». Para Schwarz, como para Kant, el fin de la educación es «desenvolver en el individuo toda la perfección de que sea susceptible», definición que acepta Mme. Necker de Saussure, cuando después de calificarla de bella, dice que la educación consiste en «dar al niño la voluntad y los medios de alcanzar la perfección de que será un día susceptible».

Se observa que en estas últimas definiciones no domina el sentido teológico que se revela en la mayor parte de las que les preceden, salvo la de Platón, que trasciende al mismo *humanismo* que ellas, humanismo que simboliza la moderna escuela filosófica llamada positivista, uno de cuyos fundadores, el ilustre Herbert Spencer, dice en su libro *De la educación intelectual, moral y física*, que «el fin de la educación es prepararnos para vivir la vida completa», por lo que añade que «el ideal de la educación será obtener una completa preparación del hombre para la vida toda», y que «en general, el objeto de la educación debe ser adquirir lo más completamente que sea posible los conocimientos que sirvan mejor para desenvolver la vida individual y social bajo todos sus aspectos, y no hacer más que desflorar los que menos concurren á ese desenvolvimiento». Los que siguen la dirección á que acabamos de referirnos, dan en la educación una gran importancia é intervención al elemento social; de aquí que ya dijera Augusto Comte que «la educación debe ser la manera de aprender á vivir para otro, por el hábito de hacer prevalecer la sociabilidad sobre la personalidad»; y que el Profesor Ch. Robin, diga: «Mejoramiento del orden y del progreso de las facultades naturales, en vista de la actividad social; tal puede ser la definición de la educación», la cual considera

el mismo autor como «una de las artes sociológicas, que derivándose de la dinámica social, reobra directamente sobre ella», por lo que antes afirma que «la educación y la instrucción deben tender á hacernos sacar el mejor partido posible de nuestras facultades, llevándolas á producir también lo más posible socialmente hablando» (1).

90. Si con algún detenimiento se examinan las definiciones que preceden, se observará que cualesquiera que sean las divergencias de sentido que entre ellas haya, todas conforman en un punto esencial, cual es el de considerar la educación como el *desenvolvimiento humano*, pues que, en efecto, *educación* quiere decir desarrollo, desenvolvimiento, en cuanto que su función principal consiste en desarrollar gradual y progresivamente las facultades humanas, de donde recibe el nombre de *Exagogia*, del verbo griego *exagoo*, que vale tanto como educar, desenvolver. «El lenguaje y la naturaleza de las cosas marchan en esto de acuerdo, dice Dupanloup: *una buena educación y buen desarrollo* en el joven son expresiones sinónimas: ¡tan cierto es que la verdadera educación consiste esencialmente en desenvolver las facultades!... Por lo mismo que la educación es un *desarrollo*, es esencialmente *progresiva*.»

Las divergencias, pues, que en algunas definiciones hemos notado, provienen en su mayor parte de la manera como cada autor considera dividida la naturaleza humana, y á veces del modo de entender en qué consiste la perfección de ésta y el destino del hombre; en que cada autor insiste más particular-

(1) Como indicado queda más arriba, se han dado de la educación muchas otras definiciones. Fijándonos en las que tienen una expresión más ó menos figurada, he aquí algunas de ellas:

«Educar es despertar al hombre del sueño de la razón, es frotar con nieve lo que está helado, refrescar donde está ardiendo.» (HIPPEL). — «La educación no es solamente *un* gran negocio, es *el* gran negocio de la vida.» (**). — «La educación no es en el fondo más que un hábito contraído desde un principio.» (BACON). — «La educación es como una segunda naturaleza.» (**). — «La educación es una verdadera transfiguración.» (CAMPOAMOR.)

mente en uno de los caracteres esenciales de la idea. Observamos, además, que esas divergencias suelen ser no más que aparentes, pues que en algunos casos provienen de la manera de expresión, de confundir el medio con el fin de la educación. Por otra parte, lejos de excluirse esas definiciones, se completan entre sí.

Los que no consideran en el ser humano más que tres órdenes de facultades — las físicas, las intelectuales y las morales, — no miran más que al desenvolvimiento físico, al intelectual y al moral, y como Denzel y Guimps, se olvidan de la educación estética, que confunden en parte con la moral y en parte con la intelectual. Los que dividiendo en dos la naturaleza humana rompen su unidad y no ven en el cuerpo más que la materia y un instrumento del espíritu, al que no hace más que servir de envoltura, pero que no concurre con él á la realización del destino humano, suelen caer en el exclusivismo intelectual que ha podido observarse en la definición de Rollin, ó en el exclusivismo moral, que es lo más frecuente, en que es muy común que incurran las Escuelas teológicas, y que se apunta en la primera de las definiciones que hemos dado de Dupanloup, en la que se mira sólo al fin de la educación, dándosele un sentido exclusivamente religioso; este exclusivismo moral se extrema por los místicos, para los que el cuerpo y aun la inteligencia no tienen el valor que les dan los que, considerando, como Froebel, al hombre en la unidad de su ser, entienden que debe desenvolverse, educarse íntegramente toda su naturaleza, en cuanto que toda ella debe concurrir necesariamente á la realización del destino humano. El sentido de los místicos se halla representado en Pedagogía, aunque no con toda la exageración de aquéllos y con mayor criterio pedagógico, por la llamada Escuela *pietista* ó *de Franke*, fundada á fines del siglo xvii por el duque Ernesto de Gotha, conocido con el sobrenombre de Piadoso (de aquí la denominación de la Escuela). Acusa dicho sentido, que tiene su origen en la Edad Media, un exclusivismo tan absurdo como el que predominaba en la antigüedad, cuando se consideraba que el destino del hombre no era otro que el servicio

de la patria, por lo que mirándose á la formación de ciudadanos robustos, vigorosos y valientes, sólo se atendía á la educación del cuerpo; de aquí la preponderancia que los griegos y los romanos daban á los ejercicios gimnásticos.

Por estas consideraciones, en las cuales no insistimos por bastar á nuestro intento con las apuntadas, se comprende que para determinar el concepto de la educación, es menester fijar antes el destino del hombre y la manera como puede realizarlo, trabajo que nos dará establecida la distinción entre el medio y el fin de la educación, lo que á su vez nos servirá para establecer el concepto y la definición de ésta.

91. Todos los seres tienen en su vida un fin que cumplir, que consiste en hacer efectiva su realidad, en determinarse y vivir según lo que son y con arreglo á las leyes que rigen á su naturaleza. En cuanto que este fin se da como impuesto y predeterminado por una ley suprema, se llama *destino*, y todos los seres están obligados á cumplirlo, inconscia y fatalmente los irracionales, conscia y libremente el hombre, que puede no someterse á él, si bien esta libertad de que goza no constituirá nunca una negación absoluta de esa suprema ley.

El ser humano, dotado de razón y de conciencia, es un ser esencialmente perfectible, capaz de mejora y de progreso: esta condición es la que le distingue en primer término de los seres que constituyen el reino animal y la que más caracteriza al hombre. Puede además éste realizar el bien (que conoce por medio de la razón y la conciencia) ó dejar de realizarlo; pues que á la vez que un ser racional y conscio, es un ser libre, se determina y obra como agente moral.

La perfección de que el ser humano es susceptible, y que supone el progreso en la vida, implica la idea del bien, pues que el que mejor lo realice en todas sus esferas será el hombre más perfecto, en cuanto que en producir y determinar nuestra realidad libre y conscientemente y conforme á ella misma, es decir, conforme á su esencia y leyes, y mejorándola y perfeccionándola, es en lo que consiste el bien, que por tal motivo es el destino total del hombre. (Téngase en cuenta que llamamos perfecto á lo que es lo que debe ser, según su natu-

raleza, y realiza las condiciones de la misma.) Así porque la perfección es una condición esencial de nuestra naturaleza, que estamos obligados á desenvolver bajo todos sus aspectos, lo mismo en la esfera física que en la espiritual, como porque la realización del bien en todas sus formas es nuestro primer deber y la ley suprema de nuestra existencia, — es nuestro destino realizar toda la perfección de que seamos susceptibles para producir el bien en el mayor grado que se pueda.

Esta noción del destino humano impone al hombre el deber de cultivar, es decir, desenvolver sus aptitudes, sus disposiciones, sus talentos, puesto que no teniéndolos desenvueltos desde un principio, necesita hacerlo para perfeccionarse, para poder realizar el bien, en lo físico como en lo psíquico, y con relación á esta esfera, en lo intelectual lo mismo que en lo estético y lo moral. Por lo tanto, el hombre debe, para realizar su destino, trabajar en su mejoramiento, cultivar su naturaleza, y si es inclinado al mal, hacer nacer en sí la moralidad ó el bien.

Tal es, pues, el destino del hombre y la manera como está llamado á cumplirlo. Ser lo más perfecto posible para realizar el bien bajo todos sus aspectos y en el mayor grado que pueda, es su destino; cultivar su naturaleza psicofísica para desenvolver en ella esa perfección; tal es el trabajo á que tiene que someterse, el medio de que debe valerse para conseguir ese fin.

92. De lo que acabamos de decir se infiere que en la obra de la educación deben distinguirse dos conceptos, el *objeto final* y el *objeto inmediato* de ella; es decir, el *fin* y el *medio*. Ambos objetos se completan y mutuamente se presuponen, puesto que el primero no podría realizarse sin el segundo, y éste no tendría razón de ser sin el otro. Pero conviene distinguirlos para evitar la confusión que cuando no se hace resulta al definir ó dar el concepto de la educación.

El fin de ésta, ó su objeto final, es dar á la naturaleza humana la perfección de que es susceptible, para que el hombre pueda realizar el mayor grado de bien, y cumplir su destino, produciendo y determinando su realidad conforme á su esencia, según lo que ella es.

Desenvolver esa misma naturaleza integralmente; es decir, en toda ella y en todas sus manifestaciones, cultivándola y ejercitándola con el intento de que se produzca tal como es en su esencia, es el medio ó el objeto inmediato de la educación, por lo que ya dijo el insigne Pestalozzi, que «la tarea esencial de ésta no es otra que la de provocar espontáneamente el desenvolvimiento libre y completo de las facultades humanas, ejercitarlas y madurarlas, tomando á cada niño tal como se halle formado por la naturaleza, para conducirle paso á paso á convertirse en un hombre, en la verdadera acepción de la palabra.»

De estos dos conceptos, el primero representa la aspiración, y el segundo el esfuerzo que se hace para realizarla. El uno es el resultado de un trabajo que se presta para un objeto determinado, para conseguir un fin, y el otro es el trabajo mismo. Con relación al cultivo de los campos, con el que tanto y con tanta propiedad se compara la educación, el fin de ésta se halla representado por la cosecha que obtiene el labrador, y el medio por las labores y cuidados que éste prodiga á la planta sembrada para que produzca el deseado fruto. El objeto inmediato lo representan el ejercicio y los cuidados que para su desenvolvimiento regular necesitan las facultades humanas, y el resultado producido mediante ello es el objeto final de la educación.

93. Si recordamos lo dicho más arriba acerca del destino humano, no puede menos de comprenderse la alta significación y la trascendental importancia que en Pedagogía tiene lo que hemos llamado el *objeto final de la educación*.

Entraña, en efecto, dicho fin el concepto del destino del hombre, y, por consiguiente, la idea que ha de informar la obra toda de la educación, dirigiéndola á un objeto determinado y sirviéndole de base. Es como el principio fundamental en que descansan los sistemas de educación, y que da carácter á todos ellos, diferenciándolos entre sí. Por él se determina la dirección que debe darse al desarrollo de la naturaleza humana, y, en lo tanto, la idea que ha de dominar en el educador, por lo que concierne al sentido de llevar á cabo su obra. Según

sea, pues, el concepto que del objeto final se tenga, así será la idea que tengamos de lo que debe ser y proponerse la educación, cuyos sistemas y métodos no son más que meras derivaciones, consecuencias naturales del principio que ese concepto entrañe, principio superior, universal y dominante, del cual depende que la educación sea completa ó incompleta, buena ó mala.

Por eso el sentido parcial que se observa en algunas de las definiciones de la educación, que á su vez acusan una idea incompleta del destino humano; y por eso el error de algunos de los sistemas educadores que, como los de los antiguos, los místicos, los pietistas, el de Locke y Bassetow y el de Rousseau, miran dicho destino desde un punto de vista enteramente parcial, y asignan, por lo tanto, á la educación un fin también deficiente. Esto mismo revela igualmente la importancia que tiene el objeto final, como que implica el concepto del destino humano, y, en lo tanto, es como la base fundamental, el principio informador y supremo de los sistemas de educación.

En corroboración de lo que acabamos de insinuar acerca del sentido parcial que se observa en muchas de las definiciones de las en que se trata de precisar el fin de la educación, y de los errores que han originado respecto de la dirección dada á los sistemas de ella, he aquí algunas de esas definiciones, de las cuales se desprende el sentido dominante, el principio generador, el ideal de los respectivos sistemas; según ellas, el fin de la educación es:

LOS CHINOS: Inculcar las ideas y costumbres tradicionales y mantener el orden social establecido.

LOS ANTIGUOS INDIOS: Mantener las distinciones de casta y preparar á la absorción en el Nirvano.

LOS ANTIGUOS PERSAS: Hacer adquirir la fuerza física y la rectitud moral.

LOS ANTIGUOS HEBREOS: Dar fieles servidores á Jehovah.

ESPARTA: Formar soldados.

ATENAS: Formar un alma bella en un cuerpo bello.

ROMA: Entregar un hombre apto para cumplir con justicia, ha-

bilidad y magnanimidad todas las funciones públicas ó privadas, de la paz y de la guerra.

SÓCRATES: Disipar el error y descubrir la verdad.

PLATÓN: Dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que sean capaces.

ARISTÓTELES: Alcanzar el bienestar por la perfecta virtud.

QUINTILIANO: Formar oradores.

SÉNECA: Trabajar, no para la escuela, sino para la vida.

CARLOMAGNO: Formar ciudadanos inteligentes.

LAS ESCUELAS MONÁSTICAS: Sostener la causa de la Iglesia.

LAS ESCUELAS DE LA BURGUESÍA: Preparar para las necesidades prácticas de la vida.

AGRÍCOLA: Acumular conocimientos.

ERASMO: Preparar para los deberes futuros.

LUTERO: Obtener un servicio más efectivo de la Iglesia y del Estado.

MELANCHTON: Preparar para los deberes de ciudadano y de súbdito.

STURM: Dar la Piedad, la Ciencia, la Elocuencia.

MONTAIGNE: Formar hombres antes que especialistas.

RABELAIS: Formar un hombre completo, hábil en las artes y en la industria.

COMENIO: Alcanzar la felicidad eterna en Dios y con Dios.

LOCKE: Adquirir conocimientos prácticos más que la ciencia y desenvolver una inteligencia sana en un cuerpo sano.

FENELÓN: Preparar para los deberes de la vida.

ROLLIN: Formar á la vez el corazón y la inteligencia.

FRANCKE: Preparar para una vida de utilidad y de piedad.

ROUSSEAU: Preparar para la vida completa.

PESTALOZZI: Desenvolver natural, progresiva y sistemáticamente todas las facultades.

FRÉBÉL: Dirigir las actividades naturales hacia fines útiles.

Habiendo dado nosotros el concepto que tenemos del destino humano, y, en su consecuencia, el del fin de la educación, dejamos echada la base del sistema que seguiremos en este trabajo, base que ampliaremos y aclararemos al dar la idea que á continuación damos, de lo que en vista de ambos conceptos debe ser, y en nuestro sentir es, la educación (1).

(1) Si al tratar del objeto final de la educación no hemos hecho

94. Después de lo dicho en los números precedentes, podemos con conocimiento de causa y de una manera fundada, dar una idea de la educación, determinando su total concepto. No sólo sabemos ya en qué consiste el destino del hombre, á cuya completa realización debe conducir la educación, sino que hemos distinguido el fin y el medio de ésta, con todo lo cual hemos dicho implícitamente á qué debe aspirarse al efectuarla. Nos falta ahora, partiendo de estos datos, determinar bien ese concepto, desentrañar todo su contenido, precisar, en una palabra, todos los términos que en el mismo se dan y que constituyen el total objeto de la educación.

En vista del concepto que hemos dado del destino humano, podemos decir que preparar al hombre para que pueda producir toda su esencia, según ella es, realizando el bien en todas sus esferas, es el objeto total de la educación, lo cual implica la idea de dar al hombre los medios de adquirir la perfección de que sea susceptible su naturaleza psicofísica, para que viva la vida completa, conforme lo que exigen y con esa misma naturaleza, las leyes por que se rige, y el bien, ó sea el principio supremo, á que hemos visto que se subordina el destino humano.

Esta segunda parte del total concepto de la educación presupone la idea de desenvolvimiento, pues que sin desenvolver los gérmenes de todas sus facultades, no daríamos al hombre los medios de adquirir la perfección á que hemos dicho que debe aspirar. Y como al cumplimiento del destino,

más que ligeras indicaciones respecto de los sistemas de ésta, es porque nuestro intento no ha sido otro que el de, una vez determinado dicho objeto, señalar su importancia como base fundamental y principio generador de los referidos sistemas, cuya exposición corresponde á la *Historia de la Pedagogía*; por lo que nosotros la daremos en el lugar correspondiente de la presente obra. Considerado en sí propio, el punto que acabamos de dilucidar pertenece á la *Filosofía pedagógica*; y siendo además como la base del sistema de educación, debía tratarse aquí en la forma que lo hacemos, no más que como uno de los principios que nos deben servir en lo sucesivo de punto de partida, y sin otra pretensión científica que la de proceder en el desarrollo de nuestro trabajo con algún método.

que presupone la realización de la vida completa, concurre necesariamente toda nuestra naturaleza, entre todas cuyas partes existen estrechas y armónicas relaciones, pues que todas ellas constituyen esa unidad indivisa que se llama hombre, se sigue que ese desenvolvimiento, además de ser armónico, tiene que referirse también necesariamente al cuerpo como al espíritu, y en éste lo mismo á la inteligencia que al sentimiento y la voluntad. Y así como la idea de desenvolvimiento implica la de provocar, fecundar y dirigir el desarrollo espontáneo, siempre en vista de la naturaleza humana, general é individualmente considerada, así la idea de facultades entraña la de las disposiciones, los instintos, las aptitudes generales y especiales que constituyen esa misma naturaleza y son el germen de dichas facultades consideradas en las primicias de sus manifestaciones, en las cuales se revela ya la aptitud total para la vida. Si ésta ha de realizarse en la totalidad de sus esferas, es decir, de una manera completa, es menester no perder de vista ninguna de esas manifestaciones, para mediante el desenvolvimiento regular, armónico é intencionado de todas ellas, cultivar y poner en claro en cada individuo su peculiar vocación y formar su carácter, de cuyo modo le daremos los medios á que antes nos hemos referido, y que han de servirle para adquirir la perfección de que sea susceptible, para realizar el destino que le está asignado como miembro de la humanidad.

Quiere decir esto, que al cultivar la naturaleza física y la psíquica del hombre, no debemos considerarla sólo en general, sino que ha de tenerse también en cuenta la de cada individuo, según las cualidades que éste revele y las circunstancias particulares en que se encuentre, con el fin de hacer que el hombre se produzca mostrando su propia individualidad, su carácter, lo cual se conseguirá del modo que se ha dicho, es decir, cultivando y favoreciendo sus peculiares aptitudes y poniéndole en camino de que revele su especial vocación, que también debe favorecerse.

Síguese de aquí que la educación, para realizar su objetivo final, debe, por lo que á su objeto inmediato concierne, no sólo

desenvolver en el hombre el cuerpo y el espíritu en el sentido de dar robustez, agilidad y belleza al primero, y nutrir y formar la inteligencia, desenvolver los buenos sentimientos y dirigir hacia el bien la voluntad, por lo que toca al segundo, sino que al hacer todo esto, ha de tratar de descubrir y favorecer las disposiciones peculiares de cada individuo, su especial vocación, su propia individualidad, en una palabra. No ha de concretarse á formar hombres robustos, ágiles, de inteligencia capaz y buenos cumplidores de todos sus deberes morales, sino que á la vez que al hombre, debe formar al individuo, teniendo en cuenta que cada hombre presenta una combinación enteramente peculiar de todas sus propiedades esenciales, que da lugar á una original manifestación de la naturaleza humana, lo cual constituye el *carácter* del individuo, que es lo que en último término debe tender á formar la educación. Aquel en quien mejor formado se halle el carácter (general é individualmente considerado, es decir, de la especie y del individuo), será el hombre más perfecto y se acercará más al cabal cumplimiento de su destino; y como el carácter es una resultante de todas las fuerzas y facultades de la naturaleza del hombre, dicho se está que su formación intencionada y definitiva es obra de la educación (1).

(1) Efecto de una educación deficiente, mal dirigida ó rutinaria, en la que no se atiende á favorecer el desarrollo de las individualidades, es la falta de caracteres que tanto se nota en la vida privada como en la pública y de que tanto se resiente nuestra vida nacional, cualquiera que sea el aspecto bajo que se la considere. El común sentir se lamenta diariamente de semejante falta, á la que tantas desdichas debemos, diciendo que no tenemos caracteres, que nos faltan hombres de carácter, verdaderas individualidades, en las cuales se determinen bien las aptitudes especiales, que tanto importa favorecer y de que tampoco se cuida nuestra educación, y se manifieste con claridad la vocación peculiar de cada individuo. Y conviene no olvidar que esta falta trasciende á la vida privada y á la pública, y es el origen de los errores que cometemos al tomar una dirección definitiva ó al tratar de dársela á nuestros hijos; pues que no conociendo bien nuestras verdaderas y más pronunciadas disposiciones particulares, solemos tirar por el camino para que menos aptitud tenemos, de donde se originan daños para nosotros mismos y para aquellas esferas de la actividad á que

95. Procediendo por vía de reconstrucción, teniendo en cuenta cuanto dejamos dicho en el presente capítulo, y resumiendo en un concepto general los parciales que mirando á su objeto final y á su objeto inmediato hemos dado de la educación, puede expresarse en sumario el concepto de ésta diciendo :

La educación consiste en preparar al hombre para la cabal realización de su naturaleza humana, para que viva la vida completa y cumpla su destino, dándole al efecto los medios conducentes á ello mediante el desenvolvimiento armónico, espontáneo y regular de su naturaleza psicofísica, despertando y favoreciendo sus disposiciones generales y sus aptitudes especiales, según las circunstancias en que se encuentre, poniendo en claro su peculiar vocación y formando su carácter.

Tal es, en un sentido general, lo que debe entenderse por *educación humana*. Guiar al niño metódica é intencionalmente, desarrollando y ejercitando desde un principio su naturaleza en las condiciones que quedan expuestas más arriba, y tomándola tal como en él se manifieste, para conducirle gradualmente á convertirse en un hombre preparado para realizar lo que en la definición que precede se dice, es en lo que consiste la *educación de los niños*.

Formar en el niño al hombre, y formarle suscitando en él el esfuerzo personal, «para sí mismo, mirando á su bienestar aquí abajo y en vista también de la eternidad; formarle para la familia, para la sociedad, para su patria; formarle según un ideal, y en consecuencia, por los medios más adecuados

nos consagramos, ó de que nos separamos por consecuencia de la ceguera ó del error en que la educación nos tiene por haber descuidado el cultivo de nuestras peculiares aptitudes y la formación de nuestro verdadero carácter. He aquí por qué insistimos en este punto al tratar del concepto de la educación, y por qué creemos que ésta debe hacer algo más que lo que comúnmente hace, sobre todo en las Escuelas, donde el método y sus procedimientos han de tender sistemática é intencionadamente á despertar y cultivar las aptitudes y vocaciones particulares, á ponerlas en claro, y á formar verdaderos caracteres.

para aproximarle á él», tal es, en último término, el fin de la educación.

Considerada desde el punto de vista del esfuerzo que supone la educación, no es otra cosa que el trabajo que cada uno pone inconsciente ó conscientemente, ayudado de un modo indirecto ó intencional por otros, y siempre bajo las influencias del medio natural y social en que vive, para realizar su naturaleza en vista de darle la perfección de que sea susceptible, y de las exigencias de la vida y de nuestro destino.

Supone esto, de parte del que se educa, un trabajo personal reflexivo, que no siempre se halla en condiciones de poner en la medida y con la intención y el alcance necesarios. Y como además el sentido vulgar refiere la educación, no meramente á la que el hombre debe á sí mismo, á su propio esfuerzo, sino principalmente á la que recibe el niño de otras personas que, mediante acciones intencionadas y sistemáticas y estimulando en él el trabajo personal, excitan, favorecen y dirigen el desenvolvimiento espontáneo de su naturaleza (por lo que se dice que la educación es «una casuística superior, enteramente fundada en la previsión, el tacto, la experiencia y la bondad»), se puede asentar, dentro de estos límites, á la idea de que la educación consiste, como ya hemos visto que afirmó Dupanloup, en «guiar á la niñez á la completa realización de su naturaleza humana», preparando á los hombres, según dice Herbert Spencer, para vivir la vida completa; sentido este último que recuerda la antigua fórmula, tan sencilla como verdadera, de que *la educación es el aprendizaje de la vida* en toda su complejión, así del cuerpo como del espíritu, é individual como social, por lo que su acción influyente se ejerce sobre todos los modos y esferas de la actividad humana.

II

VALOR, POSIBILIDAD Y EFICACIA DE LA EDUCACIÓN

96. Necesidad é importancia de la educación. — 97. Derecho que á ella tienen los niños y deber de los padres de dársela. — 98. Posibilidad de la educación. — 99. Su eficacia considerada desde los diversos puntos de vista en que se niega. — 100. Conclusión acerca del poder de la educación.

96. Después de lo dicho en el capítulo que precede, no es menester esforzarse mucho para poner de relieve el valor, la importancia y la necesidad de la educación, por la cual adquiere el hombre la perfección de que es susceptible, y cumple su destino. Con el desarrollo que por obra de su propia virtualidad recibe nuestra naturaleza, no bastaría para llenar esos fines, pues dicho desarrollo sería muy imperfecto y poco conforme con las necesidades de esta naturaleza y de aquel destino.

«El hombre, dice Kant, no puede serlo más que por la educación, pues no es más que lo que ésta le hace ser». Y después de notar «que el hombre no se educa más que por otros hombres que á su vez han sido educados por otros», añade que «los que no han sido educados ni instruídos son malos preceptores de sus hijos», lo que á la vez que la importancia, prueba la necesidad de la educación, en la cual dice que «está el gran secreto del perfeccionamiento de la naturaleza humana.» Añade que «la educación puede mejorar progresivamente, y cada una de las futuras generaciones dar un paso en el perfeccionamiento de la humanidad, y que este progreso puede empezar á realizarse desde ahora, que se comienza á ver claro en qué consiste una buena educación». Y entusiasmado con esta idea, exclama: «Es ciertamente encantador representarse la naturaleza humana mejorándose constantemente por la educación, que por sí misma reviste á su vez una forma apropiada á la humanidad: ésta es una perspectiva de felicidad para el género humano.»

Tomando por base el punto que indicamos al comienzo de

este capítulo, y yendo á parar á un aspecto de la cuestión que no por ser más limitado que el que sirve de base á Kant deja de ser interesante, escribe Gauthey lo siguiente, respecto de la importancia y la necesidad de la educación :

«El hombre se desarrolla en parte á impulso de las inmutables leyes de la naturaleza, sin intervención extraña. El cuerpo crece por su propia fuerza, y los miembros adquieren aptitud por el ejercicio de sus funciones. En virtud de la misma fuerza se desenvuelven en el niño diversos instintos, empieza á manifestarse la inteligencia, y aun privado de la acción benéfica de la educación propiamente dicha, el desarrollo espontáneo sería bastante para revelar ya la superioridad de su naturaleza y para dar á conocer en el hombre al rey de la creación visible.

»Sin embargo, reconociendo esto mismo, no puede menos de confesarse que el desarrollo espontáneo é independiente de toda acción exterior sería siempre muy imperfecto y poco conforme con el que debe darse á las facultades de que ha sido dotado el niño. El desarrollo corporal podía entorpecerse ó falsearse frecuentemente por diversos accidentes; las ideas carecerían de claridad y precisión y del enlace que debe haber entre ellas; la conciencia moral no presentaría sino rudimentos informes é insuficientes. De esa manera no llegaría el hombre al grado de perfección á que puede aspirar y para que ha sido criado, y no se cumplirían los designios del Criador. Para que se realicen, es indispensable que el hombre, desde su entrada en el mundo, reciba los auxilios constantes y ordenados de los que le rodean, ó, en otros términos, que se someta al influjo de la educación.

»¡Cuántos individuos han vivido en una esfera obscura y limitada por no haber ejercitado sus talentos naturales una educación conveniente! «Acaso, decía un gran poeta en el cementerio de un pueblo (GRAY, *Elegía escrita en el cementerio de un pueblo*), acaso descansa aquí un corazón animado en otro tiempo de celeste llama; acaso hay allí enterradas manos dignas de sostener un cetro ó de despertar las sublimes armonías de la lira. — Pero la ciencia no ha desarrollado

»jamás en su presencia esas grandes páginas enriquecidas con
»los despojos del tiempo; la fría miseria reprimía sus nobles
»impulsos y hallaba en su alma las aspiraciones del genio.—
»¡Cuántas piedras preciosas del más puro brillo están perdi-
»das en los abismos del Océano! ¡Cuántas encantadoras flores
»abren su capullo, ostentan sus bellos matices y prodigan sus
»perfumes á las brisas del desierto!»

»A la educación toca el cuidado de que no se pierda la menor particilla de la inteligencia, de hacer sobresalir los talentos superiores, de hacer surgir la luz del seno del diamante bruto y sin brillo, y de poner cada cosa en su lugar, pres-
tándoles todos los auxilios necesarios para su perfección.

»La idea de instruir y ennoblecer á las masas y de hacerlas partícipes de los beneficios de la educación pertenece á la civilización moderna, ilustrada por el Cristianismo. En otros tiempos no se había comprendido, y el estado del mundo no permitía concebirla. Abre un campo inmenso á nuestras esperanzas y á nuestra actividad, prepara al hombre nuevos destinos, y puede decirse, sin temor de equivocarse, que esta poderosa idea debe cambiar la faz del Globo. Dios ha hecho á las naciones *capaces de curación*, y la educación *puede curarlas*».

Si recordamos á este propósito lo que para mostrar la importancia de los estudios pedagógicos dijimos en el capítulo II de la sección primera acerca de la grande y decisiva influencia que en la vida moral, política y económica de las naciones ejerce lo que hemos llamado instrucción popular, patentizaremos más, si cabe, la importancia y la necesidad de la educación, por la que el individuo, las sociedades y la humanidad en general, son conducidos á la completa realización de su destino. El principio, generalmente admitido, de que «la perfección del hombre está en relación directa con la perfección de su educación», es nueva confirmación de la necesidad é importancia de ésta; si la quisiéramos de otra naturaleza, oigamos lo que dice un ilustre pedagogo:

«Es verdad que sólo desde un punto de vista exterior, digámoslo así, es como podemos calcular y demostrar los efectos

de la educación, toda vez que bajo el aspecto, por cierto más importante, sólo puede comprenderla el individuo subjetivamente, por su sentimiento propio y conocimiento de sí mismo. Sin embargo, figúrese cualquiera, aun por un momento, que en la complicación de circunstancias de nuestra civilización actual, se cerraran todos los establecimientos de educación, las Escuelas, y se llegara, por último, hasta á privar á los niños de la vigilancia é influencia práctica é inmediata que sobre su bien físico y moral ejercen sus padres, y dígasenos en conciencia: ¿cuáles serían los resultados precisos de semejante medida?... Indudablemente puede convenirse en admitir éste ó el otro modo de educar; pero preciso es confesar que la negación ó carencia absoluta de toda educación, no podría menos que acarrear la anarquía en su más alto grado, y de aquí una inevitable y sucesiva gradación, y hasta la desaparición completa de la humanidad sobre la tierra, en último resultado.»

Añadamos en lo referente á las primeras líneas de esta cita de Schwarz, y como aclaración de lo que en ella se dice, que si los efectos internos de la educación sólo puede apreciarlos bien el individuo que la recibe, los mismos efectos producidos por la falta de esa educación, no sólo no sabe apreciarlos, al menos en su origen y sus consecuencias, el que de ella carece, sino que tanto como en el interior del hombre, ejercen su letal influencia al exterior, mostrándose por actos que así perjudican al individuo como á la sociedad en que vive, sobre la cual refluyen los efectos de la falta de educación de sus miembros, á la manera que refluye sobre el conjunto de un organismo cualquiera la rotura ó paralización de una de las partes que lo constituyen.

97. Reconocida la importancia y, sobre todo, la necesidad de la educación, como una exigencia imperiosa é inevitable de los organismos humano y social, resulta de ella evidentemente, como dice el autor á que acabamos de referirnos, el deber de los padres, como también de todos los ciudadanos y del Estado, de cuidar de la educación de las generaciones venideras. Todo niño tiene, en efecto, derecho á ser educado, de la misma manera que lo tiene al alimento, por lo que no

depende del arbitrio de nadie su desenvolvimiento, su educación, que es el medio por el que alcanza su perfección y realiza su destino.

Es, por consiguiente, el primer derecho del ser humano, como miembro de la humanidad, el de ser educado; derecho que á la vez constituye un deber ineludible para aquellas personas bajo cuyo cuidado inmediato ha venido á la vida. De donde deduce muy acertadamente el autor aludido, que el fundamento de este deber paternal que se extiende, según la necesidad lo exige, á todo hombre, y, por último, al poder social, no es otro que dicho derecho de parte del niño. De aquí que también el Estado, como suprema autoridad social, está obligado á compeler á los padres á que eduquen á sus hijos, y en caso necesario á hacer sus veces; sin que se entienda que este deber del poder social se limita sólo á los niños, sino que se extiende también á todos los demás que pertenecen á la sociedad sobre que impera, como miembros de ella, porque el hombre mal educado puede considerarse como una plaga que aflige á sus semejantes, y la educación es bajo este aspecto una especie de *policía de precaución* (1).

98. Después de haber mostrado la importancia y la necesidad de la educación, ocurre preguntar si ésta es posible. Aunque en realidad no hay cuestión en este punto, pues que la experiencia de todos los siglos y de todos los días contesta afirmativamente y de una manera categórica á esa pregunta, haremos algunas observaciones acerca de la *posibilidad de la educación*.

Bien ó mal, más ó menos cabalmente, siempre se han educado los niños y se les educa y educará en todos los tiempos y lugares, cualesquiera que sean el ideal que sirva de base á la educación, la idea que de ésta se tenga y los medios que para

(1) En las consideraciones que preceden descansa el fundamento capital de la *enseñanza obligatoria*, que los países más adelantados en cultura tienen establecida, y á la que deben la generalización y el progreso de su educación popular. *Derecho del niño* y á la vez *deber* de los padres ó tutores y del Estado, la enseñanza obligatoria constituye hoy uno de los cánones fundamentales del código de la Instrucción pública.

realizarla se empleen. «Todo padre que reprende ó castiga á su hijo, se ha dicho, reconoce de hecho la capacidad de éste para ser educado», y, por consiguiente, la posibilidad de la educación, que todavía puede mostrarse por otro género de argumentos.

Si, como hemos visto, el hombre tiene un destino que realizar y la educación es el medio ó el camino único que le conduce al cumplimiento de él, la educación ha de ser posible, porque de no serlo, no podría cumplirse ese destino, y, en lo tanto, no tendría razón de ser el hecho de su existencia. Por otra parte, el hombre es un ser perfectible, capaz de progreso, y como esta perfección no se consigue, ni en mucho ni en poco, sino por el desenvolvimiento intencionado de su ser, y este desenvolvimiento no se realiza sino mediante la educación, síguese igualmente que ésta es necesariamente posible, pues que de lo contrario, tampoco tendría razón de ser la condición de perfectibilidad de que se halla dotado el hombre.

Insistiendo sobre esta nota de la perfectibilidad que caracteriza á la naturaleza humana, y que es el fundamento de la moralidad, debemos añadir que se distingue desde la infancia esa naturaleza por una flexibilidad exquisita, que disminuye de día en día, hasta llegar á extinguirse casi enteramente en la edad madura. Pero además de esta condición que por sí hace posible la educación del hombre, tiene éste la cualidad de impresionarse tan profundamente, que muy tarde ó nunca pueden borrarse las huellas que una vez se imprimieron en la infancia, siendo tanto mayor la duración de ellas cuanto más tierna es la edad del que recibe las impresiones. Dedúcese de esto, no sólo una prueba más en favor de la posibilidad de la educación, pues que impresionándose de ese modo la naturaleza humana se la puede someter á éstas ó las otras influencias extrañas y desenvolverla y guiarla según ellas, sino también el principio fundamental en educación, de que «el hombre continúa durante la vida tal como fué educado en sus primeros años».

Las siguientes palabras de Kant son otra prueba, aunque de orden distinto, de la posibilidad de la educación: «La Pro-

videncia quiso, dice, que el hombre hiciera por sí mismo el bien, y le dijo: vé al mundo; te he dado todos los talentos necesarios para hacer el bien, y á ti te toca desenvolverlos; por eso dependen de ti tu felicidad ó tu desgracia.» ¿No patentizan además estas frases la importancia y la necesidad de la educación?

99. Lo que hay es que la acción influyente de la educación no se revela siempre de la misma manera en todos los individuos, no es tan eficaz como fuese necesario, por virtud de las distintas condiciones en que se encuentran los educandos, y de la intensidad, dirección y sentido de la cultura á que se les somete. Pero esto nada arguye contra la posibilidad de la educación. Que sea más ó menos eficaz, dependerá de la época en que se comience y del conocimiento y el arte con que se dirija; pero en manera alguna puede deducirse de esto ni de las disposiciones naturales que en tal ó cual sentido muestre el educando un argumento contra la eficacia de la educación, pues que equivaldría á negar la perfectibilidad de la naturaleza humana, con lo que vendríamos á caer en la doctrina de la predestinación, según la cual, el hombre está fatalmente destinado al bien ó al mal, y cuando lo está á este último, sólo por una especial gracia de Dios puede convertirse al bien; doctrina absurda que despoja al hombre de su carácter de ser moral, el que más le distingue y ennoblece, y que una vez admitida hace, en efecto, innecesaria toda educación. Para los que admiten semejante doctrina, es claro que la influencia de los agentes educadores es nula, en cuanto que éstos están llamados á obrar sobre un ser cuya naturaleza no es virtualmente susceptible de perfeccionamiento, y si lo obtiene es debido sólo á causas sobrenaturales.

Pero para los que no admitimos esta doctrina del fatalismo y vemos en el hombre un agente moral, capaz de obrar por sí mismo el bien y susceptible de mejora y progreso, cuyos gérmenes lleva en sí mismo y pueden desenvolverse, no sólo por su propia virtualidad, sino por la acción precisa de agentes exteriores y puramente humanos, la eficacia de la educación es innegable, como necesaria es la intervención de ésta.

La idea de perfeccionamiento supone la de los medios de realizarlo, por lo que *perfección* y *educación* son conceptos relativos que mutuamente se suponen, implicando el primero la acción eficaz del segundo, pues que sólo á condición de ser eficaz éste puede darse semejante relación.

Si además de esto, consultamos á la experiencia en todos los tiempos y lugares, no cabrá duda alguna acerca de la eficacia de la educación. Ella nos enseña, en efecto, que mediante el influjo de ésta se corrigen disposiciones viciosas, inclinaciones congénitas y hasta deformidades orgánicas en los niños; que se forman y modifican los caracteres; que se despiertan y afirman las vocaciones; que las costumbres privadas y públicas se mejoran; que, en fin, el individuo y las sociedades se perfeccionan. Sin duda que, como antes hemos dicho y se objeta, los resultados de la educación no corresponden siempre á lo que de ella debe esperarse, que á veces se debilitan sus influencias y que no siempre sucede que sean buenos los hombres que recibieron una buena educación; pero debe tenerse en cuenta que lo primero y lo segundo es efecto de que la educación no siempre es lo que se aparenta y lo que debe ser, por deficiencia, erróneo sentido, falta de intensidad y de arte y mala dirección, y que lo tercero es debido á determinadas circunstancias que, ó no han sabido evitarse, ó han sobrevenido después, pero que al cabo sus resultados no pueden constituir más que excepciones de la regla general, y que en modo alguno son una negación del principio sentado.

Para probar la ineficacia de la educación, suele ponerse el ejemplo de dos niños de una misma familia que, criados de igual manera, son distintos en carácter, en inclinaciones, en hábitos, en aptitudes, etc.; es decir, que cada cual conserva su peculiar fisonomía y su distinto modo de ser, no obstante hallarse ambos sujetos á una misma dirección pedagógica. Si la educación tuviera por objeto hacer que todos los hombres manifestasen y realizasen su naturaleza del mismo modo, que todos realizásemos el bien con formas iguales en todos sus pormenores, que los caracteres no se diferenciases en nada, confesamos que la objeción sería incontestable, porque, en

efecto, por medio de la educación no puede lograrse semejante nivelación en los seres humanos. Pero afortunadamente no se trata de eso, sino de lo contrario. Aspirase mediante la educación á desenvolver en los individuos toda la perfección de que *cada cual* sea susceptible, teniendo en cuenta, no sólo la naturaleza humana en general, sino también la de *cada uno* en particular, y despertando y favoreciendo las aptitudes peculiares del educando, para mediante ellas poner en claro su especial vocación y formar su carácter, á fin de que se produzca tal como es en sí, con su propia individualidad. El trabajo de la educación consiste, no en borrar las diferencias individuales, sino en sacar de las disposiciones naturales de cada hombre todo el partido que se pueda, para que cada cual adquiera la perfección de que sea susceptible, realice el mayor bien posible según su naturaleza, es decir, produciéndose según lo que sea. Lo que sucede es que por lo mismo que se someten á una misma dirección y á unos mismos procedimientos pedagógicos dos individuos de condiciones y disposiciones naturales distintas, no es tan eficaz la educación en uno como en otro, precisamente porque no se han tenido en cuenta esas diferencias y las modificaciones que los medios educadores puestos en práctica requieren para un educando respecto del otro. De este hecho, que constantemente se reproduce en la vida real, se origina la objeción que nos ocupa, que suele hacerse á nombre de los que todas ó casi todas las influencias que determinan nuestra vida las achacan á la herencia, sin reparar que la objeción se vuelve contra su teoría, pues que hijos de unos mismos padres vienen al mundo con disposiciones y en condiciones tan distintas, cual suponen cuando hablan de la influencia de la educación. Por lo demás, los sostenedores de estas teorías caen en un fatalismo tan desconsolador y absurdo como el de los partidarios de la predestinación, á que antes hemos aludido.

Que la educación no desenvuelva siempre todas nuestras disposiciones naturales; que no dé al hombre toda la perfección de que sea susceptible, no es un argumento contra su eficacia; probará cuando más que no es todo lo completa y

adecuada que debiera ser, que no estamos en posesión de un cabal y buen sistema de educación, y que no poseemos todos los recursos pedagógicos que son menester para dar al hombre los medios necesarios con que se eduque de una manera cabal y en armonía con el ideal racional de la humanidad, ideal á que ésta camina desde su aparición sobre la tierra, y para cuya realización necesita educarse incesantemente. Esto probaría la ineficacia de los medios empleados hasta hoy por el hombre para educarse ó educar á otros; pero en modo alguno la ineficacia de la educación, que ni desde el punto de vista del destino humano, ni de la naturaleza del hombre, ni de la experiencia puede admitirse.

100. En suma, y para terminar este extremo de la eficacia de la educación : la experiencia de todos los pueblos prueba el poder de la educación, la cual, transfigurando la naturaleza del hombre, capacita á éste, perfeccionándole, para la realización de su destino y, por ello, para labrar su felicidad. Para las sociedades humanas es también la educación medio de perfeccionamiento y motor de todo progreso. Como antes se ha dicho con referencia á los hombres, los pueblos no son más que lo que la educación les hace ser : tal es el poder de la educación. Para negarlo sería preciso, como observa Compayré, empezar por negar la influencia de las costumbres (hábitos en el individuo), que desempeñan tan gran papel en la vida, y que casi todas proceden del modo como hemos sido educados. Nuestro talento, como nuestro carácter, dependen en gran parte de la educación.

III

LÍMITES DE LA EDUCACIÓN Y PAPEL EFECTIVO DE ELLA

101. Factores que limitan la acción de la educación. — 102. La naturaleza del educando como el primero de ellos: la educación no crea ni saca de donde no hay. Consecuencia pedagógica. — 103. Idea general del desarrollo espontáneo de esa naturaleza distinguiéndolo del regular. — 104. Límite impuesto á la educación por el desarrollo espontáneo, y su papel respecto de éste. — 105. Influencia que en el desarrollo del hombre ejerce el medio circundante, condicionando la educación. — 106. Del tiempo como otro límite de ésta: época en que debe comenzar la educación propiamente dicha. — 107. Observaciones relativas á este extremo. — 108. Tiempo que dura la acción influyente de la educación. — 109. Épocas en que realmente termina la dirección pedagógica del hombre. — 110. Papel y alcance positivos de la educación.

101. No obstante lo dicho en los números precedentes, sería erróneo creer, como han afirmado pedagogos de nota (Locke, Helvecio), que la educación lo puede todo, es omnipotente. Sin llegar á la afirmación contraria de los que han sostenido que de nada sirve («ni la buena educación da el buen carácter, ni la mala lo quita», se ha dicho), hay que reconocer, y precisa declararlo, que su acción se halla limitada, en primer término, por las condiciones naturales de los individuos sometidos á ella, por la naturaleza de los educandos; luego, por el medio circundante, y en tercer lugar, por el tiempo en que puede ejercerse.

102. La limitación primera es la que más dificulta la acción positiva de la educación, y la que, por tanto, más importa considerar aquí. Refiriéndonos á ella, hemos escrito en otro lugar:

«Por grandes que sean la inteligencia, el interés y la inspiración que se pongan para realizarla (la educación), se encontrará siempre un límite en la naturaleza del educando, en los gérmenes depositados en ella por la herencia, y en el desarrollo espontáneo de ellos. Atribuirlo todo á la educación, equivale á negar el poder de esa naturaleza, que encierra en sí el principio de su desarrollo; á desconocer la espontaneidad

con que el alma ejercita su actividad, y hasta á destruir el principio de la libertad humana. No debe verse, pues, en la educación una fuerza creadora (en el verdadero sentido de la palabra), en cuanto que nada crea, puesto que todo está virtualmente en nosotros, y nunca podrá sacar de donde no hay, ni hacer germinar donde no existen gérmenes : no puede dar talentos, ni virtudes, ni disposiciones, como vulgarmente se dice, sino desenvolverlos en el alma que tiene el germen de ellos; si crea algo, son los resultados, de conformidad siempre con la naturaleza. Tan difícil como hacer dar uvas á un ciruelo, ó higos á un cardo, es dotar de imaginación á un espíritu frío y de ternura á un corazón seco, si no se encuentra un germen que cultivar.

»En la naturaleza misma, que está llamada á desenvolver, dirigir, disciplinar, cultivar, en una palabra, encuentra la educación un límite que en el sentido expuesto es infranqueable, y que obliga á no atribuirle más poder del que en realidad tiene. Si, como ha dicho Marion, idealmente puede considerarse como infinita, de hecho es limitada».

Una consecuencia se desprende de la doctrina expuesta, para la Pedagogía teórica y práctica, á saber : que ella contradice la exactitud de los aforismos pedagógicos, por los que desde muy antiguo se afirma que el alma del niño es como un «vaso vacío» que el educador puede llenar á su placer, ó como «tabla rasa» sobre cuya lisa superficie no hay más que escribir lo que se nos antoje. Semejantes comparaciones, cuya legitimidad niega hoy la ciencia pedagógica, han motivado los conceptos dichos de *dar talentos*, *dar virtudes*, etc., siendo así que el mejor Maestro es incapaz de todo punto para hacer esto, en cuanto que no hay fuerza humana que pueda sacar de donde nada hay. La educación no hace otra cosa que fecundar los gérmenes, el grano de semilla que «regado por una mano cuidadosa, podrá ser un árbol majestuoso». Ya lo dijo la antigüedad clásica, por boca del gran escritor Plutarco, cuya mayor preocupación fué la de despertar, excitar las fuerzas interiores de la conciencia y las energías intelectuales : «El alma no es un vaso vacío que ha de llenarse; es un

germen fecundo que ha de desenvolverse por sí propio». El mismo Pestalozzi, dotado de una inspiración verdaderamente genial para la práctica de la educación, no pudo dar á sus discípulos aptitudes de las cuales no existían en las almas de éstos gérmenes que poder cultivar (1).

103. Para mejor dilucidar el punto que se trata, conviene que digamos algo acerca del desarrollo natural de nuestra naturaleza, comparándolo con el regular, ó sea el debido á la educación.

Desde que el niño viene al mundo, trae consigo el germen de las facultades que han de constituir al hombre en la plenitud de su vida. Revélase en él un principio de actividad física, intelectual y moral, que si al pronto parece dormido, se va ejercitando poco á poco por su propia virtualidad, por sus fuerzas nativas y espontáneas, y las de la acción que ejercen en el niño los objetos que le rodean, y los agentes físicos y químicos que excitan esas fuerzas. Sin que la acción directa é intencionada del hombre se mezcle en ello, el cuerpo y el espíritu del niño se desarrollan poco á poco espontáneamente, como es fácil de observar. Crece el primero según un orden natural y progresivo, al paso que se desenvuelve el segundo en una relación directa con él, y según la misma ley, pues, como dice Schwarz, «el niño mira, siente, compara, juzga, aprende á hablar sin que otros hombres obren ni influyan intencionalmente con este fin, sin que nadie haya pensado en

(1) Semejantes aforismos ó comparaciones están negados hoy por toda la Pedagogía que presume de seria y que se inspira en el conocimiento de la naturaleza humana y especialmente de la infantil. El mismo Dupanloup opina en contra de que el alma del niño sea una *tabula rasa*, acerca de lo cual dice que habría mucho que hablar. Lo que sí cabe admitir es la comparación con la cera blanda, si se atiende, como es debido, á las condiciones de flexibilidad de que se halla dotada esa naturaleza, y que Schwarz admite sin género alguno de duda: una cosa es suponer que el alma del niño no contenga nada, esté enteramente vacía y que no haya más que llenarla de lo que se quiera, y otra muy diferente que, como dijo Plutarco, se impriman en ella los preceptos tan fácilmente como los sellos se graban en la cera blanda; es decir, que sea flexible é impresionable.

educarle». Y es que, con el germen de sus facultades, trae también el niño el germen del desarrollo de ellas, en lo cual no hace más que someterse á la ley general de los organismos que, refiriéndola al caso que nos ocupa, formula M. Ruegg de esta manera: *Todo organismo y, por consecuencia, el organismo humano también, trae en sí el germen espontáneo de su desenvolvimiento*; germen, añadiremos, que se desarrolla no sólo á impulso de su propia virtualidad, sino además por la excitación de los agentes físicos y químicos del medio ambiente.

Este desenvolvimiento ó desarrollo espontáneo, que supone educación (ya hemos visto, en el número **90**, que educación quiere decir desarrollo), se realiza sin la intervención directa é intencional del hombre, sin el concurso de la educación propiamente dicha, en virtud de las potencias germinadoras que en sí entraña la naturaleza humana, y cuya rica eflorescencia se manifiesta en la plenitud del hombre, cuando las facultades de éste se hallan completamente desenvueltas y merecen el nombre de tales. Por virtud de él, y sin otro auxilio, puede el niño desarrollarse en cierto grado y recibir cierta educación, que por más que sea limitada, deficiente y hasta viciosa, es educación al cabo, si nos atenemos al significado del vocablo. He aquí cómo describe este desenvolvimiento espontáneo M. Gauthey:

«Hay en el principio — dice — un desarrollo espontáneo, efecto de la actividad propia del niño, y de la acción que los objetos exteriores ejercen en él. A cada momento recibe multiplicadas y diversas impresiones de los colores, de los sonidos, de los perfumes, y el alma se apodera de ellas, las retiene, las compara luego, y se enriquece de día en día con multitud de nociones nuevas. Empiezan á ejercitarse la imaginación, la memoria y el juicio; y nuestro interior, semejante en el principio á un desierto, se llena poco á poco de actividad y de vida; vida confusa, sin duda alguna, porque así como el mundo se formó del caos, la luz penetra también por grados en nuestro espíritu. Tal es el desarrollo espontáneo del niño, efecto de la propia actividad puesta en juego por el influjo de los objetos que le rodean».

En el *Manual del Maestro (Guía práctica del primer año)*, correspondiente al *Curso de educación y de instrucción primaria* de Mme. María Pape-Carpantier, M. Ch. Delon y Mme. Fanny Ch. Delon, se dice lo siguiente acerca del mismo punto:

«Las facultades que el hombre debe poseer un día en su plenitud, existen en germen en el niño, y comienzan á manifestarse, para el espíritu atento, desde que aparecen los primeros resplandores de la inteligencia; ellas se extienden y acrecientan á medida que los órganos adquieren también su desenvolvimiento. Los instintos se manifiestan antes que la inteligencia, mas con la edad se regularizan bajo el imperio del hábito y de la razón naciente. Esta expansión del ser debe llevarse á cabo sin violencia, sin agitación, en conjunto y gradualmente. La naturaleza ha provisto á ella encargándose por sí misma de la primera educación del niño. Sus procedimientos son muy sencillos: pone al ser que se despierta en presencia de los diversos objetos que nos rodean y en contacto con sus semejantes, y de este modo le inculca la noción de las cosas por el simple ejercicio de los sentidos. A medida que el niño crece, sus percepciones se hacen más claras y las nociones que adquiere son más precisas; su juicio comienza á compararlas, y pronto su imaginación se complacerá en combinarlas en un orden diferente. Después de haber observado é imitado, llegará á ser creador. En fin, excitada la atención hacia sí mismo, se despertará su conciencia, con lo que diariamente observaremos en él mostrarse con desembarazo las manifestaciones evidentes del sentimiento del deber, de la justicia, de la honestidad: á partir de este momento, el niño está en el camino que debe conducirle á la virtud y á la felicidad».

Hay, pues, un desenvolvimiento *espontáneo*, y por consiguiente, una educación *espontánea* también, que es independiente de la educación propiamente dicha, de la educación cuyos caracteres y cuyo influjo hemos determinado en los dos capítulos precedentes. Lo que hay, es que por sí sólo no puede llevarnos dicho desenvolvimiento al grado de perfección á que, según hemos visto, debe aspirarse si el hombre ha de

realizar su destino. Para que el desarrollo natural sea más seguro, rápido y eficaz, y dé en sazón los frutos que de él deben esperarse, se necesita que sea estimulado, secundado, fecundado y dirigido por una acción exterior, por un segundo, regular é intencional desarrollo, que supone una dirección ordenada y unos cuidados especiales, una acción directa y determinada sobre todas las facultades del hombre que en germen se revelan en el niño, á todo lo cual se llama educación propiamente dicha. Y que esto es así, que es necesario este desenvolvimiento que hemos denominado regular, lo revela el hecho, que la experiencia diaria señala como evidente, de que cuando los niños están sometidos á una acción cuidadosa é ilustrada, cuando son objeto de los afanosos é inteligentes cuidados de una buena madre ó de un educador que tiene conciencia de su misión, salen pronto de esa especie de soñolencia en que en los albores de su vida se hallan sumidos; mientras que, por el contrario, tardan mucho en despertarse á la vida, en dar verdaderas señales del poder de su naturaleza los que se hallan huérfanos de semejantes cuidados (1).

(1) Como se ha indicado, suele compararse la educación al cultivo de las plantas. Partiendo de esta idea tan generalizada, y aplaudiendo el pensamiento de embellecer con un jardín las Escuelas, se dice lo siguiente en uno de los artículos que bajo el epígrafe de *Jardines de niños* (*Kindergarten*, de Fræbel), publicó por el año de 1877 el periódico madrileño los *Anales de la enseñanza*; pasaje que copiamos, no sólo por la aplicación que tiene el punto que dilucidamos en estas páginas, sino también por los pensamientos que entraña. Dice así:

«Nada ofrece más analogía con la cultura de los seres racionales que el cultivo de las plantas. Proceden éstas de un germen que se desarrolla merced á las fuerzas que Dios ha dado á la naturaleza, las cuales obran de una manera misteriosa, y de las que se aprovecha la inteligencia del hombre, vigorizándolas, para hacer más eficaz su acción. La labor de la tierra, los abonos, los riegos y otros trabajos del cultivador, nada crean, pero dirigen las fuerzas de la naturaleza, y, por consiguiente, el desarrollo y el crecimiento de la planta que se eleva hasta el cielo, que se viste de flores y de sazonados frutos. No de otro modo se realiza la educación del niño. Las fuerzas orgánicas, los instintos, los sentimientos, todas esas superiores facultades del alma que caracterizan á la criatura racional, existen ya en germen cuando venimos al mundo y espe-

104. No hay, pues, que atribuir á la educación propiamente dicha, por mucho que se confíe en su eficacia y por grande que sea la confianza que en ella se ponga, una fuerza creadora que no tiene; ella no crea nada, pues que todo existe en germen en nuestro ser desde el momento en que venimos al mundo, desde cuya época está ya echado el grano de semilla, al que no falta más que fecundarlo, y que, como dice Gaunthey, «regado por una mano cuidadosa, podrá ser un árbol majestuoso». Por esto decía ya Pestalozzi que «por tiernos que sean los niños, hay en su naciente inteligencia un fondo de juicio y experiencia que sólo espera que se ponga en acción». Lo que aquí se dice de la inteligencia puede aplicarse con igual razón á las demás facultades del espíritu y al cuerpo del niño, pues, como el mismo pedagogo añade, «al nacer el niño trae en sí el germen de las facultades físicas, morales é intelectuales que deben conducirle á gozar razonable y tranquilamente de su existencia».

Si, pues, existe ese desenvolvimiento espontáneo, esa educación natural de que hablamos, ¿cuál es el papel reservado á la educación propiamente dicha, qué es lo que ésta tiene que hacer en vista de ese hecho? *Favorecer, dirigir hacia el bien, hacer completo y saludable el desenvolvimiento natural en cuya virtud el niño se convierte en hombre;* tal es la misión reservada á la educación regular, según el sentido de la Pedagogía moderna, y la fórmula más general, y adoptada en los libros en

ran su desarrollo de la naturaleza y del educador que ha de cultivarlas á semejanza del jardinero. Tan preciosos gérmenes, al amparo de la madre y del Maestro, con los estímulos y excitaciones que auxilian á los agentes naturales, se desenvuelven, crecen, se ramifican, extienden frondosos vástagos que, bien dirigidos, impidiendo que se tuerzan, constituirán un día la alegría y la dicha del individuo y la de sus semejantes, con los que ha de vivir en sociedad. Como esas hermosas plantas frescas, lozanas, coronadas de flores de bellos y variados colores, provienen de un germen depositado en la tierra, desarrollado á costa de los infatigables cuidados del cultivador, así las nobles facultades del hombre no son en su origen sino un germen que se desenvuelve espontáneamente al calor, y merced á desvelos de la madre y del Maestro, que les imprimen la conveniente dirección.»

que con mayor autoridad se exponen sus principios. Si la educación no puede, en efecto, hacer que se produzcan gérmenes allí donde no existen, puede, en cambio, fertilizarlos, estimular y dirigir su desarrollo y cuidar de que agentes dañosos no entorpezcan su crecimiento ni los hagan infecundos para el bien. Malos ó buenos, esos gérmenes no los creará; pero por medio de su excitación, de sus cuidados, podrá hacer que broten en tiempo oportuno si estuviesen rehacios en verificarlo, y que su desarrollo siga la marcha por la naturaleza trazada, sin sufrir retrasos ni adelantamientos impropios y siempre perjudiciales.

Tal es lo que la educación propiamente dicha tiene que hacer, y en efecto hace, relativamente al desarrollo espontáneo de la naturaleza humana; atribuirle otra cosa es exagerar su influencia, lo cual da un resultado contraproducente, pues que es dar armas á los que de todo punto niegan esa influencia, ya porque crean que sólo por medios sobrenaturales puede el hombre encaminarse al bien, si al mal es inclinado en un principio, ora porque todo lo concedan á la naturaleza y á su desarrollo espontáneo. Debe, por lo tanto, tenerse esto en cuenta para completar el sentido que respecto de la eficacia de la educación hemos expuesto más arriba (99 y 100).

105. Además del desarrollo espontáneo que hemos dicho recibe el hombre por consecuencia de la propia virtualidad de su naturaleza, de las fuerzas nativas y espontáneas de ésta, debemos considerar en él otras influencias que tampoco son hijas de la educación propiamente dicha, por más que con ella se confundan y que se deben á agentes exteriores. Estas influencias, que evidentemente obran sobre el desarrollo general del individuo y limitan la acción de dicha educación, proceden del medio ambiente en que éste se produce, y son, reduciéndolas á términos generales, el clima y el estado social del país en que se vive.

Conocida es la influencia que las condiciones climatológicas de un país ejercen en sus habitantes, pues obrando sobre los organismos físicos, obran al propio tiempo sobre la naturaleza toda del individuo, por virtud de la íntima unión que

existe entre el cuerpo y el espíritu humanos. El clima y las condiciones que de él se originan influyen notablemente sobre el desarrollo, retardándolo ó adelantándolo, y de aquí el que se diga que los niños españoles son más precoces que los alemanes, por ejemplo, y la diferencia de los caracteres, que distinguen entre sí á las razas y aun á los pueblos. Temperatura, alimentación, régimen higiénico, hasta las costumbres, todo varía según dichas condiciones climatológicas, ó con más propiedad dicho, condiciones físicas y químicas del medio ambiente, que, influyendo sobre el temperamento y por este medio sobre el carácter del individuo, no se puede menos que considerarlas como factores que intervienen en nuestro desarrollo y, por lo tanto, en nuestra educación.

Combínanse con estos factores otros que no influyen menos sobre nuestra manera de ser: tales son los que constituyen el estado social en que el individuo se desenvuelve, y que están representados por el estado moral, religioso, intelectual, político, económico, artístico, industrial, en una palabra, por la cultura general del país de que se trate. Por virtud del comercio social, del cambio de ideas y sentimientos que constantemente tiene lugar entre los miembros de un mismo pueblo, de la solidaridad que existe en la obra del progreso de las sociedades, en las que el trabajo de unos miembros no aprovecha sólo á los que lo producen, sino que al refluir sobre ellos ejerce más ó menos directamente su acción sobre los demás, fecundando la labor de otros; por virtud, decíamos, de este orden y estado común social, se establece esa acción lenta é insensible, pero continua y eficaz, á que se refiere Schwarz, de otras personas, de la sociedad entera, sobre la cultura ó educación del individuo, el cual recibe por consecuencia de esa acción, un cierto desarrollo que por la causa á que es debido puede también calificarse de *social*, y que es difícil, ó mejor imposible, separar con precisión del que hemos llamado regular, ó sea de la educación propiamente dicha, con la que no debe, sin embargo, confundirse, en cuanto que no es dirigido, como ésta, metódica é intencionalmente ni de un modo directo. En el hombre, como en el niño, se halla representada

esa acción educadora por la palabra y el ejemplo de las personas que sin intención de educarle ni de instruirle, hablan ó se conducen de ésta ó la otra manera cerca de él; por los hechos de todo género que se producen á su alrededor; por los acontecimientos sociales que presencia ó de que tiene noticia; por todos aquellos elementos, en fin, que constituyen la economía de la vida social en que se produce su existencia. De esta acción, que por ser obra de muchos es indeterminada é impersonal, recibe el hombre cierto desarrollo, una educación que nadie directamente piensa en darle, por lo que, y atendido á las causas sociales de que procede y á las que no le es dado sustraerse, llamamos *desarrollo ó educación social*, debiendo advertir que en ocasiones suele contrariar los esfuerzos de la educación propiamente dicha, que se ve precisada á veces á someterse á las influencias que de ella resultan.

Infiérese de lo dicho que agentes naturales y sociales obran sobre el desarrollo espontáneo y regular del individuo, determinando á su vez un nuevo desarrollo, un nuevo género de educación, que denominaremos *educación natural-social*, toda vez que ambas clases de agentes combinan su acción al obrar sobre el hombre, y es difícil separarlos, máxime cuando en la mayoría de los casos los unos son consecuencia de los otros.

Que deben tenerse en cuenta al tratar de determinar la obra de la educación propiamente dicha esas dos clases de agentes, se comprende observando lo que el clima y el estado social del país en que vivimos influyen en nuestra manera de ser, y en esa misma educación llamada regular, á la cual se imponen la alimentación, las costumbres, las creencias, los hábitos, todo ese conjunto de circunstancias, en fin, á que nos hemos referido, y que necesariamente hay que apreciar, y apreciamos con efecto, en la educación humana. Por eso la educación regular no presenta los mismos caracteres, ni ofrece el mismo estado de perfección en la China que en Europa, en Alemania que en España, por ejemplo, ni tuvo el mismo sentido en la antigüedad que lo tiene en la edad presente.

106. Además de los límites que hemos asignado á la edu-

cación como impuestos por el desarrollo natural y los agentes exteriores, debemos examinar ahora los que se determinan por el tiempo que dura la acción influyente de la educación, lo que lleva á tratar del principio y del fin de ésta.

Empezando por el principio que, como ya dijo Platón en su *República*, «es en todas las cosas el gran negocio, sobre todo en la edad de los seres jóvenes y tiernos», debemos asentar que la educación debiera comenzar con la vida misma, en cuanto que con la vida comienza el desarrollo natural, que desde un principio reclama ya una ayuda exterior, como lo reclama el de la planta, respecto de la cual no esperamos á que esté crecida para regarla, sino que desde la aparición del primer gérmen se la cuida, ó más bien desde que se deposita la semilla en la tierra, según ha dicho una entusiasta propagadora de la educación de la infancia. Si, como repetidas veces se ha afirmado en las páginas que preceden, la educación tiene por objeto excitar, favorecer y dirigir el desenvolvimiento espontáneo en el niño, ó sea lo mismo que el jardinero se propone respecto de los vegetales que cultiva, no hay razón para que no se haga lo propio con esas tiernas y delicadas plantas humanas, cuyo porvenir depende en gran parte de la dirección que les demos, de la ayuda que les prestemos durante esa bellísima alborada de la vida á que damos el nombre de infancia, y que comprende desde el nacimiento hasta los seis ó siete años.

Ya hemos visto al tratar de la posibilidad de la educación (98), que la naturaleza humana se distingue desde los primeros días por una gran flexibilidad, que poco á poco se disminuye, hasta llegar á extinguirse casi por entero en la edad madura, y que además tiene la cualidad de impresionarse tan profundamente, que muy tarde ó nunca pueden borrarse las huellas que una vez se imprimieron en la infancia, siendo tanto mayor la duración de ellas, cuanto más tierna es la edad del que recibe las impresiones. Dedúcese de esto último que la capacidad del hombre para ser educado es mucho mayor en la niñez, y sobre todo en el período de la infancia, que en ninguna de las restantes edades de la vida.

Téngase además en cuenta, para apreciar la necesidad de que en ella se comience á educar á los niños, que siendo durante dicho período mayor que en los demás el poder de absorción física y psíquica de que da muestras nuestra naturaleza, el cuerpo y el espíritu del ser humano se hallan expuestos á multitud de influencias, que serán buenas ó malas según lo sea el alimento que esa absorción les proporcione. De todo esto se deduce una consecuencia de la mayor importancia y que implica una grave responsabilidad para los padres que desatienden la educación de sus hijos durante la infancia, consecuencia que formula Frœbel diciendo que «la salud ó la pérdida del niño se halla en manos de los padres desde que comienza la vida».

Por esto dice Dupanloup, después de asentar que la educación comienza en el nacimiento mismo del niño, que todos los sabios, todos los hombres de experiencia, todos los moralistas, los mismos paganos, han proclamado dicho principio: que el día en que el niño abre por vez primera sus ojos y hace oír sus primeros gritos, se impone á los que le rodean una serie de deberes relativos á su educación. «Que no se engañen, añade; la educación de esos primeros tiempos es el fondo, la base de todo lo que recibirá más tarde el desenvolvimiento del niño en su educación más adelantada y su aplicación misma en el curso de la vida. En todas las cosas, todo depende de los principios: ésta es una verdad vulgar á fuerza de ser verdadera; mas en punto á educación es, sobre todo, en lo que es preciso atender á ella, y en la que necesita unirse á los principios mejores que deben proponerse vigorosamente desde el comienzo y ser seguidos con perseverancia »

Encerrando la infancia, como diariamente se repite, el gérmen de todas las edades, la razón dice que debe cultivársela desde lo más temprano que se pueda, máxime si se tiene en cuenta que todo progreso de la naturaleza humana se funda en otro progreso anterior, y es tanto más seguro cuanto mejor dirigido ha sido el primero, lo cual es consecuencia de una de las leyes que presiden al desarrollo de los seres, y según la cual se verifica éste en forma progresiva de período en

período, y de modo que cada paso ó grado se apoya en el precedente, al que, siendo diferente, se parece. Debe, pues, agregarse esta razón á las que antes hemos dado en pro de la educación del niño durante los primeros años de su vida, y tener en cuenta que «del mismo modo que la hoja de una planta picada al nacer por la aguja más fina, conserva la herida hasta que en los primeros días del otoño le llega la hora de su muerte, de la propia manera las imperceptibles heridas que desde la más tierna edad recibe el alma del niño duran siempre y originan vicios y defectos de importancia»; verdad que las madres, especialmente, no debieran perder nunca de vista, ni en general nadie, sobre todo recordando las siguientes bellísimas frases del bondadoso Dupanloup, que por más que se refieran á la niñez en general, tienen especial aplicación á la infancia. Dice así el que con sus grandes talentos y raras virtudes tanto ilustró la silla episcopal de Orleans :

«¡El niño! es el hombre mismo con todo su porvenir encerrado en sus primeros años; ¡el niño! es la esperanza de la familia y de la sociedad; es el género humano que renace; la patria que se perpetúa y como la renovación de la humanidad en su flor.»

Desde cualquier punto de vista que examinemos la cuestión, y sin suponer al niño como el *vaso vacío* ó la *tabla rasa* de que antes se ha hablado, ni siquiera comparándolo con la *cera blanda* á que se refiere Plutarco, resulta que por lo que es en sí la naturaleza humana, por lo que son las leyes á que se halla sujeto su desenvolvimiento y por lo que la primera edad representa en la vida, según esa naturaleza y estas leyes, es preciso admitir el principio universal en Pedagogía, que á la vez es un aforismo vulgar, por más que en la práctica no se tenga con él toda la consecuencia que es debida, de que *la educación de la infancia es la más importante de la que recibe el hombre y que, por lo mismo, debe comenzarse muy pronto* (1).

(1) En comprobación de la aseveración que hemos hecho de que en todos los tiempos se ha creído que la educación debía comenzarse por

107. De lo que más arriba decimos, resulta probada la necesidad de que la educación comience en los primeros años de

la de la infancia, añadiremos á las que preceden algunas citas, que por la autoridad de su procedencia darán fuerza á nuestros argumentos.

La siguiente, de la cual hemos dado parte más arriba, es tomada de *La República*, de Platón, y dice así: «Tú no ignoras que en todas las cosas el gran negocio es el comienzo, especialmente respecto de los seres jóvenes y tiernos, pues entonces es cuando ellos se forman y reciben la impresión que quiere dárseles. En tal caso, ¿sufriremos que los niños escuchen toda suerte de patrañas imaginadas por el primer advenedizo, y que su espíritu adquiera opiniones la mayor parte de la veces contrarias á las que nosotros reconocemos que han de serles necesarias en la edad madura? Obligemos, pues, á las nodrizas á no contar á los niños sino fábulas bien elegidas, y á emplear para cuidar sus almas más cuidados todavía que los que ponen para formar sus cuerpos.»

El pasaje de Plutarco referente al mismo punto, y al que más de una vez hemos hecho referencia, es como sigue: «Es menester emplear toda clase de cuidados para elegir bien las nodrizas encargadas de la primera educación. En efecto; si es necesario formar los miembros de los niños, inmediatamente después de su nacimiento, para no dejarlos contraer ningún defecto natural, *se puede también formar muy pronto su carácter y sus costumbres.* El espíritu de los niños es una pasta flexible que recibe sin resistencia todas las formas que se le quieren dar; pero una vez fortalecidas por la edad, se las pliega difícilmente. Lo mismo que los sellos se graban pronto en la cera blanda, así se imprimen fácilmente los preceptos que se dan á esos espíritus todavía tiernos, y dejan en ellos huellas profundas. Por esto recomendaba tan expresamente el divino Platón á las nodrizas no entretener á los niños con cuentos ridículos que llenasen sus cabezas de ideas falsas y absurdas. Por el mismo motivo se deben todavía elegir con cuidado los jóvenes que se colocan cerca de los niños para servirles *ó para ser educados con ellos*, y los cuales es preciso, en primer lugar, *que sean de costumbres puras*, y, en segundo, que sepan bien su lengua y la hablen correctamente. *Servidores corrompidos comunicarían muy pronto á los niños los vicios de su lenguaje y de sus costumbres.*

Bossuet dice en su obra *De la educación del Delfín*: «Si nos ocupamos de los niños desde muy pronto, la acción paterna y las buenas enseñanzas pueden entonces mucho. Por el contrario, si una vez se deja penetrar en su espíritu máximas dañosas y funestas, entonces la tiranía del hábito se hace invencible en ellos y ya no hay remedio que pueda curar el mal. Para impedir que se haga incurable, es preciso prevenirle.»

«Y, sin embargo, ¿qué sucede, qué se hace de esta primera edad de

la infancia, ó mejor todavía, con la vida, puesto que con la vida comienza el desarrollo. Pero la debilidad orgánica con que el niño entra y permanece por algún tiempo en el mundo, y la penumbra en que durante la misma época aparece envuelto su espíritu, hacen difícil determinar con exactitud en qué consista el influjo que en ese período pueda ejercer la educación en el niño, qué influencias pueden ser éstas, con qué intensidad obrarán y cómo pueden entrar en la esfera de acción de la educación propiamente dicha. La Pedagogía se encuentra aquí con una serie de problemas que hasta ahora no han tenido solución, que la obscuridad y deficiencia de sus datos la dificultan por extremo, y sobre los cuales necesita decir algo, por referirse á una de sus leyes fundamentales,

la vida?» pregunta Dupanloup. «Se la abandona, dice contestando con las palabras de Fenelón, á mujeres indiscretas y desordenadas, y ésta es, no obstante, la edad en que las impresiones son más profundas y que, por consecuencia, ejercen la mayor influencia sobre todo el porvenir del niño.»

Según Pestalozzi, «la educación puede comenzar desde luego, y aprovechar los primeros años de la infancia, hasta ahora, decía, tan descuidados». En este sentido establece, como primer precepto para la aplicación de su método, «que la madre, designada por la naturaleza para ser la primera maestra de sus hijos, debía y podía, en medio de sus trabajos domésticos, echar desde la cuna la base de la educación de los mismos». De aquí la importancia que todos los filósofos y pedagogos conceden á las madres de familia en la educación de la niñez, de la que son los *factores principales*, las que dan á ésta la *educación inicial*, según las expresiones de Fröbel, que, como ya se ha visto, dice que la educación debe empezar cuando la vida comienza.

El mismo Schwarz, cuyo sentido práctico prepondera en su Pedagogía, dice: «Según el modo de ver superficial de la mayor parte de los padres, la educación sólo debe comenzar á dirigir al niño, cuando éste empieza á tener conocimiento del valor moral de sus acciones; y, á la verdad, como ellos no conocen otros medios de educación que la represión y el castigo, aparece como justificada esta suposición gratuita, considerada desde el punto de vista en que ellos la colocan. Pero á esta opinión podemos oponer la de todos los filósofos y pedagogos que sostienen, por el contrario, que la educación puede y debe comenzar á ejercer su benéfico influjo para la educación futura desde el momento en que despierta á la vida el primer germen del hombre.»

cual es la de que la educación debe comenzar con la vida.

Que en este primer estado á que nos referimos se halla sujeto el niño á influencias que obran con eficacia sobre su ser, es innegable, como lo prueban las alteraciones que sufre su organismo y aun los medios que se ponen en práctica para hacerlas desaparecer y para fortalecer y desarrollar los miembros, y aun los sentidos, que desde muy temprano se impresionan. La dificultad ofrécese en mayor escala por lo que concierne á la vida psíquica, acerca de la cual es más difícil todavía precisar exactamente cuándo comienza, para nosotros al menos, su desenvolvimiento y, por lo tanto, el día en que la educación debe empezar á obrar sobre el espíritu del niño determinada é intencionalmente.

Sin embargo, tenemos un dato que debemos señalar aquí, por más que su estudio y esclarecimiento corresponda á la Antropología pedagógica. Este dato es la influencia que el desarrollo del cuerpo ejerce sobre el de los sentidos, y uno y otro—el segundo más especialmente—sobre el del espíritu, por virtud de la unión y las estrechas relaciones que existen entre todas las partes de nuestra naturaleza. Á este dato debe agregarse el conocimiento que tenemos de que el ejercicio es la principal ley de todo desarrollo. Y como desde que el niño entra en el mundo puede empezarse á excitar, secundar y dirigir el desarrollo espontáneo de su cuerpo, que es el que más sensiblemente se nos ofrece desde luego, y á poco el de los sentidos, por aquí se comenzará la obra de la educación, que debe ensayarse lo antes que sea posible, poniendo en práctica los medios que para desarrollar el cuerpo y los sentidos exponremos oportunamente; medios que de un modo indirecto obran también, por virtud de la unión á que antes aludimos, sobre el desarrollo del espíritu, respecto del cual el educador debe vigilar atentamente, para en el momento que observe que brota algún germen, empezar á ejercer su acción.

Claro es que la influencia que en este período ejerza esa acción sobre el desarrollo del niño ha de acomodarse al grado de receptibilidad de éste y al orden con que vayan apa-

reciendo en él sus instintos, aptitudes y facultades, y que en todo caso debe ser gradual y armónico como lo es el desarrollo espontáneo. De este modo tendrá en cuenta las indicaciones de la naturaleza, lo cual hemos visto que es uno de los preceptos fundamentales de la educación.

Cabe, pues, decir que la educación puede y debe comenzar con la vida, pues que el buen sentido no ha de dar al concepto proporciones exageradas é impropias, después de nuestras explicaciones y de lo que en general hemos dicho que es la educación. Fundarse en el desarrollo del cuerpo y los sentidos para favorecer el del espíritu; tener en cuenta el orden de aparición de las disposiciones y facultades del niño para obrar sobre ellas, y hacer esto siempre gradual y armónicamente, siguiendo las indicaciones de la naturaleza, y sobre todo, tener con el niño una actitud expectante, para que según vaya señalando estas ó las otras necesidades y mostrando tales ó cuales disposiciones, poder acudir á ellas con oportunidad, tal es lo que incumbe hacer á la educación por lo que se refiere al período de la vida que nos ocupa.

108. Ya hemos visto cuándo debe empezar la educación; veamos ahora cuándo termina.

Se han escrito muchas y muy bellas páginas para demostrar lo que hemos dicho antes de ahora, principalmente al tratar de determinar el concepto de la Pedagogía (3), es á saber: que la educación es obra de toda la vida; que principia con ésta y toda ella debe consagrársela; que comprende todo lo que se refiere á la existencia del hombre: sus relaciones con la familia, con la patria, con las leyes de la moral y de la inteligencia, en fin, con todo lo que concierne á la perfección y ennoblecimiento de la humanidad; que es como un ángel tutelar que nos acompaña desde la cuna hasta la tumba. Respecto de todos estos temas, que no son sino variaciones sobre un mismo asunto, se ha disertado extensa y elocuentemente por cuantos de la educación han tratado con alguna profundidad.

Este modo de considerar la educación implica, en primer término, la idea de la influencia que en la vida toda ejerce la primera que recibimos, la que nos es suministrada metódi-

ca é intencionalmente durante los primeros años de la vida, la que, en fin, puede con propiedad denominarse dirección pedagógica. Si la educación que llamamos regular tiene la eficacia que le hemos reconocido (99), dicho se está que las influencias de la que recibamos en los primeros años se dejarán sentir y obrarán en nuestro ser durante toda la vida, más ó menos intensamente y con peor ó mejor sentido, según fuese la que en aquellos años recibiéramos. Con recordar lo que ha poco dijimos acerca de la necesidad de que la educación comience en la infancia (106 y 107), queda mostrado el fundamento de las aseveraciones que acabamos de exponer desde el punto de vista que ahora las examinamos. Sí; los efectos de la educación que el hombre recibe en ese hermoso período denominado *primavera de la vida*, trascienden de esta edad á las siguientes, dejan marcadas en nuestro ser huellas indelebles que para la existencia mundana no se borran sino con la muerte. Durante la vida toda, sentiremos los efectos de esa educación primera, y su influencia estará constantemente determinándose en todos nuestros actos y determinando á la vez nuestra conducta, la manera de producir nuestra naturaleza.

En segundo lugar, siendo el ser humano susceptible de una continua y progresiva mejora durante su existencia sobre la tierra, de un desarrollo progresivo, no es posible poner límites á la duración de la educación, que mientras no se agote la esencia de la naturaleza humana; mientras conserve algún germen de sus nativas y espontáneas fuerzas; mientras permanezca en ella la condición de mejoramiento y progreso, es evidentemente posible, máxime cuando el hombre tiene en sus manos medios para realizarla. Si, como en más de una ocasión hemos afirmado, la obra de la educación consiste en el desenvolvimiento de las facultades, preciso será convenir con Mme. Necker de Saussure, en que no puede asignársele ningún término fijo; el espíritu puede siempre ensancharse; el corazón mejorar constantemente, y, en fin, los móviles más elevados de nuestra alma tienden de continuo á aumentar su actividad. En tal sentido se dice también que el hombre se educa durante toda su vida, y que la educación es obra de toda

ella. Y que se dice con razón, muéstranlo claramente las correcciones que á cada paso hacemos en nuestra conducta, bien para con nosotros mismos, ora para con los demás; correcciones que en la intimidad de nuestra conciencia son motivadas, por punto general, por el reconocimiento que tenemos de que no obramos conforme al bien, y las expresamos diciendo: *Desde mañana voy á seguir tal régimen higiénico; á adoptar éste ó el otro método de vida; á dejar de hacer tal cosa que está mal hecha, y á hacer tal otra que es buena*, etc. Con el cultivo que damos á nuestras aptitudes en el ejercicio de la profesión que seguimos y los estudios que á este fin hacemos, ó respondiendo sólo al deseo de saber y de instruirnos, no hacemos otra cosa que educarnos, y realizaremos tanto mejor ese cultivo y seguiremos con más provecho dichos estudios cuanto mejor los dirijamos, cuanto más en cuenta tengamos los principios de la Pedagogía. Prueba esto que la tarea de la educación se prosigue por el hombre durante toda la vida.

En tercer lugar, la cultura general de la sociedad en que vivimos está constantemente obrando sobre nosotros, y con sus desprendimientos continuos, ora intelectuales, ora morales, ejerciendo en nuestra vida esa influencia educadora á que antes aludimos (105). De aquí el sentido del dicho vulgar de que *no nos acostamos ningún día sin haber aprendido algo nuevo*, lo cual quiere decir que el ejemplo, los consejos, las enseñanzas de las personas que nos rodean, que el comercio de ideas y de sentimientos que por virtud del trato social mantenemos con esas personas, que, en una palabra, la atmósfera intelectual, política, económica y moral en que vivimos, son elementos que necesariamente influyen en nosotros obrando sobre todas las manifestaciones de nuestra naturaleza, que así modifican más ó menos constante é insensiblemente, con lo que á la vez modifican de la misma manera nuestro carácter. Desde este nuevo punto de vista se dice también que la educación es obra de toda la vida, que durante toda ella se está el hombre educando.

De suerte que por la influencia que la primera educación que recibimos de un modo intencional ejerce en el resto

de la vida; por la condición de progreso y mejora que siempre acompaña al hombre, y por el influjo constante que el estado social dentro de que vivimos ejerce en nosotros, se dice, y se dice con razón, que la educación es obra que no concluye sino cuando la existencia termina. Puede, por lo tanto, repetirse con la autora arriba citada: «Todo es, pues, educación en la vida humana. Cada año de nuestra existencia es la consecuencia de los años precedentes y la preparación de los que han de seguirle; cada edad tiene una tarea que cumplir por sí misma, y otra relativa á la edad que viene en pos de ella». La educación no es sólo, pues, como se ha dicho, «el gran negocio de la vida»; es, además, *negocio de toda la vida*.

109. La extensión que damos á la educación en las consideraciones que preceden corresponde á su concepto más general, al que dimos de los estudios pedagógicos al asignarles el nombre de *Antropogogía* (4). Pero si tomamos la *Pedagogía* en el estricto sentido que le da el valor etimológico de la palabra, y por ello nos referimos, no á la educación en general, sino á la educación del niño, claro es que podemos señalar un límite de tiempo á la educación, límite determinado por lo que dura la dirección pedagógica de la juventud. En realidad no concluye esta dirección hasta que el hombre ha abrazado, y se halla en aptitud de desempeñar por sí solo, sin auxilio de ninguna clase, la profesión que ha de constituir su modo de vivir, lo cual no suele acontecer sino hasta la edad de los veinte á los veinticinco años, época en que termina el período de la juventud y se abre el de la plenitud de las fuerzas ó madurez. Aquí termina en realidad la dirección pedagógica que el hombre recibe de otro hombre metódica é intencionalmente.

Pero si queremos todavía ceñirnos más al estricto significado de la *Pedagogía*, podemos poner dicho límite allí donde termina la niñez y comienza la pubertad, ó juventud propiamente dicha, es decir, de los doce á los catorce años, que es cuando el niño concluye ó debe concluir la educación primaria, más comúnmente llamada primera enseñanza, ó sea el período de la Escuela, durante el cual se halla más directamente bajo la

dirección de los padres y del Maestro, sometido á la acción intencional de la educación, siendo ésta, no sólo más completa en el sentido de referirse á toda la naturaleza del educando, sino al propio tiempo la más común, en cuanto que la generalidad de los niños no pasa de la Escuela á los Institutos y Colegios de segunda enseñanza, sino que sale de ella para hacer el aprendizaje de los oficios, las industrias y las artes, á que una vez hombres habrán de consagrarse.

Mas al aceptar este límite, por ser el más aplicable á la generalidad de los jóvenes, no se entienda que negamos la razón de ser al otro que antes señalamos, pues militan en su favor razones análogas á las que hemos indicado en pro del período más corto, en cuanto que la cultura que supone la segunda enseñanza tiene, ó debe tener, como continuación que es de la primaria, el mismo sentido educador que ésta, al menos en su base y parte más universal, que por este motivo suele designarse con el nombre de *cultura general humana*, y tiene un sentido pedagógico que, si se diferencia algo del de la Escuela, es no más que por representar una como segunda capa de cultura general, por recaer sobre seres cuyas facultades han adquirido ya cierto desenvolvimiento, merced á la educación primaria propiamente dicha. Pero lo mismo acontece respecto de los niños que concurren á las Escuelas primarias, después de haber frecuentado las de párvulos, ó haber recibido durante la primera infancia alguna educación en el seno de la familia.

Quiere esto decir que para unos concluye la dirección pedagógica que el hombre recibe de otro hombre, cuando termina la de la Escuela, y para otros cuando se da por terminada la de los Colegios é Institutos de segunda enseñanza, lo cual no es afirmar que concluya la educación, pues que ya hemos visto que dura toda la vida (108).

110. De que la educación no cree, en el genuino sentido de la palabra; de que no saque nada de donde nada hay y se halle limitada y condicionada por los elementos señalados en los números precedentes, no ha de inferirse que no ejerza sobre el educando acción influyente alguna. Á su influjo se deben resultados que parecen verdaderas creaciones. Llega hasta trans-

figurar nuestra naturaleza, cultivando las cualidades que en ella se dan é injertándolas nuevas. Como ha dicho Guizot, «la educación fortifica en la infancia las facultades débiles ó perezosas. Nadie ignora el poder que tienen el ejercicio y la costumbre (el *hábito*, diríase con más propiedad) 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 facultad cualquiera».

La educación saca de la obscuridad, impide que permanezcan ocultos, ó modifica, elementos de los que más cooperan á la realización y ennoblecimiento de nuestra vida, los cuales resultan á su vez perfeccionados y ennoblecidos por la acción fecundante de la educación. Sin la ayuda de esta fuerza progresiva, no llegaríamos á ser lo que podemos y debemos y requiere el cumplimiento de nuestro destino, pues nunca alcanzaría el desarrollo de la naturaleza humana la perfección que esto exige sin el trabajo que supone la educación, que en tal caso representa para el hombre una de las condiciones necesarias para la cabal realización de su existencia, siendo para él, según ya hemos repetido, no sólo un gran negocio, sino *el* gran negocio de su vida.

Segunda naturaleza, como se la ha llamado, la educación, luchando contra las malas propensiones, sean ó no heredadas, emancipa al ser humano de la servidumbre de la animalidad, en la que de otra suerte la retuvieran los apetitos, los bajos instintos y las malas pasiones. Combatiendo hasta extirparlos los hábitos malos y formando otros buenos en el individuo, pone á éste en condiciones de regir su vida, de gobernarse por sí mismo, de perfeccionarse, en una palabra, cada vez con menos esfuerzo y más seguridad, merced á la fuerza del hábito, del cual se dice también que constituye en nosotros una segunda naturaleza, no porque la cree nueva, sino en cuanto perfecciona la primitiva. Aunque no hiciera la educación más que esto, es decir, anular los hábitos malos por la formación de otros buenos (tal es, en efecto, su obra, por lo que se dice que «la educación es una suma de hábitos»), bastaría para pa-

tentizar su valor real y sus efectos positivos, no obstante las limitaciones que encuentra en la naturaleza misma del educando y en los elementos que, según acabamos de ver, condicionan su acción.

IV

DISTINCIÓN Y RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN, LA INSTRUCCIÓN, LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA.—LA INSTRUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN

111. Planteamiento del asunto.—112. Educación é instrucción.—113. Confusión con que suelen tomarse ambos términos y males que de ello se originan, sobre todo para la Escuela primaria.—114. Distinción entre la instrucción y la enseñanza; concepto y alcance de ésta.—115. Ídem entre estos dos términos y el de cultura: acepciones en que éste se toma.—116. La instrucción. Su consideración como parte y medio de la educación intelectual.—117. Proporción y lugar en que cada uno de los fines de la instrucción ha de entrar en la cultura de la inteligencia.—118. La instrucción considerada como medio de cultura moral. Carácter moral y religioso de la ciencia y de su órgano la enseñanza.—119. Doble carácter y triple fin que por lo que atañe á la educación en general entraña la instrucción.—120. Resumen: determinación de las relaciones en que se halla la instrucción con la educación. El intelectualismo.

111. Estableciendo la distinción debida entre los términos que forman el epígrafe de este parágrafo y señalando las relaciones que entre ellos existen, aclararemos y especificaremos más el concepto de la educación, ampliando lo ya dicho acerca de la labor que ésta implica. Tal es el objeto de las observaciones que siguen.

112. La *educación* y la *instrucción* no son en el fondo cosas enteramente distintas, como algunos suponen; pero tampoco son una misma cosa, como es corriente dar á entender. Conviene, por tanto, señalar las relaciones que entre ambas existen, y mediante ello, fijar el concepto de cada una para evitar errores y confusiones de trascendencia.

La educación comprende la cultura de nuestra naturaleza en vista de dar á toda ella la perfección de que sea susceptible y prepararnos para vivir la vida completa; abraza, en lo

tanto, el desenvolvimiento, la dirección y la disciplina de todas nuestras energías físicas, intelectuales, estéticas y morales. La instrucción se dirige principalmente á la inteligencia, y aunque puede y debe obrar sobre las demás facultades, lo hace de un modo indirecto; su fin inmediato es suministrar conocimientos positivos, por lo general, concretos y ya formados. En la educación hay que sacarlo todo del fondo de la naturaleza misma del educando, por lo que tiene que ser según lo que es ésta; por la instrucción, lo que se hace es aumentar ese fondo con las adquisiciones que proporciona: la una consiste en desdoblarse, en sacar afuera, en determinar direcciones y dar un sentido, y depende más del trabajo personal del que se educa; la otra, por el contrario, procede llevando de afuera á adentro, da el conocimiento formado, que generalmente es histórico, y es obra de comunicación y acumulación. La educación es más profunda y más extensa que la instrucción, que la completa. La educación es *el todo* de la labor que representa la cultura de nuestra naturaleza, y la instrucción es, á la vez que *una parte, un medio* de esa labor, en cuanto que ésta supone la posesión de conocimientos, y al suministrarlos y adquirirlos se perfeccionan, y á veces se ejercitan y desenvuelven las facultades á que se refieren, no sólo por el trabajo que esto implica, sino por la influencia educativa que ejerce el saber.

El sabio Dupanloup establece la distinción de que tratamos en estos términos: «La educación desarrolla las facultades; la instrucción da conocimientos. La educación eleva el alma; la instrucción provee el espíritu. La educación hace al hombre; la instrucción hace al sabio. La educación es el *objeto*; la instrucción no es más que uno de los *medios*. La educación es, por consiguiente, más elevada, más profunda y más extensa que la instrucción. La educación abraza al hombre por completo; la instrucción no».

M. Daguet dice al mismo propósito: «La instrucción da conocimientos; la educación pulimenta los modales y forma las costumbres y el carácter. La instrucción *desenvuelve* la inteligencia; la educación cultiva los sentimientos y dirige la voluntad. En una palabra, la instrucción ilustra é instruye; la educación perfecciona y ennoblece».

Tratando de la misma distinción, dice Schwartz: «Si la educación es la formación del joven con el fin de que llegue bajo circunstancias dadas á la mayor perfección humana posible, comprende también, sin duda, la enseñanza, porque aquél no puede ser otro que perfeccionar las disposiciones que existen en el hombre, aunque sólo se encaminen éstas hacia una dirección. Mas la educación es también la actividad que emplean hombres ya formados con el objeto de fomentar en los niños las disposiciones que tienen á cualidades buenas y duraderas. Entonces se ocupa sólo con el objeto, que es el niño, y tiene á su lado la enseñanza como eficacia objetiva, la cual, por medio de la facultad de representación, trata de comunicar al joven una materia capaz de formación. La educación, por ejemplo, procura que el niño adquiriera agilidad corporal, voluntad, energía, pureza de sentimientos, una memoria fiel, etc., lo cual, aunque también es objeto de la enseñanza, lo hace de diferente manera, esto es, solamente por medio de la comunicación de representaciones, que pasan del alma del que enseña á la del que aprende. Esta comunicación de representaciones es, pues, el objeto de la enseñanza, y su medio más principal el lenguaje. De aquí es que á un niño de pecho se le puede comenzar á educar, pero de ningún modo instruirlo ó enseñarlo».

113. No obstante las diferencias señaladas, es frecuente confundir la *educación* y la *instrucción*, tomando la una por la otra, ó, mejor dicho, tomando la instrucción por la educación, que es lo mismo que tomar la parte por el todo, según de lo expuesto antes puede colegirse. Así, en el lenguaje usual es muy común llamar «educado» al que sólo es «instruído», habiendo muchas personas que se pagan más de lo segundo que de lo primero, sin duda porque, ó son miopes de entendimiento, ó porque se deslumbran con el brillo que da la posesión de ciertos conocimientos, y sólo ven lo más exterior, que con frecuencia no es más que vana apariencia. Ello es que, no sólo los términos, sí que también los conceptos andan confundidos, y no sólo en el mero lenguaje vulgar, sino en el que de más culto presume.

Sin negar la eficacia educativa de la instrucción, cuyo influjo moralizador reconoce todo el mundo, y sintetiza el aforismo por el que se declara que «sin luces no hay moral»,

forzoso es reconocer que no basta ser instruído para vivir en las condiciones que presuponemos cuando pedimos una buena educación cabe (y de ello abundan los ejemplos) que un individuo posea muchos conocimientos y, sin embargo, tenga la inteligencia poco apta para pensar, yermo ó viciado el corazón, enferma la voluntad y atrofiadas las energías corporales. Es, pues, un error lamentable tomar la mera instrucción por toda la educación. Incurren en él muchos padres, que preocupándose sólo de exterioridades, é inducidos á ello, sin duda, por esa confusión de conceptos, cifran toda la educación de sus hijos en que adquieran muchos conocimientos en poco tiempo, sin cuidarse de lo demás que es necesario para formar al hombre, con lo que dejan manca y aun vician la educación de aquéllos.

Este error trasciende á toda la vida, porque reduciendo toda la cultura que debe recibir el hombre á la cultura intelectual, ó, más propiamente, á la adquisición de conocimientos, todo se concede á la instrucción y nada ó casi nada á la educación verdadera, á la que capacita al hombre para el cabal cumplimiento de sus funciones individuales y sociales. Debe añadirse que semejante error tiene su asiento en la misma Escuela, en la que, merced á su influjo, se atiende más á instruir que á educar, dándose el hecho (más general y arraigado de lo que se presume) de que se despoje la enseñanza del carácter educativo que debe revestir, para hacerla meramente didáctica; con lo que la educación verdadera, la que eleva el alma, forma los modales, las costumbres y el carácter, perfeccionando y ennobleciendo todo nuestro ser, queda, cuando no nula por completo, reducida á su mínima, más estrecha y más seca expresión, por lo que no puede menos de dar frutos menguados—los *frutos secos* que alguien ha dicho—cuando no son contraproducentes.

El primitivo é irracional sentido que daba á la Escuela el carácter de un local de mera enseñanza donde el niño debía aprender no más que la lectura, la escritura, las cuentas y la doctrina cristiana continúa imperando en la práctica, aunque con las modificaciones propias del tiempo presente. Pero en el

fondo subsiste el error con sus naturales consecuencias, que los resultados prácticos ponen diariamente de manifiesto. Se han ensanchado, es verdad, los programas de la primera enseñanza, y hasta se hacen esfuerzos por dar á ésta todo el carácter educador que la Pedagogía moderna pugna por que tenga; mas ni en todas partes se escogen las materias más propias para llegar á este resultado, ni las que se enseñan se dan en la forma y con la gradación que requiere el fin que se persigue ó debiera perseguirse; antes bien acontece que, sobrecargadas las inteligencias de los niños con el peso, para ellas desmedido é insoportable, por no estar debidamente preparadas para recibirlo, de unos conocimientos suministrados con el exclusivo propósito de satisfacer una presunción absurda de parte de los padres y de los Maestros, se las violenta y, por ello, se llega poco á poco á reducir las á la impotencia, á una especie de anemia intelectual de imposible curación. Y semejante resultado no debiera sorprender á nadie; violentando la inteligencia, dándole un alimento para el que no está preparada y cuya digestión y asimilación no podrá por ello llevar á cabo sino á cambio de graves perturbaciones en su organismo; olvidar su desarrollo espontáneo para someterla á otro arbitrario y en pugna abierta con el natural, es desconocer la naturaleza y las leyes de su desenvolvimiento, negar y violentar esa misma naturaleza, su espontaneidad y su libertad; ir contra natura.

114. Se toma generalmente la *enseñanza* como el acto de comunicar conocimientos positivos mediante la palabra (por lo común), en cuyo sentido se la confunde con la *instrucción*, por lo que con frecuencia se emplean indistintamente ambos términos, no obstante existir entre ellos bastante diferencia, y, sin duda, porque se olvida el concepto genuino de la enseñanza; enseñar equivale á *mostrar, indicar, poner delante, dar guía y dirección*.

La esfera de acción y el fin de la enseñanza son más amplios que los de la instrucción. Se enseña (y se aprende, por lo tanto) á hablar, á ver, á observar, á discurrir, á pensar, á obrar, á vivir, en una palabra. Se instruye á uno ó nos ins-

truímos en gramática, en geografía, en ciencias, en moral, etc. La instrucción se limita á la adquisición de conocimientos de parte de quien se instruye; es una mera función intelectual, que es á lo que se ha querido reducir, y se reduce con deplorable frecuencia, la enseñanza. Comprendiendo esta dicha función, que constituye un fin particular de ella, atiende á la integridad de la naturaleza del que la recibe, á despertar sus energías, no sólo mentales, sino todas las que constituyen su ser; á dirigir la formación de su inteligencia, de sus sentimientos, de su voluntad, de su moralidad y de su carácter, mediante la instrucción misma, la palabra y el ejemplo del que enseña, y los ejercicios de todas clases y la disciplina á que se somete el enseñado, cuya actividad excita y favorece más que la instrucción, en la que predomina la receptividad. La enseñanza supone siempre la acción influyente y directora de una persona ó colectividad (la que enseña) sobre otra (la que es objeto de ella); mientras que la instrucción podemos adquirirla y la adquirimos por nosotros mismos, tomándola de los libros, de las cosas que nos rodean, de los hechos que se realizan á nuestro alrededor ó de que tenemos noticia, etc. La enseñanza tiene por objeto, no sólo *instruir*, sino á la vez y preferentemente *educar*: su fin es la educación (en su acepción más comprensiva), de la que es por lo menos la función primaria (la directora, que en la práctica suele ser la única).

115. Ambos términos, el de educación y el de instrucción, parece que se armonizan y congloban en el concepto en que con frecuencia se toma el de «cultura».

Ya hemos visto que, aplicadas á todas las facultades, «cultivar», «desenvolver», «educar», son expresiones que en el lenguaje pedagógico se emplean como sinónimas. Pero en el uso corriente se da otro sentido á la palabra *cultura*. Cuando se dice que tal ó cual persona tiene mucha cultura, ó posee una gran cultura literaria ó filosófica, etc., lo que quiere significarse es que atesora bastantes conocimientos, una instrucción vasta en general ó en esos estudios. Sin embargo, el hombre culto no es, en el lenguaje usual, el que sólo posee conocimientos no vulgares, sino el que á esta condición une la

de cierta finura de maneras, distinción y corrección en el decir y proceder: algo, en fin, que avalora su saber y que revela cierta educación. Por esto se dice también que éste ó el otro sujeto posee un «lenguaje culto», «modales cultos», ó tiene un «trato muy culto»; se habla de las «costumbres cultas» de un individuo ó de un pueblo, y se considera la segunda enseñanza como una cultura general, no sólo en cuanto comprende conocimientos generales, sino porque además se la supone intención y finalidad educativas. En tal sentido, el concepto de la «cultura» se identifica, en el lenguaje social, con la posesión de conocimientos no comunes y de algún carácter de generalidad (que es lo más propio), unidos á ciertas manifestaciones de buena educación.

116. Por la importancia y las aplicaciones que el asunto tiene, debemos tratar de *la instrucción en la educación*, empujando por considerarla con referencia á la educación intelectual.

En su acepción más genuina, la instrucción consiste en la adquisición de conocimientos por parte del que se instruye ó es instruído. Se define comúnmente diciendo que es «la adquisición de nociones nuevas concernientes al hombre y los objetos y fenómenos que le rodean, tanto inorgánicos y orgánicos como sociales, considerados en el espacio como en el tiempo». Así, se dice que se instruye el hombre que se consagra al estudio con el intento de aprender alguna cosa determinada, ó de saber más de lo que sabe, ó de enriquecer su inteligencia con tales ó cuales conocimientos que no poseía, ó al menos no tenía en el grado que necesita ó desea. Y así como la acción de educar consiste en desenvolver, dirigir y disciplinar las facultades, la acción de instruir, que se dice *enseñar* (tomando la enseñanza en un sentido restringido, en el de dar instrucción), consiste en hacer pasar á la inteligencia ciertos conocimientos, que también suelen recibir el nombre de *enseñanzas*. Pero haciendo esto, se ponen en algún modo en ejercicio las facultades intelectuales, por lo que resulta que la instrucción es un *medio* de educación intelectual.

En efecto; la acción de la enseñanza meramente instruc-

tiva puede considerarse bajo dos aspectos en relación con la inteligencia : uno que consiste en la transmisión de los conocimientos, y otro en desenvolver las facultades intelectuales por medio de estos mismos conocimientos. Al primero se denomina fin *inmediato* de la instrucción ó *cultura positiva* y también *material* de la inteligencia, y fin *mediato* ó *cultura formal* al segundo.

Ambos fines se confunden en la práctica, pues en realidad sólo se distinguen en la intención con que se suministra la instrucción. Porque sucede que, así como siempre que se dan conocimientos, y aunque se haga con este exclusivo fin, se ayuda más ó menos, con mejor ó peor sentido, al desarrollo de las facultades intelectuales, asimismo acontece que siempre que de esto último se trata, y por más que á ello se quiera atender exclusivamente, se comunica alguna instrucción al educando, pues, como dice Montesino, «la instrucción es inherente á la educación intelectual; es causa y efecto simultáneo del desarrollo de las facultades mentales»; es, debemos añadir, el medio más natural y adecuado, á la vez que irremplazable, de educación intelectual. Y aunque no fuese así, debería emplearse con preferencia á cualquiera otro, puesto que con él podemos realizar á un mismo tiempo los dos fines que implica el desenvolvimiento intelectual, á saber: el desarrollo ó la educación propiamente dicha de las facultades de la inteligencia, y la instrucción. Esta unión y enlace entre lo que hemos llamado fines *inmediato* y *mediato*, la expresaba ya el ilustre Montaigne cuando decía que es preciso adornar la inteligencia forjándola y forjarla adornándola.

Resulta, pues, que la instrucción es un *medio* de educación intelectual, que á su vez no es más que una parte de la educación tomada en su sentido general. Esta es la primera distinción que debe hacerse entre los conceptos instrucción y educación, entre los cuales existe la misma relación que hay del medio al fin, de la parte al todo. De aquí el que cuando se atiende exclusivamente á la instrucción, la educación sea deficiente y viciosa, pues que se desatienden partes importantes de ella en beneficio de una sola, con lo que á la vez que es in-

completa, resulta que en el desarrollo general del individuo se peca contra el equilibrio y la armonía con que debe realizarse, como consecuencia de la armonía y el equilibrio que en nuestra naturaleza existe. Y tan es esto así, que hasta la misma educación intelectual se produce con iguales defectos cuando se extrema el punto de vista de la instrucción y no se tienen en cuenta las necesidades del desarrollo de las facultades intelectuales, que es lo principal y por donde debe comenzarse.

117. De lo que acaba de decirse resulta que entre la educación intelectual y la instrucción existe una íntima solidaridad que las une estrechamente, al punto de que la segunda es indispensable para la evolución de la primera, y ésta supone siempre la adquisición de conocimientos. Pero como así y todo cabe atender á un fin más que á otro, y en circunstancias dadas es natural que se haga, y por otra parte, es cierto lo que antes hemos notado, que se desatiende la educación propiamente dicha de la inteligencia por la instrucción, y que si es verdad que el ejercicio de las facultades resulta de la adquisición de conocimientos, en cuanto que el niño aprende lo que se le enseña ejercitando su memoria, su juicio, etc., también lo es que cuando la enseñanza se dirige con el único fin de dotar al alumno de ciertos conocimientos, se suelen dejar algunas facultades sin el ejercicio necesario, — conviene que indiquemos en qué proporción han de entrar uno y otro fin y cuándo debe preponderar cada cual de ellos.

Ya lo dijo Montaigne: «Antes que llenar la cabeza de nuestro alumno, importa formarla.» Al suministrar al niño conocimientos, lo primero debe ser transmitírseles de manera tal, que, principalmente sirvan para ejercitarle y fortalecerle la inteligencia, la cual domine los conocimientos que se le transmitan. Exige esto, en primer lugar, que lo que se enseñe esté en relación con lo que el niño pueda aprender, ser apropiado, en su fondo y en su forma, al estado de desarrollo de las facultades intelectuales; y en segundo, que ponga en ejercicio, gradual y armónico, todas estas facultades, teniendo en cuenta el orden de su aparición. Supone todo ello una buena selección de los conocimientos que hayan de suministrarse al niño,

los cuales, más que el fin de atestar de nociones é ideas la inteligencia, deben tener por objeto desarrollarla y fortificarla. Cuando no se tiene en cuenta otra cosa que la mera transmisión de conocimientos, amontonándolos en la inteligencia como en un almacén y sirviendo de provisiones á la memoria, en vez de fortalecerse las facultades intelectuales se debilitan y en lugar del desarrollo activo que requieren, se las somete á un desarrollo pasivo que por lo mismo es infecundo y perjudicial.

Lo primero debe ser, por tanto, la cultura formal de las facultades intelectuales por medio del ejercicio apropiado, gradual y armónico de todas ellas, á fin de que digiriendo luego bien los conocimientos y asimilándose los, puedan servirles para nutrirse y fortalecerse, los conviertan en un alimento substancial. Cuando no se hace esto, la instrucción no sirve más que para ilustrar la inteligencia sin elevarla, para cargarla de conocimientos sin vigorizarla ni desenvolverla, en la verdadera acepción de la palabra, en cuyo caso sucederá que guardará muchos conocimientos, pero *muchos conocimientos mal digeridos*, que, como dijo Platon, es mucho peor que la ignorancia misma. Y debe tenerse en cuenta que el ejercicio de las facultades, que esto que hemos llamado cultura formal de la inteligencia, no exige que se le consagre un tiempo especial, pues que, como ya se ha dicho, no puede en realidad separarse de la adquisición de conocimientos más que en la intención y forma con que éstos se den, que no en la acción.

Aunque en la práctica no puedan separarse, debemos, pues, distinguir la educación intelectual y la instrucción, la cultura formal y la cultura positiva de la inteligencia, porque mientras la primera supone el desarrollo y la formación de las facultades intelectuales, la segunda no implica más que la posesión de conocimientos. Cuando éstos se suministran de la manera que hemos indicado, se convierten en verdadera educación intelectual.

De cuanto hasta aquí llevamos dicho, puede deducirse el lugar que en la educación ha de darse á cada uno de los términos cuya distinción nos ocupa. Mientras más pequeño sea

el niño que eduquemos, mayor debe ser la atención que concedamos á la cultura formal de su inteligencia, ó sea á la educación intelectual propiamente dicha. Tratándose de los párvulos, el trabajo del educador ha de encaminarse exclusivamente, por lo que concierne á la inteligencia, al desarrollo de las facultades, el cual debe ser lo predominante en las Escuelas de primera enseñanza, no sólo porque á ellas asisten niños que no han recibido una verdadera educación intelectual, sino porque aun los mismos que tienen alguna, necesitan por su edad que el desarrollo de esas facultades se prosiga en vez de detenerse y aun de contrariarse y viciarse, como sucedería haciendo alto en dicho desarrollo y no atendiendo más que á amontonar en la inteligencia conocimientos sobre conocimientos, de lo cual resulta, como una dolorosa experiencia nos enseña diariamente, alimentos de difícilísima digestión. Claro es que en esta época la cultura positiva de la inteligencia, es decir, la que tiene por fin enseñar al niño determinadas materias con el objeto no más de darle ciertas nociones, entra ya por mucho y merece la atención del educador, el cual no debe olvidar nunca el otro fin para ajustar á él el método, los procedimientos, las formas de enseñanza y hasta las materias que hayan de ser objeto de ella y su combinación, de modo que *cada adquisición nueva de conocimientos se convierta en motivo de verdadera educación*. Después de la época de la Escuela, en que puede decirse que el niño deja de serlo y tiene formada su inteligencia, la instrucción debe tomarse dando mayor importancia á su fin inmediato, considerándola más en su propia finalidad, es decir, desde el aspecto de la transmisión de conocimientos. Pero ni aun entonces debe despojársela del sentido educador que hemos dicho que tiene, y que, como á continuación veremos, no se limita á la inteligencia, sino que trasciende de ella á las demás facultades del hombre.

118. En efecto; el influjo de la instrucción se deja sentir también como acción educadora sobre el desenvolvimiento moral del individuo, respecto del que debemos considerar la enseñanza como el *medio* principal.

Las frases que antes hemos citado de que «sin luces no hay moral» y que «la instrucción ilumina la conciencia», confirman este aserto y dan á la instrucción mayor importancia de la que hasta ahora la hemos reconocido. Y no es sólo que la instrucción pueda ponerse al servicio de la educación moral, como hoy prescribe y hace la Pedagogía, sino también que de la ciencia, y por consiguiente de ella, tienen lugar constantemente deprendimientos morales que, ejerciendo su benéfica acción sobre el individuo, obran sobre su desarrollo moral, siquiera sea de un modo insensible. Lo que hemos dicho **(36)** al determinar el influjo que la instrucción ejerce en la vida moral, política y económica de los pueblos, revela claramente ese sentido moral de la enseñanza, sin que pueda tenerse como negación de ello lo que, por vía de aclaración, decimos más adelante **(37, 38 y 39)**, porque ha de tenerse en cuenta que si la instrucción no se da con la forma y el sentido que debe darse, si, á la vez que con ella se nutre el espíritu, no se atiende á desarrollarlo, á educarlo, en la verdadera acepción de la palabra, sucederá lo que sucede siempre que se falta á la armonía y al equilibrio con que la educación total del hombre debe realizarse, siempre que se toma un medio educador sin atender más que á uno de sus aspectos, á uno solo de los fines que con él pueden y deben conseguirse. Si nos olvidamos, al dar la enseñanza, de su acción educadora, y, al suministrarla, no tenemos en cuenta la cultura de los sentimientos, sobre los cuales tanto y tan eficazmente influye, claro es que el resultado será incompleto y, si se quiere, contraproducente. Pero esto será consecuencia no más de separar dos cosas que siempre deben ir unidas y que en manera alguna deben separarse, y no de que la acción de la instrucción sea en sí perniciosa, no sea virtualmente moral, como algunos pretenden. De aquí nuestra insistencia de que la enseñanza se dé en las Escuelas y en todas partes con el sentido que le da su propio carácter, con un sentido genuinamente educador.

La ciencia, que en sus múltiples ramificaciones es el objetivo de la instrucción, constituye el medio mejor y más uni-

versal de disciplina moral. Dada en las condiciones que más arriba indicamos (117), no sólo desenvuelve las facultades intelectuales, sino que á la vez despierta, aviva, fortalece é ilustra los sentimientos morales, encaminándolos hacia lo verdadero, lo bueno y lo bello. Habitando al hombre á buscar la verdad, á conocerla y á amarla, echa en su conciencia los primeros fundamentos de la vida moral. Dándole medios para conocerse á sí mismo y conocer los seres y fenómenos que le rodean, hace lo propio, despertando en su alma profundos y bellos sentimientos que le ennoblecen y que le llevan á buscar y á admirar la causa que aquellos seres y fenómenos produce. Por esto se dice, con profundo sentido, que el estudio de las ciencias naturales, por ejemplo, hace brotar en el hombre los sentimientos religiosos y fortifica su conciencia moral. Á la ciencia suministrada mediante la instrucción debemos el conocimiento de las leyes que rigen la vida moral, y de los deberes que de esas leyes se derivan, ya se refieran á nosotros mismos, ya á nuestros semejantes, ya á la patria, ora á la humanidad, bien á Dios. La enseñanza, como órgano de la ciencia, es, por lo tanto, un elemento profundamente moralizador, y la instrucción, que es el resultado de la respectiva enseñanza, un factor sin cuyo auxilio no podría realizarse el desenvolvimiento moral del hombre.

En corroboración del sentido que entrañan las precedentes líneas por lo que atañe al carácter moral de la ciencia, creemos oportuno trasladar aquí los siguientes pasajes, tan interesantes como profundos, de la obra del inglés Herbert Spencer, titulada *De la educación intelectual, moral y física*:

«La ciencia, dice, no es sólo lo que hay de mejor para la disciplina intelectual, sino que es también lo mejor para la disciplina moral. El estudio de las lenguas tiende más que ningun otro á aumentar el respeto exagerado á la autoridad. Esta palabra significa esto, dice el Maestro ó el Diccionario; esta es la regla para tal ó cual caso, dice la Gramática, y estas órdenes las recibe el alumno teniéndolas como incontrovertibles, por lo que el estado constante de su espíritu es el de la sumisión á la enseñanza dogmática, y el resultado de este hábito es la tendencia á aceptar sin examen todo

lo que encuentra establecido. Muy diferente es el tono que da al espíritu el estudio de la ciencia, que continuamente está haciendo un llamamiento á la razón individual, y cuyas verdades no son aceptadas por pura confianza. Todo el mundo puede, si quiere, comprobarlas, y aun en muchos casos es invitado el alumno á sacar por sí mismo las conclusiones. Todos los procedimientos que se siguen en las indagaciones científicas se someten á su juicio, y no se le manda admitir más que lo que se le muestra. La confianza en sus fuerzas que así se le infunde, se acrecienta todavía por la uniformidad con que la naturaleza justifica sus conclusiones cuantas veces se deducen con precisión. De aquí se deriva ese espíritu de independencia que es uno de los preciosos elementos del carácter. Y no es ésta la única ventaja moral que nos lega la educación científica. Cuando se lleva á cabo, como debería hacerse siempre, en forma de indagaciones cuanto sea posible personales, desenvuelve la perseverancia y la sinceridad. He aquí cómo lo dice el Profesor Tyndall, á propósito de la investigación inductiva:—«Es menester llevar á ella, con un paciente trabajo, una modesta y concienzuda conformidad á todo lo que la naturaleza nos revela. La primera condición de esto es una honrada voluntad á aceptar la verdad, á abandonar toda idea preconcebida por cara que nos pueda ser, que se reconozca estar en contradicción con ella. Creedme: pasan muchos nobles hechos de reconocimiento para sí mismo, de que el mundo no tiene noticia, en el corazón de un verdadero adepto de la ciencia, cuando persigue en el secreto de su laboratorio el curso de sus experiencias».

«En fin, añade Spencer, debemos decir—y sin duda la aserción causará extrañeza—que la disciplina de la ciencia es superior á la de la educación ordinaria, á causa de la cultura *religiosa* que da al espíritu humano. Y no cabe decir que empleamos las palabras *científica* y *religiosa* en la limitada acepción en que ordinariamente se las toma, sino más bien en su sentido más lato y más elevado. Sin duda la ciencia es hostil á las supersticiones que han corrido en el mundo bajo el nombre de religión; pero no lo es á la religión esencial, que esas supersticiones no hacen más que ocultarnos. Sin duda también que una parte de la ciencia corriente se halla impregnada del espíritu de irreligión; pero este espíritu no existe en la verdadera ciencia, en la que penetra más adentro de la superficie.—«La verdadera ciencia y la verdadera religión, dice el Profesor Huxley, son dos hermanas gemelas que no se pueden separar sin causar la muer-

te de la una y de la otra. La ciencia crece en la medida en que es religiosa; la religión florece en la medida que sumerge sus bases en las profundidades de la ciencia. Las grandes obras realizadas por los filósofos han sido menos el fruto de su inteligencia que de la dirección impresa á esta inteligencia por un espíritu eminentemente religioso. La verdad es dada á su paciencia, á su amor, á su sencillez, á su abnegación, más bien que á su genio».

«Lejos la idea, continúa Spencer, de que la ciencia sea irreligiosa, como muchas personas creen; el abandono de la ciencia es lo que es irreligioso. Pongamos una comparación. Supongamos un autor á quien diariamente se saludase con elogios, expresados en estilo pomposo, y supongamos también que la sabiduría, la grandeza, la belleza de sus obras fuesen el objeto constante de las alabanzas que se le dirigieran. Supongamos que los que sin cesar elogian sus obras no las han visto nunca más que por el forro, nunca las han leído ni jamás han intentado comprenderlas. ¿Qué valor pueden tener para él esos elogios? ¿Qué debe pensar de la sinceridad con que se le dirigen? Y por tanto, si es permitido comparar las cosas pequeñas con las grandes, he aquí cómo se conduce la humanidad en general hacia el universo y su causa. ¡Mucho peor todavía! No sólo pasan los hombres al lado de las cosas que llaman maravillosas, sin estudiarlas, sino que vituperan á los que se entregan á la observación de la naturaleza, y les acusan de distraerse con bagatelas; desprecian á los que toman un interés activo por esas maravillas. Decimos, pues, todavía que no es la ciencia, sino más bien la indiferencia por la ciencia la que es irreligiosa. La devoción á la ciencia es un culto tácito; es el reconocimiento tácito del valor de las cosas que se estudian é implícitamente de su causa. No es un homenaje rendido simplemente con la boca, sino prestado por medio de los actos; no es un respeto expresado por palabras, sino el respeto probado por el sacrificio de su tiempo, de su pensamiento y de su trabajo.

»Y no es sólo de este modo como la verdadera ciencia es esencialmente religiosa, pues lo es también porque hace nacer un profundo respeto por esas uniformidades de acción que se descubren en todas las cosas, y una fe implícita en ellas. Por sus experiencias acumuladas, el hombre de ciencia adquiere una completa creencia en las inmutables relaciones de los fenómenos, en la relación invariable de causa á efecto, y en la necesidad de los buenos y los malos resultados. En lugar de las recompensas y de los castigos de

que hablan los símbolos tradicionales, y que vagamente esperan los hombres obtener ó evitar á pesar de su desobediencia, el sabio descubre que hay recompensas y castigos que se originan de la constitución ordenada de las cosas, y que los malos resultados de la desobediencia son inevitables. Descubre, además, que las leyes á que debemos someternos son inexorables y benéficas, y ve que, conformándonos á ellas, tiende siempre la marcha de las cosas hacia una mayor perfección, hacia una felicidad más grande; y entonces insiste incesantemente en la observación de esas leyes, se indigna cuando hay trasgresión de ellas, y afirmando de este modo los principios eternos de las cosas y la necesidad de someterse á ellos, se muestra esencialmente religioso.

»Añadamos á estas consideraciones otro aspecto religioso de la ciencia, cual es que ésta sola puede darnos una idea exacta de lo que nosotros somos, y de nuestras relaciones con los misterios del ser. Al mismo tiempo que nos muestra todo lo que puede saberse, nos enseña los límites más allá de los cuales no se puede saber nada. Y no es por aserciones dogmáticas como enseña la imposibilidad de comprender la causa última de las cosas, sino que nos conduce á reconocer claramente esta imposibilidad, haciéndonos tocar en todas direcciones los límites que no podemos franquear. Ella nos hace sentir, como ninguna otra cosa pudiera hacérselo comprender, la debilidad de la inteligencia humana en presencia de lo que pasa por esta inteligencia. Mientras que respecto de las tradiciones y las autoridades humanas ha podido tener una actitud arrogante, esta actitud es humilde ante el velo impenetrable que cubre lo absoluto; y su arrogancia y su humildad son tan precisas la una como la otra. El sabio sincero — y por este nombre no entendemos el que no hace otra cosa que calcular distancias, analizar compuestos ó rotular especies, sino el que á través de las verdades de orden inferior busca verdades más altas y quizá la verdad suprema, — el verdadero sabio, decimos, es el único hombre que sabe cuán por encima está, no sólo del conocimiento humano, sino de toda concepción humana, la fuerza universal de que la Naturaleza, la Vida y el Pensamiento son manifestaciones.

»Concluimos, pues, que para la disciplina del hombre, lo mismo que para su dirección, la ciencia es lo de más valor. Bajo todos conceptos, vale más aprender el sentido de las cosas que aprender el sentido de las palabras. Como educación intelectual, moral y religiosa, es el estudio de los fenómenos que nos rodean inmensamen-

te superior al estudio de las Gramáticas y de los Diccionarios... Por lo que toca á la conservación personal, á la conservación de la vida y de la salud, los conocimientos que importa poseer son los conocimientos científicos. Si se trata de proveer indirectamente á esta misma conservación personal, también los conocimientos que importa poseer son todavía los conocimientos científicos. En el cumplimiento de las funciones paternas, la verdadera guía es la ciencia. Para la inteligencia de la vida nacional pasada y presente (inteligencia sin la cual no puede el ciudadano dirigir su conducta), la clave indispensable es la ciencia, lo mismo que lo es por lo que concierne á las producciones del arte, y á los goces artísticos bajo todas sus formas. Lo propio decimos para la disciplina—intelectual, moral y religiosa;—el estudio más eficiente es la ciencia» (1).

119. De lo expuesto se deduce que la instrucción tiene un doble carácter, pues que no sólo instruye, sino que *educa*, en el genuino sentido de la palabra. En tal concepto, debe distinguirse en ella un triple fin, á cuya realización deben encaminarse todas las materias de cultura, fin que se halla representado por las tres siguientes maneras de obrar, que por lo que se refiere á su intención hay que considerar en ella, á saber :

a) *Comunicar conocimientos.* — Es, como hemos visto, el fin positivo é inmediato que se persigue mediante la instrucción. Aunque consideremos este fin sin relación alguna con

(1) Aunque los elevados y profundos conceptos del eminente filósofo inglés se refieren á la ciencia en general, como quiera que el objeto de la enseñanza en sus diversos grados es comunicar la ciencia en esta ó en la otra forma y con mayor ó menor extensión, y como quiera también que Spencer emite dichos conceptos en un libro que trata de la educación, antes citado por nosotros, y con ocasión de determinar el papel que en ella juega la cultura científica, y cuál de sus ramas es la más útil, creemos que no están fuera de lugar los pasajes que dejamos transcritos, máxime cuando con ellos se contestan victoriosamente las objeciones que á la instrucción hacen los que ven en ella un peligro y la despojan del sentido educador — moral y religioso — que en este capítulo le reconocemos, y del que siempre llevará consigo el germen, cualquiera que sea la proporción en que se enseñe : lo que hay que hacer es fecundar ese germen, fertilizar la virtud que entraña por medio de una atenta, inteligente y apropiada dirección.

los otros dos, á los cuales sirve de instrumento ó medio natural é indispensable, es en sí mismo de la mayor importancia, puesto que toda buena y cabal educación implica la adquisición de conocimientos, como una parte de ella, y éstos revisten una gran importancia para la vida toda, individual y socialmente considerada. De modo que, aunque pudiésemos separar de la instrucción la acción influyente y precisa que ejerce sobre todas las facultades del espíritu, en el sentido de desenvolverlas, todavía sería necesario concederle un gran papel en la obra de la educación, por la importancia que la adquisición de nociones tiene para el hombre, el cual viviría sin ese medio aislado de sus semejantes, privado del comercio de las ideas é ignorante de cuanto á su alrededor sucede y le interesa conocer.

No obstante la importancia que aquí reconocemos á la instrucción, considerada sólo desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, conviene no desnaturalizarla ni darle proporciones exageradas tratándose de los niños, pues que entonces se desatenderá el ejercicio ordenado y armónico de las facultades intelectuales, que es otro de los fines que debe aspirarse á realizar por medio de la instrucción, y porque los mismos conocimientos dados de este modo no producirían el efecto á que se encaminan.

b) *Desenvolver las facultades intelectuales.* — Fin que es mediato, y al que hemos denominado cultura formal de la inteligencia, cuya educación propiamente dicha consiste en la realización de este fin, por el cual, si no se prescinde de la adquisición de conocimientos (y ya hemos visto que no puede ni debe hacerse), se mira, más que á darlos, á preparar el terreno para que los reciba bien, y para que la semilla que en él se deposite dé en sazón los correspondientes frutos. Para que la cultura positiva de la inteligencia tenga la importancia que acabamos de reconocerle, es menester que se halle preparada y sea secundada por la cultura formal, que se atienda á ésta especialmente, aprovechando todas las ocasiones que ofrece la enseñanza para desenvolver y fortificar la inteligencia, que, más que adornarla, importa formarla. Teniendo en cuenta la soli-

daridad que hay entre ambos fines, solidaridad que hemos señalado más arriba (116 y 117), «se objetará, tal vez, dice un autor moderno, que la instrucción, dirigiéndose al entendimiento, desenvuelve sola y por la fuerza misma de las cosas las facultades intelectuales, y que es, por consecuencia, inútil que el Maestro se preocupe de este resultado y trabaje especialmente para conseguirlo. Mas entonces ese desenvolvimiento, por decirlo así, instintivo, sería poca cosa (deficiente y vicioso, añadiríamos nosotros) en comparación del que puede obtener un Maestro que dirige con intención todos sus esfuerzos con aquel intento, por lo que debe aprovechar cuantas ocasiones y cuantos medios le ofrece naturalmente la enseñanza que ha de dar á sus discípulos, para esforzarse en desenvolver sus facultades intelectuales; se aplicará á formar hombres inteligentes y capaces más que hombres instruidos. Para que la instrucción sea fecunda, añade, no basta que el alumno retenga con seguridad principios y que su entendimiento se acrezca y fortifique; es menester todavía que esta facultad de su inteligencia, que yo llamaría el sentido práctico, se haya aprovechado suficientemente de los conocimientos adquiridos, y se haya hecho más fuerte y más hábil».

Quiere esto decir, que no basta con dar al niño la instrucción, sino que al propio tiempo y con preferencia debe dársele el poder ó los medios de instruirse por sí mismo, por lo que el plan de educación debe disponerse de modo que asegure á cada facultad un ejercicio suficiente, que le haga adquirir la fuerza que le corresponde en la armonía del desenvolvimiento intelectual, necesidad que, como dice Guimps, de quien son estas observaciones, ha sido Pestalozzi el primero en reconocer plenamente, diciendo que *lo importante es aprender á aprender*, por lo que hizo del ejercicio de todas las facultades la condición esencial de su sistema de enseñanza. De este modo es como el niño hecho hombre podrá aprovechar los conocimientos que se le hayan suministrado y aplicarlos eficazmente y de una manera útil á la vida (1).

(1) Ya que hemos citado el nombre de Pestalozzi, daremos á conocer



c) *Desenvolver las facultades morales.*—Hemos reconocido antes en la ciencia, y, por lo tanto, en la instrucción mediante la que se suministra, un sentido, una virtualidad moral que la pone á cubierto de ciertas acusaciones intencionadas. Pero aunque en el fondo de ella no latiese este sentido, ni de ella se originasen los desprendimientos morales á que antes nos hemos referido también, debemos aprovechar la instrucción como medio de educar los sentimientos y la voluntad, con lo cual responderemos mejor al principio que más arriba dejamos sentado (117) de que *cada adquisición nueva de conocimientos debe convertirse en motivo de verdadera educación.* Por más que el aspecto bajo que ahora consideramos la instrucción se tenga como el *fin indirecto* de ésta, es lo cierto que tiene una gran trascendencia, por lo que no cede en importancia á los otros fines. Además del hombre inteligente y capaz de que hablamos en el párrafo precedente, debe contribuir la instrucción á formar hombres bondadosos, de nobles sentimientos. Por eso la prescripción que toda la Pedagogía moderna recomienda, diciendo que *la enseñanza debe hablar al corazón.*

Tales son, pues, los términos del triple fin á que debe tender la instrucción, cada una de cuyas ramas, no sólo puede y debe servir al desenvolvimiento general de las facultades, sino que además cada género de estudios puede aplicarse especial-

un pasaje relativo á este punto, de la exposición que hace M. Pompée de los principios generales de educación de aquel inspirado pedagogo: «Pero para realizar su plan, dice, lo que él se proponía no era la adquisición de una gran masa de conocimientos sin valor, que, lejos de ser ventajosa, podría ser perjudicial, ni un hacinamiento de nociones sin la capacidad de hacer uso de ellas; no quería que el niño fuese para las ciencias lo que la esponja es para el agua: al contrario, Pestalozzi no consideraba los estudios, sobre todo en los primeros años, sino como medios de fijar la atención, de fortificarla y dar actividad á las facultades intelectuales; hacía estudiar á los niños, no para que absorbiesen, sino para formar las facultades, con cuya ayuda deberían adquirir un día buenos conocimientos; para hacerles reunir buenos materiales con este fin; y, sobre todo, para comunicarles el arte preciso de sacar partido de esos conocimientos, de deducir de ellos nuevas verdades, á medida que su espíritu se desenvolviese y tomase nuevas fuerzas».

mente al desenvolvimiento de una ó de varias facultades, ya intelectuales, ya morales.

120. Lo expuesto hasta aquí puede servir para establecer las relaciones que existen entre la educación y la instrucción.

En primer lugar, considerada ésta en lo que hemos llamado su propia finalidad, como cultura positiva de la inteligencia, es una *parte* de la educación, pues que ésta implica siempre cierta cultura intelectual, la adquisición de ciertos conocimientos que se consideran indispensables para que pueda decirse que un hombre ha recibido verdadera educación. En este sentido se dice que *toda instrucción debe ser educadora*, y por su parte *toda educación reclama cierta suma de conocimientos*. En segundo lugar, es *el medio* único é irremplazable de educación intelectual propiamente dicha, y el mejor y más general, el que asume todos los de que se dispone para la cultura de las otras facultades, puesto que todos los medios de cultura moral están en último término reducidos á la enseñanza en esta ó la otra forma, ya revista el carácter de lecciones orales, bien el de impresiones suministradas por el ejemplo, las representaciones, las experimentaciones por parte del educando, etc. Obsérvese, por otra parte, que el desarrollo de la inteligencia es base de todo el del espíritu, y que por lo mismo, la educación intelectual, cuyo único instrumento es la instrucción, es como el alma de toda la educación psíquica, que lo mismo que la del cuerpo, se halla, además, determinada é informada en el que la regula y dirige, en el educador, por la acción influyente de la enseñanza.

Siendo, pues, la instrucción parte de la educación y además el medio más general y adecuado, á veces el único é irremplazable de que ésta se vale para alcanzar su fin, no puede con propiedad decirse, como han dicho algunos pedagogos, que *la instrucción y la educación son dos cosas enteramente distintas*. Los tres fines que antes hemos distinguido en la enseñanza, llevan naturalmente á considerar ésta como el alma de toda educación y como el nexo que une y concierta el desenvolvimiento regular de cada una de las facultades del espíritu. La instrucción es, por tanto, educación, por

más que no sea toda la educación; al *instruir* no se puede por menos que *educar*, con peor ó mejor sentido, en mayor ó menor escala, pero educar al fin, aunque á veces se pierda de vista el objeto total de la educación y no se atiende más que á la mera adquisición de conocimientos.

El predominio casi exclusivo que en la práctica se da generalmente á este fin de la instrucción, atendiendo á él solo y no cuidando de todas las demás exigencias de la educación, es la causa de que se miren la instrucción y la educación como cosas distintas, y de que, segun ya hicimos notar (112 y 113), se posponga la segunda á la primera, el todo á la parte, no mirando más que al fin de suministrar conocimientos sin verdadera intención educadora y despojando á la instrucción de su carácter genuinamente educador, por lo que da los resultados contraproducentes á que en el mismo lugar hemos hecho referencia.

Y porque sucede esto; porque es común desconocer ú olvidar el sentido educador que en la genuina acepción de la palabra tiene la instrucción; porque tomándola como tal y en su riguroso sentido, se olvida la cultura formal de la inteligencia, que en la edad primera es lo principal; porque, en fin, no se encamina á desarrollar en el niño las facultades morales en la medida y con la frecuencia que son necesarias para que el desenvolvimiento de unas facultades no se verifique á expensas y con perjuicio del de otras, sino en las condiciones de equilibrio y de armonía, con la ponderación de fuerzas que tantas veces hemos recomendado, es por lo que la Pedagogía prescribe, no sólo, como antes hemos dicho (119, c), que *la enseñanza debe hablar al corazón*, sino que *la instrucción debe ser educadora, estar dirigida por un gran pensamiento educador*, así en lo referente á la inteligencia como en lo tocante á las demás facultades del hombre.

Cuando la instrucción reúne este carácter; cuando al suministrarla se tiene en cuenta el triple fin que la hemos reconocido y no se olvidan las condiciones de que hemos hablado antes de llegar á la determinación concreta de estos fines, se confunde ciertamente con la educación, pues que entonces re-

presenta una como concreción de todo el sentido de ésta; pero aun así y todo, debe distinguirse de ella, con lo cual se evitará en la práctica caer en el error de no atender más que á suministrar conocimientos sin otro objeto que instruir, y de desatender, no ya la educación en general, sino hasta la educación propiamente dicha de la inteligencia, sin la que la instrucción verdadera carece de base y no puede dar todos sus naturales frutos.

En ese caso resulta el llamado, con más ó menos propiedad, *intelectualismo*, término que en Pedagogía se toma hoy para significar una educación en la que no sólo se desatienden las energías físicas y morales (que le falta mucho para ser integral, como ahora se dice), sino que hasta en la misma cultura intelectual se produce igual desequilibrio, en cuanto que mirando sólo á la adquisición y conservación de conocimientos, no se atiende debidamente á los diversos poderes mentales, se dejan sin ejercitar, inertes, puede decirse, los de carácter reflexivo, los que representan la verdadera acción intelectual, y se desarrollan desmedidamente los que, cual la memoria, son predominantemente pasivos. De lo que resulta que toda la educación se hace consistir en la intelectual, ésta misma es desequilibrada y deficiente, y la enseñanza, lejos de secundar y estimular la evolución mental, la contraría, en cuanto que en vez de ser excitadora de la acción, propiamente activa, es una enseñanza pasiva, merced al carácter de dogmática, verbalista y memorista de la peor especie (mecánica) que ostenta en los casos á que nos referimos.

Tal es lo que quiere significarse cuando se habla del «intelectualismo» como opuesto á la buena y completa educación: la Pedagogía ha consagrado el uso del término con ese significado. No debe, pues, entenderse por ello, que cuando se condena el intelectualismo se trata, ni con mucho, de amenguar y desconocer el valor positivo que en la educación tiene el elemento intelectual, el cultivo de la mente, y la adquisición por ella de conocimientos. Equivaldría esto á negar la eficacia de la cultura de que se nutre la vida toda, para la que el saber, en sus diversas esferas, es el principal alimento.

CAPÍTULO II

Organismo de la educación.

I

DISTINCIONES, FUNCIONES, GRADOS Y CLASES DE LA EDUCACIÓN

121. Indicaciones previas.—122. Distinción que se hace de la educación atendiendo á su objeto.—123. Ídem en consideración á sus agentes.—124. Divisiones fundadas en las que se hacen de la naturaleza del hombre.—125. Distinción fundada en la intención con que obra sobre esa naturaleza; concepto de las funciones de la educación.—126. Observaciones respecto de la higiene y la medicina de cuerpo y alma, consideradas como dos de esas funciones.—127. Indicación de otros puntos de vista desde los cuales se establecen nuevas distinciones en la educación.—128. Mirado á los períodos en que la vida se divide: grados en la educación.—129. Por el fin con que se recibe: educación general y especial; subdivisiones de ésta.—130. Por las diferencias en el modo de educar.

121. La educación, considerada en toda su compleción, se nos ofrece formando un conjunto orgánico, un verdadero organismo, en el que bajo el principio superior y fundamental de la unidad, se da la variedad, representada por las distinciones, divisiones, esferas, grados, modos internos y medios de ella que es preciso conocer para establecer la *doctrina general ó teoría completa* de la educación misma y echar las bases de sus *aplicaciones*.

Examinar, pues, con tal intento cuanto al representar dicha variedad integra el estudio de la educación, precisando más el concepto de ella, es el objeto del presente capítulo, al que por lo mismo titulamos *Organismo de la educación*.

122. Una de las primeras distinciones que se hacen de la educación consiste en la que dejamos establecida, al considerar en ella el *objeto inmediato* y el *objeto final* (92). Se comprende que distinción semejante no entraña una verdadera di-

visión de la educación, puesto que no expresa otra cosa que la diferencia que hay entre la acción y su resultado, entre el trabajo que se presta para realizar una obra determinada y la obra misma, lo cual no da en manera alguna pretexto para establecer divisiones que no son más que resultado de un exagerado formalismo. A esos dos objetos corresponden los vocablos *educar* y *educación*, cuya confusión tratan de prevenir algunos, diciendo que el primero es la acción de desenvolver las facultades, y el segundo el completo desarrollo de éstas. De admitir como necesaria dicha distinción (que en nuestra opinión no es precisa), la palabra «educar» corresponde á lo que hemos llamado «objeto inmediato», y la de «educación», al «objeto final».

123. Más fundada es la distinción que se hace considerando la educación desde el punto de vista de los agentes en cuya virtud se produce. Aunque ya hemos dicho (**103**) respecto de este punto cuanto debíamos decir, añadiremos ahora que á lo que en el lugar indicado llamábamos desarrollo espontáneo, denominan los pedagogos *educación espontánea*, atendiendo á que, como ya se ha dicho, educación quiere decir desenvolvimiento; también lo designan llamándole *educación de Dios y de la Naturaleza* por producirse en virtud de las leyes que rigen á ésta; otros le dan el nombre de *escuela de la Providencia*, como para mostrar que ésta vela por la educación desde que nacemos, y que en su seno la recibe el hombre en algún modo. Al desarrollo que auxilia al espontáneo, es decir, á la educación propiamente dicha, se llama *educación regular*, ó con más propiedad todavía, *educación del hombre por el hombre*, la cual puede ser de *uno por sí mismo* (autoeducación), ó de *uno por ó ayudado por otro*. A esta división de la educación en espontánea y regular, hay que añadir otro término correspondiente al desarrollo que recibe el ser humano por virtud del influjo del medio ambiente y social en que vive, que es á lo que nosotros hemos denominado *educación natural-social* (**105**). Con un sentido análogo al de los que hablan de la escuela de la Providencia, podría llamarse á esta última educación, por su primer término, *escuela de la Naturaleza*, y por el se-

gundo, *escuela de la Humanidad*, por lo que una y otra nos enseñan é influyen en nuestra educación, y porque en el seno de ambas la recibimos.

124. La distinción más general y aceptada, á la vez que la que más conviene establecer de las que hasta aquí hemos señalado, es la que se hace atendiendo á las esferas en que se divide la naturaleza humana, sobre cada una de las cuales puede y debe la educación obrar, si no con entera independencia de las demás, de un modo más directo y por medios especiales que suponen cuidados especiales también.

Implica semejante distinción el conocimiento del ser humano, en cuyo estudio no hemos entrado todavía, por lo que cuanto ahora digamos sobre el particular debe tomarse como una suerte de anticipación que hacemos con el fin de poder completar estas nociones generales. No obstante esta advertencia, procuraremos tomar puntos de vista muy amplios y valernos de los términos más corrientes, con el objeto de no traspasar los límites dentro de los cuales debemos contenernos ahora.

El materialismo, como el idealismo, negando el primero la existencia del espíritu y reduciendo el segundo el cuerpo á una mera apariencia, no pueden menos de reconocer que en la producción y realización de nuestra existencia se manifiestan dos géneros de fenómenos que, cualquiera que sea la causa que los produzca, son distintos entre sí, pues que se diferencian notablemente los unos de los otros. Pensamos, queremos y sentimos; nadie, sea el que fuere el punto de vista en que se halle colocado — materialista ó idealista, sensualista ó espiritualista, — puede confundir estas manifestaciones de nuestra naturaleza con el hambre y la sed, con la digestión, la circulación de la sangre y la respiración, por ejemplo. Podrá provenir todo de la misma causa; podrá no ser el pensamiento sino una de las funciones más delicadas del organismo físico, como sostienen los materialistas; podrá no ser el cuerpo más que una concreción del espíritu y todo en él un juego de las actividades espirituales, como afirman los idealistas; podrá suceder que, como dice el sensualismo, el espíritu se halle su-

bordinado al cuerpo, ó éste, como sostiene el espiritualismo, al alma; pero lo innegable, lo que todos tienen que reconocer es la existencia real y efectiva de esas dos clases de fenómenos, que la propia experiencia nos muestra como distintas la una de la otra. Nosotros distinguimos, en efecto, el dolor físico producido por una impresión material sobre nuestro organismo, del que nos causa la pérdida de una persona querida; distinguimos también las necesidades de nuestro cuerpo de los actos que llevamos á cabo pensando y queriendo; no confundimos las ideas y las voliciones con los actos de deglutir y digerir los alimentos, ni la sed con el sentimiento.

Adoptando el lenguaje más generalmente admitido, denominaremos fenómenos *físicos* á los unos, esto es, á los del hambre, la digestión, la circulación de la sangre, etc., y *psíquicos* á aquellos que se producen cuando pensamos, queremos ó sentimos. Y como la educación puede referirse particularmente á unos como á otros, puesto que los primeros, como los segundos, son excitados, regulados y dirigidos por medio de su acción influyente, la dividiremos también en *educación física* y en *educación psíquica*, ó sea en *educación del cuerpo* y en *educación del espíritu*, según el lenguaje más corriente, admitido hasta por los positivistas. Ésta es, pues, la primera división que debe hacerse de la educación, considerada desde el punto de vista de la parte de la naturaleza humana sobre que más directamente obre, y sin detenernos ahora á inquirir las relaciones ó correspondencia que existen entre una y otra clase de fenómenos, ni si entre esas dos partes de dicha naturaleza hay ó no verdadero dualismo, como algunos pretenden, ó existe entre ambas enlace tan íntimo que sólo por un esfuerzo de abstracción pueda separárselas, al punto de constituir un todo indiviso, á la manera como lo entiende el monismo, al afirmar un principio único de realidad en el hombre.

En los fenómenos psíquicos, hemos distinguido y se distinguen comúnmente tres clases, que constituyen las manifestaciones de lo que se llama inteligencia, sensibilidad y voluntad, por medio de las cuales se ejercita y revela toda la actividad psíquica, obrando cada una de distinto modo, por lo que cada

una requiere también distintos cuidados y procedimientos para su desarrollo y dirección. Estos diversos procesos de la vida psíquica son á los que se llama propiedades particulares, esferas totales ó facultades principales del espíritu, á cada una de las cuales corresponden procedimientos especiales de educación en armonía con el modo como cada una obra; de aquí la división que de la educación psíquica se hace en *intelectual, estética y moral*, ó sea en educación de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad.

Resulta, pues, que considerada la educación en sus relaciones con la parte de nuestra naturaleza sobre que más directamente obra, se divide en *física, intelectual, estética y moral*. Al conjunto de todas estas clases de educación, es decir, á la que las abarca todas resumiéndolas bajo una unidad superior, y atendiendo á la naturaleza en la unión y composición de todas sus esferas y manifestaciones, se denomina *educación sintética* y también modernamente *integral*.

Tales son las cuatro clases que constituyen la variedad y la unidad á la vez de la educación; en éstas, por decirlo así, cuatro educaciones diversas, aunque simultáneas y concurrentes á un mismo fin, la educación del hombre, se ofrecen todos los medios necesarios para el desarrollo regular de nuestra naturaleza. Pero es menester que no falte ninguna de ellas, pues que formando parte cada una de un mismo todo armónico, la obra resultaría incompleta y viciosa. Educación completa, integrada por la educación física, la educación intelectual, la educación estética y la educación moral; he aquí lo que requiere para ser bien desenvuelta la compleja naturaleza humana.

Aunque la división que dejamos establecida es la más general y la que mejor responde también á las esferas en que comúnmente se divide la naturaleza del hombre, no todos los pedagogos la siguen al pie de la letra, pues es común dejar á un lado la que nosotros hemos llamado educación estética y fusionarla con alguna de las otras clases. Así, por ejemplo, hay muchos que, como Roger de Guimps, de Gerando, Matter, Charboneau y L. Mariotti, dividen la educación en *física* ó del cuerpo, *intelectual* ó de la inteligencia, y

moral ó de la voluntad, incluyendo en esta última la estética ó del sentimiento, á que también llaman del *corazón*, teniendo en cuenta, sin duda, la influencia que recibe la voluntad de los sentimientos que en aquél imperan, que son considerados como los móviles que constituyen las varias tendencias que determinan en el individuo su voluntad. Debe notarse que mientras para unos la educación estética es la cultura de todos los sentimientos, y de aquí el que la llamen *del corazón* y la confundan con la moral, para otros no es más que la cultura del *sentimiento de lo bello*. Tal piensa M. A. Dagnet, para quien, así como para el P. Girard, la educación se divide en educación del *cuerpo* ó cultura física, de la *inteligencia* ó cultura intelectual, y del *corazón* ó cultura moral, correspondientes á los tres elementos de que dice consta nuestra naturaleza, á saber: el cuerpo, que siente (sensibilidad física) y ejecuta; la inteligencia, que conoce y piensa, y el corazón, que siente (sensibilidad moral) y quiere (voluntad). M. Dagnet dice que á estas tres clases de cultura se añade con frecuencia la estética ó relativa al sentimiento de lo bello, muy importante también en educación. He aquí cómo presenta el cuadro de su división primera :

El hombre	{	cuerpo (facultades físicas), Educación física.
	{	inteligencia (facultades intelectuales), Educación intelectual.
	{	corazón (facultades morales), Educación moral.

Dupanloup divide la educación en *física, intelectual, disciplinaria* y *religiosa*, lo que no es más realmente que la división que hacen los que no mencionan la educación estética, con la diferencia de que divide en dos partes la educación moral, dando á una el nombre de disciplinaria, y á otra el de religiosa. Pero, ¿no forman parte los deberes religiosos de los morales?

Según Kant, la Pedagogía ó ciencia de la educación, es *física ó práctica*. La educación física es la que es común al hombre y los animales, y se refiere á la manutención, á los cuidados físicos. La educación práctica ó *moral* es la que debe formar al hombre de manera que pueda vivir como un agente libre. (Se llama aquí práctico todo lo que se refiere á la voluntad: «por esto, dice, se considera ésta como la educación de la personalidad humana, de un ser destinado á obrar libremente, que puede conservarse por sí mismo, llegar á ser miembro de la sociedad, teniendo en sí un valor intrínseco y propio».) La educación práctica consiste: primero, en la cultu-

ra *mecánica* de la escuela, por lo que concierne á la habilidad; en tal concepto es didáctica y atañe al profesor (*informator*); segundo, en la cultura *pragmática* ó de los negocios, en lo que concierne á la prudencia (*ayo*); tercero, en la cultura *moral*, por lo que se relaciona con la moralidad. De modo que dicha educación práctica comprende: la *habilidad*, á la que concierne el talento; la *prudencia*, que es el arte de aplicar la habilidad al alma, y la *moralidad*, que mira al carácter.

Schwarz acepta la división de Kant (á quien con frecuencia sigue), según puede observarse cuando dice que «educar significa dirigir intencional y metódicamente al niño, de modo que se desarrollen sus calidades *físicas* y *morales* lo más perfectamente posible.»

125. La división que precede se funda en las esferas ó partes en que se considera dividida la naturaleza humana, y en la consideración de que cada una de esas esferas requiere, al ser cultivada, cuidados especiales, y que la educación, al dárselos, puede obrar más directamente sobre cada una de ellas en particular. No menos importante que esta distinción, aunque menos atendida y generalizada que ella, es la que resulta cuando se considera la educación desde el punto de vista del papel que desempeña respecto de cada una de dichas esferas, es decir, del sentido ó la intención con que obra sobre ellas.

Aunque la tarea principal de la educación es la de desenvolver, regular y dirigir armoniosamente nuestra naturaleza, dirigiendo y fecundando su desarrollo espontáneo y sacando de nuestras aptitudes nativas todo el partido posible; y aunque en esta labor suele comprenderse todo el trabajo que á la educación compete, es indudable que su acción no obra siempre en el mismo sentido, con la propia intención y con igual objeto inmediato, por más que el fin que persiga sea siempre el mismo.

Para que la obra de la educación sea completa, no basta con desenvolver todas las fuerzas y facultades de nuestra naturaleza, siquiera se haga con estricta sujeción á las condiciones que son precisas para que ese desenvolvimiento sea bueno. Tanto como al desarrollo de esas fuerzas y facultades,

es necesario atender á la conservación de su unidad y armonía, á preservar lo que puede llamarse su *salud*, «esta unidad preciosa que, como se ha dicho muy agudamente, es la que da valor á los ceros de la vida», pues, como se añade, vivir sin salud no es vivir. Cuando en el organismo físico ó en el que constituyen las facultades superiores se rompe esa unidad ó se altera esa armonía, es cuando sobrevienen las enfermedades que al cuerpo y al espíritu aquejan, producto fatal de las perturbaciones y de los desórdenes que un organismo experimenta cuando esto que decimos sucede en él. Y como quiera que, ocupándose la educación sólo del desarrollo pueden sobrevenir las enfermedades, ora por causas imprevistas, ya por efecto de la acción que para llevar á cabo ese mismo desarrollo se ejerza, importa precaverlas, máxime cuando si sobrevienen, contrariarán más ó menos, pero contrariarán al cabo, la obra de la educación. Pero no es esto sólo. Á pesar de todos los cuidados y de todas las precauciones, acontece con frecuencia que la unidad y la armonía á que nos referimos se rompen y alteran, es decir, se quebranta la salud, así del cuerpo como del espíritu, y se presenta, en lo tanto, tal ó cual enfermedad en el uno ó en el otro, ó en ambos á la vez. ¿Debe la educación permanecer indiferente ante ella? No, pues su acción influyente tiene en muchos casos poder para curarla, y en todos indicaciones preciosas que hacer para que se consiga. Especialmente en lo que concierne á la vida psíquica, la educación propiamente dicha es la llamada en primer término á curar las enfermedades.

Resulta, pues, de esto que, considerada la educación por el aspecto de la intencionalidad, deben considerarse en ella tres distintas maneras de obrar: desarrollando, previniendo y corrigiendo. Á estos modos de obrar determinados por el fin inmediato que se trata de realizar es á lo que se llama *funciones de la educación*. Estas funciones, que determinan los tres puntos de vista desde los cuales se debe considerar la educación física y la psíquica, por lo que indican el plan de una y otra, consisten:

La primera en desenvolver las facultades del alma y los

miembros, órganos y fuerzas del cuerpo, que es á lo que se llama *Exagogía*.

La segunda en conservar unas y otros en su unidad y armonía, en su salud, precaviendo las alteraciones de ésta, que es lo que propiamente se denomina *Higiene*.

Y la tercera en restablecer en ellos la salud alterada, corrigiendo los vicios y las enfermedades que por virtud de esta alteración se hayan presentado, que es á lo que se da el nombre de *Medicina*.

Desde el punto de vista que ahora la consideramos se divide, pues, la educación en *Exagogía*, *Higiene* y *Medicina*.

La *Exagogía*, que, como ya se ha dicho, vale tanto como educar, desenvolver, conserva el mismo nombre cuando se refiere al espíritu que cuando al cuerpo; la *Higiene*, se dice así sólo tratándose de éste, y se denomina *Higiene psíquica*, *del alma ó moral*, cuando del espíritu se ocupa; y la *Medicina* conserva esta denominación respecto del cuerpo, y toma la de *Psiquiatría* (*Medicina psíquica ó del alma*) cuando al espíritu se contrae.

126. Este interesante punto de las funciones de la educación requiere algunas observaciones, especialmente por lo que concierne á la *Higiene* y la *Medicina*.

Que lo que hemos llamado *Exagogía* compete plenamente á la educación, es inútil que lo repitamos aquí después de haber dicho tantas veces en qué consiste ésta, cuya función capital, de la que recibe hasta el nombre, es la de desenvolver.

Mas si acerca de ésta nada hay que objetar, no sucede lo propio respecto de las otras dos funciones, que desde el punto de vista físico se consideran fuera de la esfera de la educación propiamente dicha, en especial la *Medicina*, que forma una ciencia enteramente aparte, y de la que apenas puede valerse por sí solo el educador más que en casos muy limitados. La *Higiene* del cuerpo cae ya más bajo el dominio de la educación, por lo que sus aplicaciones prácticas tienen en las Escuelas y en el hogar doméstico mayor importancia que las de la *Medicina*, consideradas como formando parte de un plan educativo. De aquí el que, sin exigirse que los educadores

sean higienistas, en el riguroso sentido de la palabra, ni tomar la ciencia en todo su alcance, la Higiene constituya una sección, y una sección importantísima, de la educación física, en la que á veces reemplaza á la Medicina, que sólo como accidente y medio al que debe acudirse con mucha parsimonia, forma parte de dicha clase de educación.

De otra índole son las observaciones que tenemos que hacer relativamente á la Higiene y la Medicina del alma. Aunque con ellas se combinen en muchos casos la Higiene del cuerpo y los medios terapéuticos, por virtud de la correspondencia y el enlace que existen entre los fenómenos de la vida física y de la psíquica, es lo cierto que una y otra caen de un modo más directo bajo la acción influyente de la educación propiamente dicha, como que sus medios y procedimientos se confunden en la práctica con los que se emplean para la función de desenvolver. En toda educación medianamente dispuesta se atiende más ó menos á precaver y corregir los vicios ó enfermedades del alma al propio tiempo que se desenvuelven las facultades de ella; lo que hay es que, no distinguiéndose bien entre sí las tres funciones que hemos señalado, la acción del educador no es respecto de cada una de las dos últimas—la Higiene y la Medicina—todo lo clara y eficaz que pudiera y debiera ser. Pero es indudable que una y otra constituyen partes integrantes de la educación tomada en su sentido más comprensivo, de la que son funciones capitalísimas, y que al educador es á quien compete atenderlas. Lo es también que para el buen éxito de la educación conviene que se distingan unas de otras, en la práctica como en la teoría, dichas tres capitales funciones, y que, por lo tanto, se atienda á la Higiene del alma y á la Psiquiatría en la proporción debida, á cuyo efecto debe estudiárselas y considerárselas como dos secciones, no menos importantes que la consagrada á la Exagogía, de la educación psíquica. ¿Qué medios debe emplear la educación para á la vez que desenvuelva las facultades, precaver las enfermedades que pueden sobrevenir al alma, y cuáles para curar las que hayan sobrevenido? En la contestación á esta pregunta, en la que ya se apunta el deslin-

de entre las tres funciones de la educación, se determinará el carácter y alcance de esas funciones, consideradas en el fin especial que con cada una debe perseguirse, ó sea, según la intención con que la educación obre directamente sobre nuestro ser, á la vez que se dejarán sentadas las bases de esas dos importantísimas ramas de la ciencia de educar, á que hemos llamado *Higiene y Medicina del alma*, por desgracia poco estudiadas todavía, por lo que puede decirse que están aún sin constituir.

No se hallan, en efecto, enteramente formadas estas dos interesantísimas ciencias, de lo que proviene, sin duda, que en la educación psíquica no se distinguen bien las tres funciones de que tratamos en las líneas precedentes; sobre todo de la Psiquiatría puede decirse que está en mantillas, no obstante algunos esfuerzos aislados que por constituirla se han hecho y se hacen, esfuerzos que, por punto general, se encaminan á tratar la Psiquiatría desde puntos de vista parciales, ora en relación á la demencia, bien respecto de ciertas cuestiones de derecho. De lo que nosotros conocemos de Psiquiatría deben citarse los tres libros de Ribot, *Las enfermedades de la memoria, de la personalidad y de la voluntad*; el de Moreau, *La locura en los niños*, y el titulado *De las enfermedades del carácter desde el punto de vista de la higiene moral y de la filosofía positiva*, por el doctor Eugenio Bourdet, en el que, si bien con un sentido que no aceptamos, se hacen indicaciones curiosas y dignas de tenerse en cuenta, y se da una buena base para el plan de una Medicina del alma, á la que deben considerarse como pertenecientes el *Tratado médico-filosófico sobre la enagenación mental*, por Pinel; la *Patología y Terapéutica general y especial de la enagenación mental*, por Esquirol, y la *Psicología mórbida*, por Moreau, que el Sr. Giner cita en sus *Lecciones de Psicología*. También puede considerarse como correspondiente á la Psiquiatría, si bien se tratan en ella las cuestiones de Higiene psíquica, *La medicina de las pasiones*, escrita por Descuret y vertida al castellano por don Pedro Felipe Monlau: al menos hay en este libro conocimientos y se dan en él consejos que tienen especial aplicación á dicha ciencia, sobre la que también hizo algunos estudios parciales el doctor don Pedro Mata.

No puede decirse mucho más de la Higiene psíquica, acerca de la cual escribió un excelente librito que todo educador debiera consultar con detenimiento, el alemán barón de Feuchtersleben, que

tradujo el citado Sr. Monlau con el epigrafe de *Higiene del alma*, acerca de la cual puede hallarse algo bueno en la *Higiene de los placeres*, escrita por Debay y traducida al español por el Sr. Peratoner, y no poco de provecho en la *Higiene del matrimonio* del referido Sr. Monlau, cuya pérdida lo ha sido muy grande para la ciencia higiénica, de cuyas aplicaciones tanto partido supo sacar. En la *Higiene general* de M. Luis Cruveilhier se tratan también puntos estrechamente relacionados con la Higiene del alma, de la que puede considerarse como un tratadito la segunda parte de ese libro.

Una de las causas, y sin duda de las principales, de que no se haya adelantado más en la formación de la Higiene y la Medicina del alma, es el exclusivismo con que los representantes de la ciencia en sus diversas direcciones suelen tratar estos asuntos, encastillándose cada cual en su punto de vista y no teniendo para nada en cuenta el de los demás. Así ha acontecido respecto de la Psiquiatría, que es en la que más hay por hacer, que mientras los médicos no ven en la locura, por ejemplo, más que el efecto ó el síntoma de una enfermedad del cuerpo, los psicólogos sólo la consideran como una mera perturbación mental, prescindiendo por entero de la influencia que el organismo físico ejerce sobre el espíritu y de las relaciones que entre uno y otro existen, lo cual hacen también los fisiólogos, aunque en sentido diametralmente opuesto. Hoy, que la ciencia, reconociendo las relaciones é influencias á que nos hemos referido, proclama la necesidad de armonizar ambas tendencias y no despreciar los datos que cada una de ellas suministra, si ha de estudiarse seria y cabalmente la naturaleza humana, es de presumir que se adelantará mucho más en la construcción de la Higiene y la Medicina del alma, máxime cuando los recientes estudios de Psicofísica y de Psicología aplicada á la criminalidad, han arrojado sobre estas importantes cuestiones luz para que pueda establecerse el deslinde entre lo que corresponde á la Medicina fisiológica y á la Medicina moral, así como las relaciones que entre ambas existen y el concurso que mutuamente pueden prestarse, deslinde del cual es indudable que se habrán de aprovechar grandemente la ciencia y el arte de la educación.

127. Las dos últimas divisiones establecidas (**125 y 126**) son fundamentales en la educación, pues aunque los miembros de ellas no puedan separarse en absoluto en la práctica, es conveniente distinguirlos, en cuanto que cada uno exige cuida-

dos especiales y una acción también especial, siquiera no sea más que *predominantemente*, según se trate del cultivo de una ú otra parte de nuestra naturaleza, ó se obre sobre cualquiera de ellas con el intento, ya de desenvolver, ora de precaver, ó bien de curar. Determinan dichas divisiones el plan de la educación, por lo que realmente son la base del plan general de la Pedagogía teórica y práctica. En este concepto, es también importante y necesario distinguir las partes de ellas, como es conveniente para conocer bien la naturaleza humana estudiarla, no sólo en su unidad, sino en la interior variedad que constituye su total organismo.

Mas no es sólo desde los puntos de vista en que la hemos considerado en los que cabe hacer distinciones en la educación, en la cual es preciso tener además en cuenta sus varias clases, atendiendo á los períodos de la vida del hombre en que ejerce su influencia, á las aplicaciones que éste ha de hacer de ella, ó sea á los resultados que en esa misma vida haya de producir, y finalmente, á las diferentes maneras de educar, originadas de los principios que sirven de guía al educador, por tomarlos como base del método que adopte, y á la índole de los procedimientos de que, en su consecuencia, se valga. Originanse de esto tres nuevas distinciones en el modo de considerar la educación, que dan margen á su vez á divisiones nuevas, de las cuales importa tratar también, no sólo porque es lo general estudiarlas aun en las obras más elementales de Pedagogía, sino porque deben servirnos como de puntos de partida, cuando no de base necesaria, al entrar más adelante en la exposición de lo que se denomina *Pedagogía aplicada ó práctica*.

En consecuencia de estas indicaciones, trataremos á continuación de las distinciones de la educación considerada desde estos puntos de vista:

- 1.º De los períodos de la vida humana;
- 2.º Del objeto práctico con que el hombre la recibe, ó sea de las aplicaciones que ha de hacer de ella á la vida, y
- 3.º De las diferencias en el modo de educar.

128. Si, como antes de ahora hemos dicho (108), la edu-

cación dura toda la vida, podemos considerarla dividida, como ésta, en períodos, pues que no en todos ha de ser lo mismo en su intensidad, ni revestirá igual carácter, en cuanto que debe acomodarse á las diversas fases por que pasa el desarrollo del hombre. Según varíe la edad del que se educa, así variarán también los procedimientos educativos, que no han de ser los mismos, al menos en la forma, para el párvulo que para el púber, por ejemplo. La enseñanza, que es el medio más general de educación, sobre todo en los períodos siguientes al de la primaria, varía también, no sólo en su intensidad y sentido, sino hasta en la forma misma, según las edades de los individuos á quienes se suministre. El cultivo de las diversas facultades humanas no requiere los mismos cuidados en una edad que en otra, pues que la luz natural dice que necesitan ser unos cuando aquéllas se hallan en los comienzos de su desarrollo, y otros cuando están ya formadas. En estos motivos que apuntamos aquí á la ligera, se fundan las divisiones que de la educación se hacen en períodos correspondientes á las épocas de la vida.

Tres grandes períodos pueden considerarse primeramente en la educación del hombre, á saber: uno, que comprende desde el nacimiento hasta la edad en que el niño entra en la adolescencia ó pubertad, que es el período en que la acción influyente de la educación, ejercida de un modo intencional y directo por la familia y los Maestros, es más determinada y eficaz y también más extensa, por lo mismo que las facultades del hombre se hallan en su período de formación, y hay que atender con exquisita diligencia á todas las partes y pormenores del delicado y complejo organismo que constituyen; otro, que comprende la pubertad, en el que ya el hombre está más formado (no del todo todavía), y la educación reviste el carácter de una ampliación de la del primer período, sin dejar por ello de darse por la familia y por el Profesor que la continúa, ni de abarcar toda la naturaleza, pues hasta los ejercicios físicos se prosiguen durante él con un sentido genuinamente educador; y otro, en fin, que empieza donde termina la que hemos llamado dirección pedagógica del hombre (109) en su

mayor extensión, y en el que la acción educadora es más indeterminada, pues en lo esencial depende del medio social en que vivimos, se concentra más todavía que en el segundo período en la mera enseñanza, y el hombre que es objeto de ella pone más de su parte deliberada é intencionalmente para realizarla.

A la del primer período, llámese *educación primaria*; á la del siguiente, *secundaria*, y *superior* á la del tercero. Para muchos individuos, que no reciben de un modo intencional más cultura que la de la familia y la Escuela, los períodos segundo y tercero se confunden en uno solo, que ofrece los caracteres con que acabamos de distinguir al último, si bien la acción indeterminada de la educación es todavía más vaga respecto de ellos y menos lo que deliberadamente pone el individuo de su parte para realizarla.

El período de la educación primaria se subdivide á su vez en tres grados, que también corren pareja con los períodos en que asimismo se subdivide esa primera edad del hombre, y son: 1.º, el *período de la lactancia*, que dura desde que el niño nace hasta la edad de año y medio próximamente; 2.º, el denominado *del candor y la curiosidad*, que comprende los dos últimos períodos en que generalmente suele dividirse la infancia, y empieza donde el anterior concluye, terminando á los seis ó siete años, y 3.º, el de la *proximidad á la infancia*, ó *de la puericia*, que algunos llaman también *segunda infancia*, y que empieza donde el anterior acaba y concluye de los once á los catorce años, donde comienza la pubertad, ó sea el segundo de los tres grandes períodos que más arriba hemos señalado. Del primero y segundo de los tres grados en que acabamos de subdividir el primer período, se hace comúnmente uno solo, que abraza todo el tiempo que dura la infancia del niño—desde el nacimiento hasta la edad de seis ó siete años,—y al que se da el nombre de *educación materna*, por ser durante dicha edad la época en que la madre es la principal encargada de educar á sus hijos.

En el segundo período comprendemos todo el tiempo que dura la llamada segunda enseñanza y los estudios regulares y

metódicos que hace el hombre bajo la dirección de otros, para seguir una carrera ó dirección que forme su manera de ser social; pero que por el carácter educador que tiene la enseñanza (119), consideramos ambos períodos como una evolución de la educación, tomada ésta en su genuino sentido, en su más lata acepción.

129. Considerada desde el punto de vista de sus aplicaciones, del objeto práctico con que el hombre la recibe, la educación se divide en *general* y *especial*. La primera es aquella que es común y necesaria á todos los individuos, cualquiera que sea su sexo y posición social, la que todos, sin distinción alguna, debemos recibir, independientemente de la dirección que hayamos de seguir luego, puesto que su tendencia capital, el fin que más directamente persigue es formar ante todo y sobre todo al hombre; por esto, y por ser la base de toda educación superior, se la llama también *esencial* y *fundamental*. En sus relaciones con los períodos de la vida coincide con la que hemos denominado primaria, y en una de sus direcciones con la secundaria. La educación *especial* es la que recibe el hombre con un fin especial también, en vista de la dirección á que su vocación y particulares condiciones le inclinen, del modo de vivir que adopte; es la que prepara al industrial, al artista, al arquitecto, al militar, al abogado, al médico, etc. La primera de estas dos clases de educación mira particularmente al destino general del hombre, mientras que la segunda atiende en particular á su destino especial.

La educación esencial puede considerarse subdividida en dos clases: una, que es la más común y á la vez más modesta, que corresponde á la primaria, abrazando los tres grados en que en el número precedente dividimos este período; y otra, más elevada, que no reciben todos los niños, sino sólo los que han de seguir estudios profesionales y superiores, y que corresponde á la segunda enseñanza, en cuanto es considerada, no como instrucción especial (estudios de aplicación) y preparación para carreras superiores, sino de lo que hemos denominado *cultura general humana*. Los niños que pasan de las Escuelas á los Institutos continúan recibiendo en éstos la edu-

cación dicha general, esencial ó fundamental, por más que con ella empiece á iniciarse la educación especial, lo cual acontece también respecto de la que se les suministra en las Escuelas, pues que en ella se tiene, ó debe tenerse en cuenta, el estado social de los niños y el oficio ó profesión probable á que habrán de consagrarse en su día. De aquí ciertas enseñanzas que, como las de la agricultura, la industria y el comercio, el dibujo al respecto de sus aplicaciones industriales, ciertos trabajos manuales, incluyendo en ellos algunas labores propias de la mujer y otras que se dan con ocasión de las lecciones sobre cosas, se suministran en las Escuelas primarias; pero no debe olvidarse el sentido general y educador con que esas materias entran á formar parte del programa de la primera enseñanza.

La educación especial, que, como se ha dicho, es la que más directamente prepara al hombre para el desempeño de una profesión cualquiera, esto es, la que se encamina á formar al especialista, se puede considerar también dividida en tres grupos, en la forma siguiente :

a) *Intermedia*, que es la que además de una ampliación de la general ó fundamental, sin llegar á lo que llamamos segunda enseñanza, prepara á las clases más numerosas y menos acomodadas de la sociedad para el desempeño de oficios, industrias, artes, y aun de algunas carreras que, cual las que representan los cursos de aplicación de los Institutos, exigen cortos estudios. De la combinación de esta clase de educación con la que proviene de la que hemos llamado general en su grado más común y modesto, resulta lo que con toda propiedad se denomina *educación ó enseñanza popular*.

b) *Profesional*, que prepara especialmente á las clases medias para el ejercicio de profesiones que exigen estudios más ó menos extensos y elevados, como las de Ingenieros en sus diversas clases, las de Bellas Artes (estudios superiores), Diplomática y Notariado, las del Profesorado público en todas sus clases y grados, las de Farmacia, Medicina y Derecho, las de Veterinaria, Náutica, etc.

c) *Superior*, que comprende lo más elevado de los estudios

científicos y literarios, en cuyas dos direcciones suele subdividirse también este último grado de la educación especial, que en el orden de la enseñanza pública representa el máximo del saber.

Es importante la división que dejamos establecida en educación *general* y *especial* con sus correspondientes subdivisiones cada una, no sólo porque es necesaria para conocer todo el interior organismo de la educación, cuyo concepto se depurará así mejor, sino también porque en estas divisiones se basa el plan de la organización general de la Instrucción pública en sus diferentes ramas.

Estas divisiones son, en efecto, las que derminan el plan de la Instrucción pública, dando el concepto de cada uno de sus grados. De aquí, por ejemplo, el sentido de cultura general que predomina en la segunda enseñanza, que sólo en parte puede considerarse como cultura especial, admítase ó no el sistema de la bifurcación de los estudios que la constituyen; aun en lo que tienen éstos de preparatorios, predomina siempre el sentido de lo que hemos llamado educación esencial y fundamental: de aquí el que sea común que forme parte de su programa el Dibujo, la Gimnasia y el Canto, y que los métodos, la extensión y el sentido de todas las materias conformen con las exigencias de una buena educación, en el sentido pedagógico de la palabra.

En cuanto á las divisiones de lo que hemos llamado educación especial, si á primera vista no conforma la establecida por nosotros con la que actualmente rige en la legislación y en la práctica, la diferencia es sólo de forma y no de fondo, más formal que esencial, pues de los tres grados en que la ley divide la Instrucción pública — *primera enseñanza, segunda enseñanza, y enseñanza de facultades, superior y profesional*, — el primero corresponde exactamente al que nosotros hemos denominado general en su parte más común y modesta, y en el segundo se establece, con la clasificación en estudios generales y de aplicación, la distinción entre lo que hemos dicho cultura general humana y educación especial intermedia (primer periodo de la educación especial, según nuestra división), por más que esta última se limite bastante y no tenga el carácter de popular que le hemos reconocido. La diferencia más señalada se hallará en el segundo grado en que nosotros, teniendo más en cuenta que la preparación que exigen las carreras en

él comprendidas — que es á lo que parece que mira particularmente la ley, — el fin de estas mismas profesiones, en vez de uno hacemos de él dos grados; bien que dentro del establecido en la legislación resultan tres, cuya distinción es difícil de hacer con un criterio algo científico, pues tan profesión nos parece la del Médico, el Farmacéutico y el Abogado — á las que la ley llama estudios de facultad, — como las de los Ingenieros, Notarios, etc. — llamados en la misma estudios superiores, — y que la de los Profesores de veterinaria, mercantiles, de náutica, de primera enseñanza, etc. — á que la misma ley llama enseñanzas profesionales. — Para mayor confusión resulta que antes de establecer dichas clasificaciones, la misma ley (artículo 25) dice, refiriéndose á todas las carreras enumeradas, es decir, á lo que denomina facultades y enseñanza superior y profesional, que «pertenecen á estas tres clases las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones».

130. Otra de las distinciones que de la educación hacen los pedagogos, es atendiendo á las *diferencias en el modo de educar*; es decir, á la variedad que se nota en la práctica, según los principios y reglas de conducta que el educador sigue, los medios que adopta, su manera de aplicarlos, y hasta las circunstancias en que tanto él como el educando se encuentran. Si fuésemos á hacer desde este punto de vista una clasificación minuciosa, habría para llenar muchas páginas, pues son muchos los modos de educación que se han puesto en práctica, y más aún los que no han pasado de teorías. Pero á nuestro objeto basta con las indicaciones que siguen.

La primera división que se hace de la educación desde el punto de vista que nos ocupa, es decir, la primera diferencia que se presenta tratándose del modo de educar, es en *procedimiento sin plan y procedimiento con plan*.

La *educación sin plan* puede serlo de una manera inconsciente por parte del educador, lo que no deja de ser común aun entre las personas menos incultas: no todos tienen la ilustración y la fuerza de voluntad suficientes (nos referimos aquí á la familia, que es donde principalmente cabe la educación sin plan), para trazar la marcha que ha de seguir en punto tan delicado y difícil, y seguirla con la perseverancia que

requiere. Hay otros que, conociendo la importancia de regular la educación de sus hijos sometiéndola á plan, y teniendo condiciones para ello, no lo hacen por apatía, por no trabajar, y hallan más cómodo hacer lo que ven practicar á otros, sin cuidarse de averiguar cuál sea la norma de su conducta: también es muy común esta manera de proceder. En fin, entre los que se toman el trabajo de pensar sobre estos asuntos, los hay que llegan á creer inútiles, cuando no perjudiciales, los planes de educación, por lo que no adoptan ninguno, fundados en que dan malos resultados, lo cual es cierto en la apariencia algunas veces. De estas indicaciones se desprende que la educación sin plan puede serlo: a) *Por falta de reflexión.* b) *Por comodidad.* c) *Por convicción.*

La *educación con plan* se divide conforme á los principios fundamentales de que parte el educador para ordenar su manera de educar, ó según los principios que sirven de base á los diferentes sistemas de educación, y de que damos idea en el capítulo siguiente.

Además de las establecidas hasta aquí, se hace de la educación otra distinción, á saber: la que se origina del lugar en donde se da, y que por varias razones merece que se la considere por separado.

II

DE LA EDUCACIÓN PRIVADA Y LA PÚBLICA

131. División que se hace de la educación, atendiendo al lugar donde se suministra. — 132. Importancia que por la influencia permanente que ejerce tiene la educación privada, ó de la familia. — 133. Preferencia de Pestalozzi por está educación, indicando las razones en que la fundaba. — 134. Inconvenientes que imposibilitaron la realización de los deseos de este pedagogo, y que se oponen en todas partes al predominio exclusivo de la educación doméstica. — 135. Indicaciones respecto de otros inconvenientes que ofrece esta educación. — 136. De la educación pública ó de la Escuela; sus ventajas. — 137. Idea de los principales inconvenientes que ofrece y se le achacan. — 138. Armonía que debe establecerse entre ambas clases de educación; opinión de Pestalozzi y trabajos de Fröbel respecto de este particular; las relaciones entre la familia y la escuela como medio de conseguir esa alianza.

131. Según el sitio donde se comunica, la educación se divide, ya sea general, ora especial, en *privada* y *pública*, entendiéndose por la primera la que se da en el seno de la familia, y por la segunda la que se recibe en los establecimientos sostenidos por el Estado, la provincia y el municipio y por particulares. De aquí que el nombre que mejor cuadre á la primera sea el de *educación doméstica*, y que en la segunda, á la que á su vez cuadra el de *educación en común*, deba considerarse incluída la que se recibe en establecimientos á que la ley da el nombre de «privados», porque no se hallan sostenidos por fondos públicos, pero que para los efectos que ahora nos ocupan no pueden menos de considerarse sino como *públicos*, pues que están destinados á educar á varios individuos en común y se hallan á disposición del público.

Así, pues, para nosotros será : *educación privada*, la que el niño recibe aisladamente en el seno de la familia, en el hogar doméstico, y, por lo menos, á la vista y bajo la inspección de sus padres, cuando no se la dan ellos mismos entera y directamente; y *educación pública*, la que el niño recibe fuera de la casa paterna y en unión con otros niños, en las Escuelas comunes, en los Colegios, en los Institutos y en otros establecimientos de enseñanza.

Para lo que más adelanté hemos de decir, conviene tener en cuenta la distinción que acabamos de hacer y fijarse en los caracteres por que diferenciamos cada una de ambas clases de educación; siempre que hablemos de la privada, lo haremos en el sentido de educación doméstica, de la que recibe el niño separadamente de otros niños dentro del hogar paterno; y cuando nos refiramos á la pública, lo haremos de la que se da en establecimientos destinados á educar á la vez varios niños de diferentes familias, posiciones sociales y aun edades, sin que para nada tengamos en cuenta la procedencia de los fondos con que los establecimientos se sostengan. También debe advertirse que las observaciones que siguen se refieren á la educación que hemos llamado general ó fundamental, así en su primer grado (primaria), como en el segundo (secundaria), pues que en uno y en otro puede darse en el hogar doméstico y fuera de él. Aunque en algunos casos pudiera decirse lo propio respecto de la educación especial, es lo cierto que, por lo común, se necesita darla fuera de la casa paterna, sobre todo cuando en vez de consistir en el aprendizaje de un oficio, arte ó industria, que es la más apropiada para recibirse en familia, tiene por objeto preparar para carreras y exige, por lo tanto, determinada instrucción, que sólo en las aulas públicas (establecimientos del Estado, Academias particulares, etc.) puede adquirirse apropiada y legalmente.

En la educación privada se distinguen dos períodos: uno que comprende los tres ó cuatro primeros años de la vida, en que la madre es la principal educadora de sus hijos, la que más directa y asiduamente cuida de ellos, por lo que se denomina de la *educación materna*, cuya denominación pudiera, sin impropiedad, referirse á todo el período que dura la propiamente llamada infancia (desde el nacimiento hasta los seis ó siete años), y otro que comprende el resto de la que hemos denominado educación general, y en el que el padre y la demás familia de la casa tienen una intervención más directa en la educación del niño, en la cual, aun permaneciendo privada, intervienen otras personas extrañas, en concepto de ayo, maestros y preceptores, así como las nodrizas y otras

clases de sirvientas intervienen, bajo la dirección de la madre, en la que hemos denominado educación materna. Esta educación no es siempre privada, sobre todo á partir del segundo y tercer año de la vida del niño, en que éste puede asistir á las salas de asilo y Escuelas de párvulos: las salas-cunas, los crèches y otros establecimientos análogos, que reciben niños de menor edad todavía, hacen que aun en los dos primeros años pueda tener la educación materna el carácter de pública; esto no obstante, su genuino carácter es el de educación doméstica, pues lo general es que durante este período no salga el niño del regazo de su madre.

132. Concretándonos á la educación que hemos llamado general, fundamental y esencial, la primera cuestión que se presenta es la de averiguar cuál es más eficaz y conveniente, si la privada ó la pública.

No todos los pedagogos están conformes en la resolución de este punto, pues mientras para unos es irremplazable la educación privada, para otros es superior á ella por todos conceptos la pública. Y es que, en efecto, ambas clases de educación tienen condiciones y ofrecen ventajas que dan lugar á que, considerándolas separadamente, se tenga como superior la una respecto de la otra, y *viceversa*.

Si, como ya decía Kant, la educación doméstica ofrece el inconveniente, no sólo de producir los vicios de la familia, sino también el de propagarlos, es indudable que desde este mismo aspecto de la vida moral su acción es en alto grado decisiva. Desde luego puede asentarse que en la esfera moral es la que mayor influjo ejerce en el niño, que constantemente está recibiendo las influencias de sus padres y de las personas que más de cerca le rodean, lo cual constituye un poderoso estímulo para obrar en tal ó cual sentido y una enseñanza viva, á la que no es dado al niño sustraerse, sino que fatal y necesariamente se le impone. Mas esto mismo es en muchos casos un mal, porque no siempre el ejemplo y las enseñanzas de la familia son á propósito para servir de norma de conducta al niño ni para regular la acción influyente de la educación; pero ello es que su poder es incontrastable, y que

tiene una eficacia que podría decirse decisiva. El factor más importante, por lo mismo que es el primero y á la vez el más influyente en la cultura moral de la juventud, será siempre la familia, cuya legítima influencia no puede negarse, y es en este concepto superior á la que pueda ejercer la Escuela.

Se dirá que esta influencia puede ser nociva. Sin duda; pero, aparte de que también pudiera serlo la de la Escuela por virtud del mal ejemplo que den otros niños, debe tenerse en cuenta que examinamos la cuestión desde el punto de vista de la acción que ejerce la educación doméstica sobre el desenvolvimiento moral del niño, y que lo que aseguramos ahora es que esta acción es más eficaz, más constante, más decisiva, en sentido del bien ó del mal, y más intensa en la educación privada que en la pública. De la Escuela pueden salir, y en efecto salen, niños más instruidos y de una educación más general que de la familia; pero ésta influirá siempre más que aquélla, positiva ó negativamente, en la formación de hombres honrados y virtuosos. La dirección paterna, ya sea negativa, ora positiva, bien se ejerza ilustrada y rectamente, bien se conduzca sin estas condiciones, se impone de tal modo al niño, que toda su vida ulterior será, al menos en su fondo, según esa dirección haya sido. Lo mismo que dice Kant de que la educación doméstica propaga los vicios de la familia, confirma nuestro aserto, pues es una prueba del poder que tienen el ejemplo y las enseñanzas morales del hogar.

Partidarios como somos de la educación pública—por razones que más adelante expondremos,—no llevamos nuestra opinión al punto de negar á la privada el influjo que ejerce en la vida toda del hombre, particularmente por lo que á su dirección moral concierne. Por lo mismo que en este concepto es más influyente y eficaz que la pública la educación doméstica, creemos que mientras mejor sea ésta, mejor será la educación total que reciba el niño. Y como en modo alguno puede prescindirse de la familia, es menester influir sobre ella por medio de la educación pública para que su acción sea buena en todos sentidos. No debe olvidarse el valor que tienen las primeras impresiones que el niño recibe, la dirección pri-

mera que se le da, lo cual, si es un argumento poderoso en pro de la necesidad que hay de educar convenientemente á las madres (los primeros factores de la educación de sus hijos), revela al mismo tiempo que la educación del hogar, la educación materna, ejerce en toda la que el niño recibe una influencia grande y en cierto sentido decisiva.

Conviene tener en cuenta que cuando hablamos aquí de la educación privada, nos referimos especialmente á la que necesaria y fatalmente recibe el niño, aunque vaya á la Escuela, de su familia, y no á la que por oposición á la pública se le da exclusivamente en la casa paterna, prescindiendo por entero de la Escuela, y que es la que en realidad tiene la mayor parte de los inconvenientes que en este capítulo reconocemos en la educación doméstica.

133. Uno de los partidarios más entusiastas de esta educación, que en todos conceptos prefirió á la de la Escuela, fué Pestalozzi, cuyos mayores esfuerzos se encaminaron constantemente á mejorar la educación de la familia y á hacerla posible como la más buena y completa que recibiera el niño, sin necesidad de ninguna otra. Las razones que el inspirado pedagogo suizo tenía para preferir la educación doméstica á la pública, son, en efecto, de verdadera importancia, como puede juzgarse leyendo las doctrinas que acerca de este particular profesaba y que en breve sumario, y siguiendo la exposición que de ellas hace M. Pompée (1), apuntamos á continuación, por considerarlas como el mejor alegato que puede hacerse en favor de la causa que tiene tan ardiente y valioso defensor como el citado.

Pestalozzi atribuía gran importancia á esta educación de familia, sobre todo porque, según él, es el único medio de conservar intactas las buenas relaciones domésticas. Fiel á sus comparaciones, tomadas de la naturaleza, repetía con frecuencia que el niño debe crecer y adquirir toda su fuerza entre su padre y su madre, cerca de sus hermanos, á la manera que se

(1) *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi*, par P. P. POMPÉE.—Paris, lib. Delagrave, 1878.

desarrolla el árbol en el seno de la atmósfera, de la humedad y del calor. El hogar doméstico le ofrece frutos naturales, mientras que la Escuela sólo puede dárselos artificiales, producidos en un invernadero, y no poseyendo sino muy débilmente una parte de las cualidades que hubieran adquirido si hubiesen madurado al aire libre y bajo la influencia del sol. Por esto se sublevaba con toda la energía de su alma contra la desdichada tendencia de los padres á separarse constantemente de sus hijos, y combatía el empleo de nodrizas, que vienen á arrebatár á las madres el niño recién nacido, conservándolo en su poder hasta los tres años, y con frecuencia más tiempo; asimismo combatía la no menos desdichada costumbre, tan generalizada, de enviar á los pobres niños á pensionados, por lo común lejos de la familia, de los que no vienen al seno de ésta más que por raros intervalos, durante días que obtienen licencia para ello ó en algunas vacaciones, de tal suerte, que el niño no vuelve cerca de sus padres sino al fin de sus estudios y cuando la edad de abrazar una carrera le obliga casi inmediatamente á dejar de nuevo la casa paterna. En este relajamiento de los lazos de la familia veía con razón Pestalozzi un germen poderoso de desorganización social; de una parte, el niño privado de adquirir todos los buenos sentimientos que pueden inspirar el reconocimiento, la piedad filial, la abnegación fraternal; no experimenta de sus padres, que para él se han convertido en extraños, más que indiferencia y desafecto. Entregado á cuidados con frecuencia mercenarios, no siente germinar en sí la confianza y el amor, y respira frecuentemente en un aire viciado, producido por la reunión de un gran número de niños, los venenos de la inmoralidad y la corrupción.

Por otra parte, continúa, ¿no es el niño necesario á la familia? ¿No es el lazo que une á sus padres? ¿No reanima el mutuo afecto entre éstos? ¿No es él quien perpetúa su unión? Su presencia, ¿no difunde en la casa la vida, la alegría y la felicidad, como su ausencia es causa de tristeza y de aburrimiento? Los cuidados que se le prodigan y los buenos ejemplos que es preciso ofrecerle, ¿no alejan del hogar doméstico

esos vicios que con harta frecuencia toman en él carta de naturaleza? En cuanto á los niños hechos ya hombres, que á su vez deben buscar una compañera, ser padres, ¿dónde habrán tomado esos ejemplos, visto esas tradiciones, que les deben servir de guía en el gobierno de su casa, en la conducta de los acontecimientos que en él se producen, en la administración de los intereses que á ella se refieren? No habiendo visto nunca cómo se cumplen los deberes de la familia, ¿los cumplirán ellos mismos?

¿Comprenderán la santidad de la unión conyugal? ¿Estarán preparados para la misión grave y austera de educar á su vez á sus hijos?

Tales son, sumariamente expuestas, las razones que Pestalozzi tenía para preferir á la educación pública la de la familia, sobre la cual trataba de establecer su sistema por interés de la familia misma, de la moralidad pública y de la humanidad. Sus deseos no podían ser más nobles ni más legítimos: su manera de pensar respecto de este punto, si no conformaba enteramente con la realidad de las cosas, era lógica y natural en quien con tanto anhelo buscaba los medios más adecuados para regenerar á las sociedades. Fundado en que á los padres es á quienes primera y más legítimamente corresponde la educación de sus hijos, al punto de constituir esto para ellos un deber sagrado é ineludible, y teniendo en cuenta la influencia que la familia ejerce, natural y precisamente, en la educación del niño y del hombre, Pestalozzi buscaba el asiento de esta educación allí donde las leyes sociales, la naturaleza, Dios mismo, lo han puesto. ¿Quién con más interés, con más abnegación y con más eficacia que los padres pudiera realizar la educación de los niños? Nadie, como los padres, puede quererlos é interesarse tanto por su bien; nadie, como una madre, conoce á su hijo, puede observarlo tan atentamente, ni rodearlo de tan solícitos y afectuosos cuidados. ¿Dónde podrá el niño encontrar el vivificante calor que necesita como en el hogar paterno, como en el dulce regazo de su madre?

Mas, á pesar de esto, la educación doméstica, considerada

aisladamente, ofrece inconvenientes de tal naturaleza, que hacen necesario de todo punto el auxilio de la educación pública ó de la Escuela.

134. Así tuvo que reconocerlo el mismo Pestalozzi. Con vivir en un país donde, como dice el expositor citado, la vida se halla casi enteramente concentrada en el interior de las casas, y dondè las virtudes del hogar doméstico rayan á gran altura, no podía disimular que un gran número de familias, preocupadas por las necesidades materiales de la vida, ó absorbidas por un trabajo penoso para ganarse el sustento, no pensaban más que en alimentar el cuerpo de sus hijos, y en llamarles lo más pronto posible á compartir con ellos el trabajo que les procura el alimento material. En presencia de la ignorancia profunda en que se hallaba sumergida la mayoría de los padres, no podía Pestalozzi esperar hallar en ellos educadores capaces de desenvolver las facultades de sus hijos, y entonces sentía la necesidad de poner á éstos bajo la dirección de los Maestros. Y como el remedio de las dificultades que quedan señaladas, y que no tuvo más que reconocer, no estaba en sus manos, se vió obligado á apartarse del pensamiento que con tan gran fe y entusiasmo había acariciado, y á entregarse al mejoramiento de la educación en común ó pública, ó sea de la Escuela, que tantos y tan inmensos beneficios le debe.

Y es que, ya sea por unas causas, ora por otras, es lo cierto que, en general, no bastan los padres por sí solos para realizar la educación de sus hijos en las condiciones debidas. Por falta de tiempo y sobra de necesidades unas veces; por negligencia otras, y por ignorancia las más, es la verdad que la educación doméstica, con ser la más influyente y la más apropiada, no basta, ni con mucho, para satisfacer las exigencias de una buena educación. La experiencia diaria enseña que la educación de la juventud no puede abandonarse al solo cuidado de los padres, á quienes cuando no falta—lo que es muy frecuente que falte—el gusto y las condiciones de cultura de que hay necesidad para llevarla á cabo en medianas condiciones siquiera, sobran quehaceres y apuros que les impiden hasta el pensar despacio en tal asunto.

De este grave inconveniente, que constantemente se opuso y se opondrá á que se realicen las esperanzas de Pestalozzi, quien, aunque con profundo dolor, tuvo que reconocer que, á pesar de sus esfuerzos y de su celo, sus ideas sobre la educación por sólo la familia no se convertirían en hecho; de este inconveniente, decíamos, ha surgido la Escuela, que el mismo motivo ha hecho necesaria hasta para la primera infancia.

135. Hay, además de los expuestos, otros motivos que hacen que la educación doméstica aparezca defectuosa y necesite del concurso de la pública. El amor que los padres tienen á sus hijos es una de las causas de que más se resiente la dirección que en el hogar recibe la niñez. Aun entre los padres más ilustrados, son muy pocos los que conocen siempre los defectos de sus hijos, y los que, conociéndolos, se consagran á corregirlos con la debida energía, que se temple siempre, cuando no se enerva, al calor del cariño paternal.

Si la educación de la familia es la más propia para conservar la pureza de las costumbres y, como ya hemos dicho, la que ejerce una acción más enérgica y extensa, no puede negarse que por la causa que de apuntar acabamos, es también la más apropiada para engendrar en los jóvenes la molicie y la pusilanimidad, resultado de esa educación afeminada ó mimosa á que tan expuestos se hallan los niños que no reciben más educación que la de la familia, la cual engendra además en el educando una gran confianza en sí mismo y una gran desconfianza en los demás. Por esto decía ya Quintiliano que «la educación privada hincha el corazón de una persuasión vana, pues es inevitable que se haga creer al educando, á quien se acostumbra á no compararse con nadie, que vale más que todos». Por otra parte, la educación doméstica sola enerva la tendencia social en el niño, al que hace retraído, huraño, amigo de la soledad; de aquí el que entre los niños así educados sea muy común que no tengan lo que se llama el trato de gentes, y se asusten de ver á las personas que no son de su familia ó que más frecuentan la casa.

Por lo que atañe á la enseñanza, nunca puede ser tan fecunda la que se da exclusivamente en el seno de la familia

que la que se recibe en la Escuela, porque en el primer caso no aprenderán los niños más que lo que á ellos solos se enseñe, mientras que en el segundo aprenderán lo que se enseñe á ellos y á los demás, y la emulación que en el otro caso les falta, les sirve en éste de poderoso acicate que les hace adelantar mucho, como la experiencia nos enseña todos los días. No se olvide que el aislamiento es tan inconveniente para la educación moral como para la intelectual.

Mas dejando á un lado estas últimas consideraciones, que recibirán su complemento cuando de la educación pública tratemos en concreto, lo que ahora debemos dejar sentado es que la educación doméstica sola es insuficiente, porque los padres son, por punto general, los menos á propósito para educar á sus hijos, por causa del amor que les profesan, que les oculta las más de las veces los defectos de aquéllos, les hace ver perfecciones y gracias en lo que no puede considerarse sino como faltas, y les induce á tener con sus hijos contemplaciones y condescendencias que casi siempre son perjudiciales y contrarias á lo que exige una buena educación.

Sobre este punto, y por más que se concreten á la infancia, son dignas de tenerse en cuenta, por atinadas y precisas, las consideraciones que al inaugurar un nuevo *Jardín de niños* en Lieja (Bélgica) hacía en su discurso de apertura el Presidente de la «Sociedad Froebel» de aquella población, M. León Pety, cuyas consideraciones están contenidas en los siguientes pasajes de dicho interesante discurso, que dicen así:

«Sin duda que la educación de la familia, sana y prudentemente aplicada, constituye para la infancia un régimen moral y estimulante; su acción, generalmente bienhechora, es casi indeleble, y lo que aprendemos así, nunca lo olvidamos.

»Lamennais lo ha dicho: «La enseñanza dada sobre las rodillas de una madre, y las lecciones paternales, confundidas con los recuerdos piadosos y dulces del hogar doméstico, jamás se borran enteramente del alma.»

»Pero, precisamente á causa de su acción enérgica, esta educación presenta serios peligros, debidos á ese instinto que arrastra al hombre á levantar á sus hijos una especie de altar doméstico.

»¡Cuántos padres, cuántas madres, sobre todo, no se sienten na-

turalmente llevados á admirar y lisonjear á esos seres en quienes se ven revivir!

»Se alaba su hermosura, se busca su charla, y sólo se anhelan ocasiones de extasiarse en sus personas, de cuyo modo se exalta en ellos su pequeña vanidad y su egoísmo.

»Para deleitarse más con sus inteligencias, se apresura su des-
envolvimiento desmedidamente, sin fin útil, por lograr un resultado inmediato y pasajero.

»Se corre el riesgo de secar, por esta madurez prematura, la fuente de su futura vitalidad, en vista de la que solamente debería trabajarse. Sacrificase el porvenir al presente, lo útil á lo agradable, y ufanos con esos genios precoces, se concluye por no poder privarse de su sociedad: su Escuela es el salón, cuando no la ante-sala.

»No hay conversaciones á que no asistan; acostumbradas las familias á tenerlos en su presencia, se les deja hartarse de discursos, de los que muy frecuentemente se aprovechan para pervertirse.

»Todas las pasiones que agitan á su familia tienen resonancia en ellos y les infunden, por un irremediable contagio, gérmenes funestos que ninguna influencia extraña viene á combatir.

»La ceguedad de los padres deja marchitarse en esas jóvenes almas toda ingenuidad y toda inocencia.

»Así, cuando hacia la edad de siete años entran los niños en las Escuelas, ¿cómo están preparados para vencer las dificultades que se les presentan?

»En vez de haberles enseñado á soportar animosamente la sujeción, se les ha enseñado á no obedecer sino á su voluntad levantisca; en lugar de haberles habituado á sobreponerse á las dificultades y contrariedades, se les ha acostumbrado á gemir y á desesperarse hasta que una mano complaciente llega en su ayuda; se les ha enseñado el placer, y no el deber.

»Al contrario del niño del pobre, que se consume porque nadie se cuida de él, el hijo del rico se pierde por un exceso de cuidado y por la irreflexiva adoración de sus padres, casi lo mismo que esas plantas violentadas que, habiendo florecido antes de sazón, se marchitan cuando comienza la primavera.

»Es raro que se reuna bastante energía, previsión, vigilancia y firmeza para formar, sin extraño concurso, el carácter y el espíritu de un niño en el que sólo se ven perfecciones y al que involuntariamente se consagra un verdadero culto.

»Con frecuencia deja que desear la primera educación, cuando se abandona á los cuidados exclusivos de padres que naturalmente son débiles y ciegos.»

136. La educación pública, en común ó de la Escuela, cuenta con mayor número de partidarios, y es porque indudablemente tiene menos inconvenientes y ofrece más ventajas que la educación doméstica.

En primer lugar, si, como antes hemos visto (**134**), los padres no pueden atender por sí mismos á la educación de sus hijos en la medida y con la asiduidad que asunto tan importante requiere, y la educación, á la vez que un deber de los padres, constituye un derecho de los niños, resulta evidente que la educación de la Escuela se impone como una necesidad de las más imperiosas. Si la familia no puede, no sabe ó no quiere darla por sí, es obligado que se dé en otra parte. Lo primero, pues, que hay que alegar en abono de la educación pública, es el ser una necesidad impuesta por las condiciones de las familias mismas, por el modo de ser de nuestras sociedades. Se dirá tal vez que los Maestros pueden hacer con cada niño dentro del hogar doméstico lo que hacen con varios juntos en la Escuela, de cuyo modo, sin dejar la educación de ser privada, será dirigida por persona competente y encargada exclusivamente de ella. Pero aparte de que esto tiene el inconveniente de establecer dentro de la casa misma para el niño un dualismo de poderes entre los padres y el Maestro ó preceptor (dualismo que es con razón uno de los más graves argumentos que se hacen contra la educación doméstica), tenemos todavía otro inconveniente mayor, cual es el de que no es posible que haya un Maestro para cada niño ni para cada familia, por lo que nuevamente se nos impone como una necesidad la educación en común, necesidad que se acrecienta cuando se considera que la inmensa mayoría de las familias que forman parte de una nación se hallan imposibilitadas enteramente, aun suponiendo que todas se hallasen animadas de los mejores deseos, por falta de condiciones materiales, para sostener un Maestro particular.

Pero si todo esto prueba la necesidad de la educación común para la mayoría de los casos, no abona su superioridad respecto de la doméstica. Porque, se dirá, allí donde existan condiciones para realizar esta última clase de educación, los niños que á ella se sometan pueden resultar mejor educados que los que concurran á las Escuelas públicas. Para contestar á esta objeción, recordaremos los inconvenientes que más arriba (135) hemos reconocido á la educación dada exclusivamente en el seno de la familia, inconvenientes que no concurren en la pública ó de la Escuela, en cuyo favor militan otras circunstancias favorables, que á renglón seguido mostraremos.

Es indudable que la educación pública contraría la producción y propagación de los vicios que, como hemos visto que dice Kant, produce y propaga la educación doméstica, pues la Escuela, no sólo corrige esos vicios, evitando así que se propaguen, sino que por medio de su acción, que los niños hacen extensiva á sus familias y á otras personas, impide muchas veces que se produzcan, haciendo no pocas que nazcan y crezcan virtudes en el hogar doméstico, que sin dicha acción influyente, extendida por medio de los escolares, nunca hubieran germinado. ¿No está probado que, por ejemplo, las *Cajas de ahorro* establecidas en las Escuelas han hecho que aumente el número de imponentes en las establecidas para los adultos, en las poblaciones donde aquéllas se han implantado? Lo que el niño oye al Maestro, aprende y practica en la Escuela, ¿dejará de tener alguna resonancia entre su familia?

Los inconvenientes que ofrece la educación doméstica (135) no existen en la pública, en la que desde luego se acostumbra al niño á vivir en sociedad, á practicar en pequeño lo que más adelante tendrá que hacer en grande. Porque, en efecto, la educación en común es uno de los medios principales de que se dispone, no sólo para habituar al niño á la vida social, ejercitándole en el cumplimiento de gran parte de los deberes que todos tenemos para con nuestros semejantes, é infundiéndole el sentimiento de estos deberes, sino al mismo tiempo para afirmar en él la conciencia del individuo, sin

engendrarle esa vana presunción de que habla Quintiliano, pues que en la Escuela puede compararse con otros niños, medir sus fuerzas con las de ellos y adquirir la certidumbre de que si los hay que valen menos que él, también los hay que valen más. En lo tocante á la enseñanza, no sólo la emulación la hace más provechosa, sino que contribuye á lo mismo la circunstancia de que las lecciones y las correcciones dirigidas á un solo niño las pueden aprovechar varios otros al propio tiempo, con lo que la acción del que enseña, á la vez que más animada y viva, es más constante sobre todos los niños, por lo mismo que es más extensa. En cuanto á la emulación, este poderoso y eficaz auxiliar que tan gran papel desempeña en la enseñanza, debemos decir que, no sólo puede aprovecharse y se aprovecha en las Escuelas con el fin de hacer más fructuosas las lecciones, sino que se aplica también á todo lo que se relaciona con la conducta en general del educando: es un gran medio de educación de que se carece en la casa paterna, y que tan natural es en ese *mundo en miniatura* á que damos el nombre de Escuela.

Tales son las ventajas principales de la educación pública, de la que diariamente se repite que da al carácter un temple más sólido, á la inteligencia percepciones más precisas, y al corazón más generosidad y consejos siempre preciosos, y á la que se refieren estas frases tan exactas de M. Matter: «La regularidad que la caracteriza, la superioridad de los profesores y la emulación de los alumnos son, por otra parte, ventajas que en ninguna otra pueden tener lugar. En las Escuelas públicas es en donde se forman esos primeros lazos de amistad, esos hábitos sociales cuyo recuerdo es tan inefable y tan dulce en todas las edades. El espíritu de familia se extiende, se dilata y se convierte en espíritu nacional: las verdaderas ideas de Patria y Estado no tienen su desenvolvimiento sino en la Escuela.»

137. Aunque en tesis general la educación pública sea preferible á la privada (sentido que es el que informa toda la Pedagogía, desde los tiempos de Quintiliano hasta los de Rollin, que también era favorable á ella, y desde los de este sa-

bio pedagogo del siglo xvii, hasta los nuestros), es la verdad que la educación en común, ó de la Escuela, ofrece el inconveniente que ya hemos señalado, de poner en muchas ocasiones en peligro las buenas costumbres cultivadas en el hogar, no porque la Escuela sea contraria á ellas, sino porque el trato de unos alumnos con otros, dentro y fuera de su recinto, puede hacer contagioso el ejemplo que presentan niños de malas costumbres, y contrarrestar las sanas lecciones que en sus casas reciben jóvenes cuyas familias observan una buena conducta en este sentido. Pero las precauciones que estas mismas familias deben tomar, y la vigilancia y el celo del Maestro, pueden aminorar en muchos casos el mal que aquí apuntamos, previniendo, en cuanto sea posible, los efectos del contagio.

No debemos ocultar, por otra parte, que hay excepciones, motivadas por el carácter particular de los niños y por ciertas circunstancias de familia y locales, respecto de las que la educación doméstica es preferible; pero semejantes excepciones no destruyen la regla general, ni hay para qué tenerlas en cuenta aquí.

Que no pueden reemplazarse completamente los afanes, los diligentes cuidados, los desvelos, la tierna y providente solicitud que las madres consagran á sus hijos, por los que los Maestros pueden dispensar á sus alumnos, es otra de las objeciones, sin duda la más seria, que se hace á la educación pública, sobre todo tratándose de los niños de corta edad. Échase de menos en la Escuela ese conjunto de medios naturales, sugeridos por el amor y el instinto de las madres, á que se da el nombre de *método materno*. Pero aparte de que la falta de estos medios está compensada por la posesión de otros no menos importantes, de que las madres carecen á su vez, por punto general, ha de tenerse en cuenta que un buen Maestro debe, para llenar bien su misión, adquirir esos medios maternos en la medida posible, y proceder, en cuanto á la dirección de los niños se refiere, á semejanza de las madres, á las que en este punto debe tomar por modelo, imitando de ellas, no los principios y reglas prácticas que aplican en la educación de sus hijos, sino la solicitud, la dulzura, el amor con que los

tratan, así como la diligencia, el cuidado y la penetración con que investigan sus necesidades y se afanan por satisfacerlas. Asimismo debe cuidar un buen Maestro por que ciertas felices disposiciones que la solícita é instintiva penetración de las madres cultiva con esmero, y no pocas veces desenvuelve con verdadera fortuna, lejos de ser destruídas por una dirección contraria, como acontece con harta frecuencia (y éste es otro de los más fundados argumentos que se hacen á la educación en común), sean atendidas de modo que la educación de la Escuela venga á ser continuación, auxiliar y complemento á un mismo tiempo de la educación materna.

138. Supone esto último que decimos la armonía ó el consorcio entre la *educación en familia ó materna y la educación pública ó en común*, principio que ya expresaba el insigne Pestalozzi, cuando reconociendo que sus ideas no podrían realizarse por las dificultades que hemos señalado (**134**), decía, dando pruebas de un sentido profundo y práctico á la vez: «La educación pública tiene tanto más valor cuanto más se aproxima á la educación privada y las ventajas de ésta se transportan á ella; todo sistema de educación que no está fundado sobre el conjunto de las relaciones domésticas, tiende, á mi ver, á desnaturalizar al hombre». Así es que cuando veía que no podía establecer su sistema de educación sobre la de la familia, buscaba una organización escolar que se aproximase á ésta todo lo posible, en cuanto que la educación materna era para él como la piedra angular sobre que debía levantarse todo el edificio de su fecundo sistema de educación y de enseñanza.

Para comprender la importancia de esta unión, debe recordarse lo que hemos dicho (**132**) tocante á la acción influyente que la educación materna, y en general de la familia, ejerce sobre toda la que recibe el niño, y debe también observarse que, por lo común, los inconvenientes de la educación doméstica lo son cuando ésta es exclusiva, pero que desaparecen, ó se aminoran, cuando á ella acompaña la de la Escuela ó pública, la cual no excluye en manera alguna la educación de la familia, que siempre existe.

La base, pues, de la educación de la Escuela y como su punto de partida, debe ser la educación materna; hallar la conjunción en que deben unirse y armonizarse ambas clases de educación es la tarea más importante, al propio tiempo que la más difícil, que tienen que realizar los Maestros, para que la educación pública, á partir de la que se suministra en las Escuelas de párvulos, tenga el valor á que se refiere Pestalozzi, y ofrezca, además de las que le son peculiares, todas las ventajas posibles de las que tiene la educación doméstica.

Tal es lo que da más mérito al método de los *Jardines de la infancia* del alemán Frœbel, quien reconociendo, como Pestalozzi, la importancia de la educación de la familia, hizo más que éste por entrañarla en la educación pública, á causa de que así como el maestro suizo fijó su atención en los niños mayores de seis años, el maestro alemán se consagró especialmente á la primera infancia, para la que creó una institución especial en armonía con sus necesidades. Esto le obligó á acercarse más á la vida de familia, á la educación materna, muchos de cuyos medios, con la mayoría de sus ventajas, transportó á la Escuela, cuya dirección entregó á las mujeres, y á la que, por otra parte, llevó lo más importante del sentido de la educación en común, que con elevado criterio y gran éxito aprovechó muy especialmente para el desenvolvimiento moral del niño. De aquí que en los *Jardines de la infancia*, creados por Frœbel, se encuentren adunados en estrecho y felicísimo consorcio la educación materna ó de familia y la educación pública ó en común, por lo que genuinamente representan esa alianza tan necesaria, y por la que tan afanosamente trabajara Pestalozzi; alianza que, una vez establecida en las Escuelas infantiles, que es donde naturalmente cabe y es preciso establecerla primero, puede continuarse en los demás grados de la enseñanza primaria, máxime cuando una vez dada la base en las Escuelas de párvulos, lo principal está hecho, y en los últimos de esos grados no es menester que sea tan pronunciado el sabor que á la educación materna ó de familia tenga la Escuela.

Para la consecución del fin aquí propuesto (la armonía y

alianza entre la educación doméstica y la pública) debe el maestro establecer las relaciones entre la familia y la escuela que aconseja la Pedagogía, pidiendo á los padres, mediante notas, observaciones y requerimientos la cooperación necesaria para que en vez de destruir la obra la auxilien, como él, por su parte, una vez obtenidos de la familia los informes necesarios, debe esforzarse por secundar la acción de ésta en lo que de legítima y conveniente tenga. A colaborar mancomunadamente la familia y la Escuela en la educación del niño deben encaminarse las relaciones que aquí aconsejamos, y que tan necesarias y útiles son.

Al deseo de realizar esa alianza, bien que también entrañe la idea fines morales y de disciplina, responde asimismo la organización en algunas escuelas del extranjero de *pequeñas familias* por la que los niños son distribuidos en grupos de cinco ó seis, cada uno de los cuales se halla bajo la dirección, ó mejor dicho, bajo la influencia de un condiscípulo elegido entre los mayores, los más inteligentes y los más á propósito para desempeñar este papel de protección y de solicitud, en el cual recibe el título de *primogénito de la familia*, y á la vez que goza de ciertas prerrogativas, tiene ciertas obligaciones, «de tal suerte, dice Mme. Pape-Carpantier, que los niños comprendan bien que el *derecho* es correlativo del *deber*, y que el honor consiste en el cumplimiento de las respectivas funciones». Todos los miembros de una de esas pequeñas familias son solidarios, en ciertos aspectos, por notas colectivas otorgadas al grupo mismo, independientemente de las individuales concedidas á cada uno en particular de los alumnos que lo componen. La función de los *primogénitos* es enteramente de protección y de solicitud. «Sin duda, dice á este propósito la autora citada, los niños confiados á la vigilancia de los Maestros no tienen absolutamente necesidad de los cuidados de otro niño; pero ¡cuán gracioso no es este cambio de dulces caricias, de sencillos auxilios, de pequeños servicios dados y recibidos!» Por estos medios el espíritu de la familia no se pierde en la comunidad, y la autoridad toma dentro de la Escuela cierto carácter paternal.

III

ELEMENTOS REPRESENTATIVOS DEL CONTENIDO INTERNO DE LA EDUCACIÓN. — UNIDAD DE ÉSTA

139. Planteamiento del asunto.—140. Concepto del sistema édica de lo que son el de educación y el de enseñanza, diferenciándolos entre sí.—141. Concepto del método de educación y del de enseñanza; relación en que se halla el uno respecto del otro y ambos con el sistema. — 142. De los principios desde el punto de vista de la Lógica; concepto y clases de los de educación.— 143. Idea de lo que debe entenderse por leyes pedagógicas, diferenciándolas de los principios.—144. Procedimientos y medios; sus clases. — 145. Idea de lo que se entiende en Pedagogía por formas y del desacuerdo que respecto de ellas hay.— 146. Unidad de la educación. — 147. Notas comprobatorias de esta unidad.

139. Las distinciones que hemos dado á conocer hasta aquí son más *formales* que esenciales, en cuanto que se reflejan (salvo en cierto sentido las que se fundan en las maneras de educar) á lo externo del organismo de la educación. Internamente considerado éste, se nos ofrece un contenido que importa desentrañar, pues que en él se dan, en términos generales, las bases y los medios de acción de toda la obra educativa. Al hacerlo, explicaremos términos que juegan constantemente en Pedagogía gran papel, que no siempre se emplean bien determinados y en todos sus aspectos, que á veces andan confundidos entre sí, y cuyo concepto previo es necesario para la inteligencia de la tecnología pedagógica.

En tal sentido procede explicar el concepto ó significado pedagógico de los términos *sistema, método, principios fundamentales, principios generales, leyes, procedimientos, medios y formas*, que son los elementos que constituyen el contenido interno, la parte esencial de la educación considerada como organismo.

140. La palabra *sistema* procede de dos griegas que significan *composición*, y quiere decir ordenar unos conocimientos con otros con un fin y bajo un plan determinado, de modo que constituyan un todo orgánico, en el que, como en los organismos vivos, haya unidad, variedad y armonía. Cuando

se ponen los conocimientos en esta forma, es decir, con este encadenamiento orgánico y lógico, en que todo el contenido está enlazado entre sí y con un principio fundamental y superior, se dice que se *sistematizan*, que se exponen bajo *forma de sistema* (1).

Al conjunto ordenado en dicha forma, de varios principios relativos á la educación, enlazados entre sí y subordinados á otro principio superior, que, cual el que sirve para determinar el objeto final de ella, los abraza y como que resume todos, es á lo que se llama *sistema de educación*, que constituye el cuerpo de doctrina comprensivo de todo lo referente á la ciencia y al arte de educar.

El sistema de educación, pues, comprende en principio y como en síntesis, así lo concerniente á la teoría como lo relativo á la práctica, el método con sus procedimientos, todo, en fin, lo que cae bajo la esfera de la educación, en la que representa lo superior, pues todo lo demás — leyes pedagógicas, métodos, procedimientos, modos, formas, etc. — está á él subordinado, son consecuencias del sistema y serán según éste sea, pues que el objeto de todo ello no es otro que desenvolver y aplicar á la práctica los principios fundamentales que en su enlace orgánico constituyen el cuerpo de doctrina á que hemos llamado sistema de educación.

Los sistemas de educación varían según el principio fundamental y superior que hemos dicho que abraza y resume todos los demás, y que es lo que al determinar el concepto de la educación denominamos objeto final de ella (93); según sea este principio, así será el sistema. De aquí se originan fundamentalmente las diferencias entre los varios sistemas de educación antiguos y modernos (2).

(1) En el *Diccionario de la Lengua Castellana* por la Real Academia española, se define así la palabra sistema: «Conjunto de reglas ó principios sobre una materia, enlazados entre sí. || Conjunto de cosas que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen á determinado objeto.»

(2) En el capítulo siguiente hacemos algunas indicaciones acerca de la característica de algunos sistemas de educación, determinada por el principio fundamental que á ellos sirve de base. Por lo demás, el exa-

Además de los sistemas de educación, hay los llamados *sistemas de enseñanza*, que se refieren á la organización y dirección de una Escuela, á su marcha, á su economía interior, en una palabra, y que, como fácilmente se comprende, no pueden confundirse con los primeros, á los que son inferiores bajo todos conceptos. De estos sistemas, á que se dan en otras partes los nombres de *métodos de ocupación*, *modos de enseñanza* y *modos de organización escolar*, nos ocuparemos en el lugar oportuno; pues al presente no podemos proponernos más que dar idea de los conceptos á que en Pedagogía se aplica la palabra «sistema», y diferenciar los de educación de los dichos de enseñanza, notando que en los cursos elementales se habla mucho de éstos, mientras que los primeros apenas se mencionan, y cuando se hace, es lo general no decir en qué consisten; de aquí que quienes siguen esos cursos definen perfectamente los sistemas de enseñanza, y no sepan dar el concepto de los de educación.

141. No es lo mismo *sistema* que *método*, sin embargo de que en educación se toman muchas veces ambas palabras como sinónimas.

El camino que seguimos y el conjunto de los medios de que nos valemos para educar á uno ó varios niños con arreglo á tal ó cual sistema, para llevar á la práctica los principios constitutivos de éste, es á lo que propiamente se denomina *método de educación*, que en tal sentido implica la aplicación ordenada del sistema. El método tiene, pues, un carácter práctico de que carece el sistema, que, considerado en sí solo, no es más que una teoría que nunca pasará de tal, de mera especulación, sin el auxilio del método, el cual, á su vez, necesita, para ser viable y fecundo, estar informado por los principios que constituyen un sistema y subordinarse á ellos. De aquí que el método deba siempre partir de dichos principios, conformar con ellos y ser adecuado para llevarlos á la prác-

men crítico y comparativo de los sistemas de educación es asunto más propio de la Historia de la Pedagogía, á la que hemos de consagrar un volumen de la presente obra.

tica. El método supone, pues, un sistema, como éste implica la necesidad de un método que lo haga efectivo.

Tal es lo que entendemos por método de educación. Mas la palabra *método*, que vale tanto como *en camino* (viene esta palabra de las griegas *meta*, que significa *hacia ó en*, y *odos*, que quiere decir *camino*), se emplea en Pedagogía más principalmente para denotar el orden que se sigue ó debe seguirse en la investigación y exposición de la verdad, el *camino más corto*, como ya dijo Quintiliano, que el Profesor escoge para suministrar á sus alumnos la instrucción, para poner su propio pensamiento y su inteligencia al alcance y en relación con el pensamiento y la inteligencia de aquellos á quienes se dirige. En este sentido es lo que se denomina *método de enseñanza*, que en Pedagogía da lugar á una sección muy importante, en la que bajo el nombre de *Metodología* y también de *Didáctica*, se trata de los medios generales y particulares que deben tenerse en cuenta en la exposición á los niños de las diversas materias que constituyen el programa de las Escuelas primarias. La palabra *Didáctica* procede de dos griegas que quieren decir *arte de enseñar la verdad*, y corresponde al término «exposición», como al de «investigación» se refiere la de *Heurística*, también de origen griego, que significa el *arte de hallar la verdad*. Ambos conceptos se identifican con el de «método», que suele definirse «como el orden que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla».

El método de enseñanza se halla con el método de educación en relación análoga á la que hemos visto que existe entre el sistema de enseñanza y el sistema de educación. Siendo su objeto inmediato la instrucción y la cultura de la inteligencia, claro es que es menos comprensivo que el método de educación, que se refiere á la cultura toda del individuo, y del que, por lo tanto, es una parte el que tiene por objeto la instrucción, siquiera se considere ésta con toda la virtualidad que antes le hemos reconocido (119). En el método de enseñanza, el objeto directo y principal es la ciencia en forma más ó menos rudimentaria, y el fin la verdad; en el de educación, el objeto es la cultura toda del individuo, y el fin la verdad, la

belleza, el bien, todo lo que en el hombre puede concurrir á la completa realización de su destino. Tales son, pues, las diferencias capitales por que se distinguen entre sí ambas clases de métodos.

Tan necesario, ó más, que el método de enseñanza es el de educación, por más que en la *Pedagogía* suela tratarse con menos detenimiento y no se determine con la precisión que el otro, al que parece que se acuerda mayor importancia. Pero aunque esto se haga, aunque se prescinda, como es corriente que suceda, hasta de dar su concepto, harto se comprende que lo primero es el método de educación, al que el de enseñanza debe estar subordinado, como que en él tiene su base y punto de partida, máxime cuando la enseñanza se toma, tratándose de la niñez principalmente, como un medio de educación, no ya sólo intelectual, sino de otras clases. Entre el método de educación y el de enseñanza hay las mismas relaciones que entre el que se emplea, por ejemplo, para la enseñanza de la Historia Natural en general, y el que se use para enseñar sólo la Botánica; tan necesario é importante como en este ejemplo es el primero, lo es el de educación, y así como el método que se emplee para la exposición de la Botánica debe, tratándose de un mismo curso y un mismo Profesor, estar basado en el que para la Historia Natural se adopte, así el método de enseñanza debe fundarse en el general que para la educación del individuo se ponga en práctica, siempre, al menos, que se trate de un mismo educador y de los mismos educandos (1).

142. La palabra *principios* juega también un papel importante en la nomenclatura pedagógica, por lo que es de necesidad dar aquí su concepto, máxime cuando lo que con ello quiere significarse constituye lo fundamental del sistema y determina el carácter del método.

Al fundamento en que se apoya la serie de verdades dependientes y más ó menos generales y abstractas de que cons-

(1) Recordemos que á propósito de la enseñanza de la *Pedagogía* en las Escuelas Normales hemos dado idea del *Método de enseñanza* en sus relaciones con el *Plan* de una asignatura (65 y siguientes).

ta una ciencia y en que se basa un sistema, es á lo que se llama *principios*, de los cuales, unos se denominan *fundamentales*, porque en ellos estriba toda la serie de verdades, y otros *formales*, porque sólo sirven para la explicación ó desarrollo sistemático de los primeros. En toda ciencia ha de haber principios, y han de estar dependientes unos de otros y subordinados á uno superior ó principal, fundamento de la ciencia. Éste que, como se indica, es fundamental, no debería ser más que uno para todas; pero no sucede así, por lo que todas las ciencias no reconocen aún un único y altísimo fundamento. Por otra parte, todas reconocen variedad de principios, así formales como fundamentales. Éstos, que se refieren al fondo y la materia de las ciencias, son especiales para cada una, al paso que los otros, que también reciben el nombre de *axiomas*, sólo se refieren á la forma, y son los mismos para todas.

De lo dicho se infiere que los *principios* en Pedagogía son el punto último, el fundamento en que se apoyan las verdades que constituyen la ciencia de educar y determinan un sistema dado de educación.

En nuestra ciencia, como en todas las demás, existen varios principios fundamentales, aunque se pretenda reducirlos á uno solo, en lo cual no hay conformidad, pues no todos aceptan el mismo como superior fundamento de todas las verdades, según hemos indicado al tratar del sistema. Este principio constituye lo que hemos llamado el objeto final de la educación (93), que para unos es la *felicidad*, para otros la *perfección* y para otros el *desarrollo de la naturaleza humana*, por ejemplo.

Pero además de este principio, que es como el altísimo fundamento de la ciencia de educar, hay otros que también son fundamentales en Pedagogía, como que son *postulados* que entrañan verdades fundamentales que tienen un carácter práctico, por cuanto que en ellos se establece la evidente posibilidad de hacer alguna cosa, á la manera que se observa en éstos, por ejemplo: *La naturaleza humana es susceptible de perfeccionamiento; el ejercicio es la primera condición del desarrollo de esa naturaleza; el trabajo es ley de la vida y sin él nada*

alcanzamos; todo hombre debe cumplir su destino, la educación le conduce á que lo realice; las facultades no se dan igualmente repartidas, etc.

En Pedagogía no es común distinguir los principios formales de los fundamentales, con los que se confunden constantemente, apareciendo ambas clases en una misma categoría; en lo que sí cabe clasificar todos los principios es en *generales* y *especiales*. Los primeros son aquellos que, como los que acabamos de enumerar, son aplicables á la educación total del individuo, tomada la naturaleza de éste íntegramente; y los segundos, los que se refieren especialmente á la educación de una sola parte de esa naturaleza, por lo que también reciben el nombre de la clase de educación á que se contraen; de aquí los llamados *principios de educación física, principios de educación intelectual y principios de educación moral*. Así, por ejemplo: *La gimnasia desarrolla el cuerpo y le da agilidad y belleza; el trabajo de los sentidos desenvuelve y nutre la inteligencia; los sentimientos son móviles que concurren á determinar la voluntad del hombre*, son, respectivamente, principios de educación física, intelectual y moral, y aunque especiales, todos ellos corresponden á la categoría de los que hemos llamado fundamentales, en cuanto que, como los que antes enunciamos, son verdades que constituyen é integran el sistema de educación y dan origen á preceptos, reglas, etc., que determinan su ejecución, ó sea el método.

143. Las *leyes pedagógicas* no son, como las leyes naturales, inmutables y necesariamente fatales, sino que pueden ó no cumplirse, por lo que participan del carácter de las leyes políticas y civiles; y así como éstas tienen su fundamento esencial en el derecho natural, ellas lo tienen en los principios fundamentales y formales que sirven de base al sistema de educación á que hayan de aplicarse: son como preceptos superiores que fluyen naturalmente de los principios, con los cuales es muy frecuente confundirlos, y de los que deben distinguirse.

Los principios son, como hemos visto, verdades más ó menos evidentes que se imponen por su propia fuerza, y que, for-

mando parte y aun sirviendo de base al sistema de educación, no necesitan ser aplicadas directamente por el educador, al paso que las leyes requieren que éste las ejecute, dependiendo su realización de la voluntad y del arte del que educa. Los ejemplos que antes hemos expuesto de principios generales y especiales muestran esto que decimos, pues el solo enunciado de ellos denota que al tomarlos como partes constitutivas de un sistema dado de educación, necesariamente se imponen al educador, del cual no depende que sean verdad, que sean un hecho. Pero no sucede lo mismo con las leyes pedagógicas, que aunque sean reconocidamente necesarias, aunque entrañen una verdad evidente, su ejecución está á merced del que debe aplicarlas. Así, por ejemplo, las que enunciamos al decir: *La educación debe comenzar con la vida, la educación debe asegurar al educando su libertad y espontaneidad; no debe violentar ni retardar los trámites de un período á otro*, son leyes que, como fácilmente se comprende, pueden, por deliberado intento ó por ineptitud, no ser llevadas á la práctica, aunque el educador reconozca y acepte los principios en que se fundan y que las imponen: la observación diaria nos enseña que esto es una verdad que nadie puede poner en duda.

Se distinguen también las leyes pedagógicas de los principios, en que así como éstos constituyen, á manera de *postulados* y *axiomas*, la base y trama del sistema de educación, las primeras son como *escolios* (prevenciones ó advertencias) que fluyen de aquéllos como consecuencias naturales de ellos, y cuyo objeto es determinar el método para hacer factible, para realizar el sistema: son verdaderas leyes, de cuya ejecución depende la marcha de un orden establecido, que en el caso que nos ocupa es un sistema dado de educación.

No deben, pues, confundirse los principios de educación con las leyes pedagógicas, pues que así como unos son verdades más ó menos evidentes (el que toma éstas ó las otras como base de un sistema las tiene siempre como tales), las otras son preceptos más ó menos acertados y eficaces, mediante los cuales se trata de hacer efectivo el carácter práctico que aquellas verdades entrañan. Así, por ejemplo, de los principios que

antes hemos sentado diciendo que «la naturaleza humana es susceptible de perfeccionamiento» y que «el ejercicio es la primera condición del desarrollo de esa naturaleza», se deducen varias leyes que tienden á hacer efectivas las verdades que estos principios encierran, tales como las siguientes: *La educación debe tender á que todas las facultades del hombre adquieran el poder de que son susceptibles; en el desarrollo de dichas facultades debe alternar el ejercicio con el reposo; este ejercicio debe ser, no sólo integral, sino armónico y gradual; considerando al hombre como un ser capaz de perfección, deben tenerse en cuenta todas las debilidades de la naturaleza humana, y otras varias que en el capítulo siguiente expondremos.*

144. Los *procedimientos* son los ejercicios y medios de carácter práctico de que el educador se vale para la aplicación de las leyes pedagógicas, la marcha que sigue en el camino trazado por el método que á su vez se haya determinado por dichas leyes: se definen generalmente diciendo que son *los medios de aplicar el método en todas sus partes*. Los procedimientos no son sólo aplicables á la enseñanza, sino á la educación en general, por lo que los hay de carácter moral, intelectual y material: cualquiera que sea su clase, son siempre cosa distinta del método, con el que es muy frecuente confundirlos.

Conforme á lo que acabamos de indicar y á la distinción que antes hicimos en método de educación y método de enseñanza (**141**), debemos distinguir también *procedimientos de educación y procedimientos de enseñanza*. Por ejemplo: el juego es un procedimiento de educación psicofísica; la gimnasia lo es directamente de educación física, é indirectamente de la psíquica; la enseñanza, considerada en general, puede tomarse como un procedimiento de educación intelectual y á veces moral, lo mismo que ciertos cuadros y representaciones; y esos mismos cuadros, ciertos instrumentos y aparatos y el silabeo y el deletreo, como meros procedimientos de enseñanza. Ejercicios y medios de aplicación práctica; he aquí lo que constituye los procedimientos.

Tratándose de la educación general, suele darse á los procedimientos el nombre de *medios de educación*, que en tal caso

se reducen á estas cuatro clases: *ejercicios intelectuales ó de enseñanza, ejercicios morales ó de disciplina moral, ejercicios religiosos y ejercicios gimnásticos*, y en general, *físicos*, con los *cuidados higiénicos*: se entiende que á estos ejercicios acompañan los medios auxiliares que por su índole requieran en su ejecución. Como la palabra «procedimiento» es más comprensiva, en cuanto que abraza los ejercicios y los medios, nos parece más adecuada (1).

145. Por *formas* se entiende en Pedagogía la manera exterior de exponer al alumno lo que ha de aprender, de lo cual se deduce que se refieren exclusivamente á la enseñanza, en la que también juegan un papel importante, al punto de que muchas veces se confunden con los métodos, cuya denominación dan algunos á ciertas formas, como sucede con la *interrogativa pura* y la *catequística*, que mientras para unos son tales formas, otros las colocan en la categoría de métodos. Igual desacuerdo existe respecto al modo de considerar la *intuición*, tenida como método, como procedimiento y como forma de enseñanza. Concretándonos á las formas, añadiremos que, sirviendo, como sirven, para aplicar el método, son en realidad procedimientos, por lo que no es extraño que con ellos se confundan y que algunas de ellas reciban el nombre de *medios*: las formas tienen un carácter mayor de generalidad que los procedimientos, y como éstos, si bien en menor escala y de un modo más indirecto, ejercen su influencia sobre las demás partes de la educación.

146. Constituyendo ésta, según venimos diciendo en todo este capítulo, un verdadero organismo, es evidente que sobre la variedad que representan las distinciones y elementos que hemos señalado, ha de darse el principio de unidad, que es condición de todo organismo.

(1) Tomamos aquí el «procedimiento» en términos generales, en su acepción más lata. Al tratar de la Metodología ó Didáctica, entramos, á propósito del de enseñanza, en pormenores, y establecemos la distinción entre los procedimientos y sus medios auxiliares. (V. el tomo VI, Parte segunda.) En el mismo lugar tratamos con detención del método, las formas y cuanto con la Metodología general y aplicada se relaciona.

En efecto; semejantes distinciones no pueden en manera alguna romper la unidad de la educación, que es siempre una en su fondo, una, como lo es la naturaleza humana, sobre que obra. Las mismas relaciones y enlace que existen entre todas las partes que componen ésta hay también en la educación y sus medios, que no puede separar esas partes para considerarlas aisladamente en la práctica, por más que otra cosa hagamos en la teoría. Del propio modo que el ser humano se distingue por la complejidad de sus manifestaciones, producto de la rica variedad que se da en su organismo bajo el regimen de una superior unidad, así la educación es también varia en sus medios, en sus maneras de obrar, en la intención con que lo hace, sin dejar por ello de ser una en su fin, y de constituir un todo armónico, como lo constituye este *microcosmos* á que llamamos hombre.

Si en la teoría hacemos de la educación las distinciones de que se originan las diversas partes en que la hemos considerado en el decurso del presente capítulo, no es más que porque así conviene hacerlo para mejor estudiarla («es preciso dividir para aprender», se ha dicho), para conocer los elementos que en ella intervienen, en dónde principia y hasta dónde alcanza su acción, de qué manera debe obrar sobre cada una de las esferas ó de las manifestaciones de la naturaleza humana, y de qué medios principales ha de valerse, y con qué fin puede emplearlos para dar á cada una de esas esferas el desenvolvimiento y la dirección que necesite y consienta. Pero todo esto debe resolverse, y se resuelve en efecto, en una síntesis superior que todo lo abraza, en lo que hemos llamado *educación sintética* (124), que no es más que la propiamente dicha *educación*, que no lo sería en modo alguno cuando sólo fuese educación física, ó educación intelectual, ó educación estética, ó educación moral, como tampoco lo sería si no fuese más que desarrollo espontáneo ó meramente regular, ó si no mirase más que á una de las tres funciones que, según dejamos sentado (125), comprende la función total educativa, siquiera fuese la que hemos considerado como la primera de ellas.

147. Y tan existe la unidad que afirmamos, que si se

examinan despacio los términos que se dan en cada una de las diferentes distinciones que hemos hecho en la educación; veremos que se confunden en la práctica, ó tienden, por ley semejante á la de la gravedad, á armonizarse en uno superior.

Así, fijándonos en el objeto inmediato y el objeto final de la educación, observaremos que son correlativos y mutuamente necesarios, pues que el primero no tendría razón de ser sin el segundo, y éste no podría realizarse sin aquél: trabajando en el primero conseguiremos el objeto final, logrado el cual, hemos realizado el inmediato. Ambos objetos se completan, pues, entre sí, viniendo á constituir un todo realmente indiviso. Sucede otro tanto con relación á las distinciones establecidas en vista de los agentes de la educación (123), pues que en la práctica es imposible separar la parte de obra debida al desarrollo espontáneo de la que se debe al regular, ni determinar con exactitud cuándo empieza la acción propiamente educativa, y qué parte cabe á la que el hombre recibe del medio natural y social en que vive.

En cuanto á la división, que se funda en la que se hace de nuestra naturaleza (124), basta con recordar el enlace que hay entre todas esas esferas, de lo que resulta que al obrar la educación sobre una cualquiera de ellas, obra, siquiera sea indirectamente, sobre todas las demás, y, por consecuencia, sobre el conjunto de todo lo que constituye al hombre. Añadamos que el reposo mismo de unas facultades mientras otras se ejercitan es un medio de educación así para las unas como para las otras, y que unos mismos procedimientos, unos mismos ejercicios sirven para ejercitar, desenvolver varias facultades á la vez, de lo cual resulta esa complejidad de fines con que se emplean los medios de educación. Cuando se habla, pues, de educación física, de educación intelectual, de educación estética ó de educación moral, lo que quiere decirse es que cada una de las partes correspondientes de la naturaleza humana requiere cuidados *especiales*, y que debemos y podemos emplear de un modo *más directo* medios que *predominantemente* obran sobre ellas, pero que todas deben hacerlo simultánea y concertadamente.

La prueba de lo que decimos la tenemos en el hecho de que cuando desatendemos alguna de esas partes por consagrarnos exclusivamente á otra, la educación del individuo resulta incompleta y viciosa, no porque en absoluto se haya dejado de obrar sobre las facultades desatendidas, que ya hemos dicho que más ó menos se educan *indirectamente* mediante el ejercicio de las otras, sino porque se falta á la armonía, al equilibrio con que todas deben desenvolverse, por no tener en cuenta la unidad de nuestra naturaleza, ni la de la educación, en lo tanto. Cada una de las partes de la educación influye sobre las demás, y todas constituyen la verdadera y cabal educación del hombre.

La necesidad de tener en cuenta y respetar la unidad en la obra educativa suele expresarse, en lo tocante á la división á que se contraen estas óbservaciones (educación física, intelectual, estética y moral), diciendo que si se obrase en una de esas esferas independientemente de las otras, la educación física podría muy bien dar á atletas, pero hombres ignorantes y sin moralidad; la educación intelectual, hombres instruídos, pero malos, y en lo tanto peligrosos; y la educación moral, seres prudentes y virtuosos, mas privados de las aptitudes positivas necesarias para el comercio de la vida.

En cuanto á la división que resulta por virtud de las funciones que la educación está llamada á desempeñar (125), puede decirse lo mismo que de la precedentemente considerada. Desarrollando el organismo se precaven sus enfermedades, y precaviéndolas se desenvuelven sus fuerzas, así como corrigiendo los vicios de unas de las partes que lo constituyen se fortalecen y desarrollan otras. Así sucede que los medios higiénicos son muchas veces terapéuticos, y aun de desarrollo á la vez, como acontece con la Gimnasia, por ejemplo, que al propio tiempo que desenvuelve el organismo, preserva su salud; empleándose también para corregir ciertos vicios orgánicos y curar determinadas enfermedades.

Y debe tenerse en cuenta, en corroboración de lo que antes decíamos, que la Gimnasia y, en general, el ejercicio físico, no obra sólo sobre el cuerpo, sino que también ejerce su

influencia sobre la vida psíquica, en el sentido de desenvolver sus facultades, preservar su salud y corregir sus vicios cuando sobrevienen; y que lo que decimos aquí respecto del cuerpo, por lo que toca á que atendiendo á una cualquiera de las funciones de la educación se trabaja también en dirección de las otras, es aplicable á la inteligencia, al sentimiento y á la voluntad, es decir, que á la vez que se desenvuelven puede atenderse á preservarlos y aun á curarlas de enfermedades, y viceversa. En la intención, pues, con que se obre, es en lo que se distinguen entre sí las funciones; esto es, en que *con preferencia y más directamente* obre la educación con uno de los fines que dichas funciones suponen, y que al efecto se valga de medios que *predominantemente* se encaminen á realizarlo.

En todo el organismo de la educación se descubre imperando el mismo principio de unidad: en los grados, que no son otra cosa que fases parciales de uno superior, representado por la vida del hombre, para la que la educación tiende á preparar; en el fin con que recibimos toda cultura, que al cabo no es otro que el de perfeccionar nuestra naturaleza y mediante ello capacitarnos para realizar esa vida y nuestro destino en las mejores condiciones posibles; y, últimamente, en los elementos que acabamos de exponer como expresión del interior contenido de la educación considerada como organismo, los cuales están subordinados, constituyendo un todo armónico, al sistema que representa la unidad más completa de la educación, cualquiera que sea el punto de vista desde que se la considere.

De las notas que por vía de ampliación y comprobación de lo afirmado en el número precedente damos en éste, cabe concluir que, así como la naturaleza humana es varia en sus manifestaciones, pero una en su esencia y destino, así también la educación varía en sus accidentes, en sus medios y en su intencionalidad, es una en sí y en su objeto, sin que en la práctica pueda separarse ninguna de las partes que constituyen su unidad, como tampoco pueden desunirse en lo real los elementos que forman al hombre.

CAPÍTULO III

Principios, leyes y direcciones generales de la educación.

I

DE LOS PRINCIPIOS COMO BASES DE LAS DISTINTAS MANERAS DE EDUCAR

148. Los principios en relación con los sistemas y modos de educación.—149. Principios generales de que puede partirse para la determinación del modo de educar.—150. Considerando sólo la naturaleza humana.—151. ídem íd. el destino humano.—152. ídem íd. los medios de educar.—153. Composición y armonía en que deben ordenarse estos principios en un buen sistema de educación.

148. En el capítulo precedente quedó mostrada la importancia que en la obra de la educación tienen los principios, cuyo concepto y cuyas clases se dieron á conocer en dicho lugar (**142**). Según los principios de que en esa obra se arranque, así será ésta. Ya vimos antes (**93**) que por el principio fundamental que sirve de base y punto de partida á los sistemas de educación (el que representa el objeto final de ella), se diferencian entre sí estos sistemas. Podemos inferir de aquí que á determinados principios corresponden determinados modos de educar. Por donde venimos de nuevo á la conclusión, reiteradamente sostenida en este volumen, de que el pensamiento ilumina y dirige á la acción, la teoría á la práctica. Así, pues, sistemas y modos de educación serán lo que sean los principios que los constituyan é informen: á tales premisas, tales consecuencias.

Más que de los sistemas (cuyo examen corresponde á otra parte de esta obra, según ya se ha indicado, **140**), interesa ahora tratar de los modos de educar, como consecuencia de

los principios de que el educador parta en su obra, y tal es, por tanto, el asunto de los números que siguen.

149. Todos los principios que pueden tomarse como base y punto de partida para la determinación del modo de educar se hallan comprendidos en uno de estos tres grupos: 1.º Los que sólo consideran la condición original de la naturaleza humana. 2.º Los que sólo miran al destino del hombre. 3.º Los que sólo tienen en cuenta los medios de educación.

De estos puntos de vista parciales se han originado los diversos sistemas de educación, y concretándonos á nuestro actual objeto, diferentes modos de educar, que se distinguen entre sí por su diversa intencionalidad en el fin práctico que persiguen. Á continuación damos idea de los más importantes:

150. Considerando sólo la naturaleza humana, puede el educador partir de cualquiera de estos principios:

a) *El hombre es malo desde su juventud.*—Los que de este principio parten, entienden unos que la mayoría de los hombres han nacido para ser esclavos, por lo que necesitan una educación especial que los disponga á la servidumbre y á la obediencia; de aquí la *educación despótica*. Otros de los que en el mismo principio se fundan, creen que el hombre es incapaz para lo bueno originalmente por el pecado primitivo, por lo que la educación no puede hacer otra cosa que prepararle para cuando sea llamado por la gracia divina, de donde se origina la llamada *educación pietista*, acerca de la cual ya hemos hecho referencia (90), y dice Schwarz, á quien seguimos en esta exposición: «Los pedagogos que admiten en todo su rigor la doctrina de San Agustín acerca del pecado original, debieran, obrando consecuentemente, abstenerse de dar toda educación moral. Únicamente podrían preparar á sus educandos para la vida práctica por medio de la instrucción conducente, presentando además diariamente á sus discípulos el pensamiento del pecado, formando el corazón en la humildad y la contrición, á fin de que estuviese éste suficientemente preparado para recibir la gracia divina cuando llegase. En esto, los metodistas de Inglaterra y los Herrnhuters de Alemania han sido más consecuentes. Sin embargo, aun entre

ellos se ha presentado siempre la verdad inconcusa de «que los hijos pueden ser conducidos hacia el bien por medio de sus maestros»; y entre los mismos pietistas hubo siempre una fracción que rechazó el tratamiento sombrío que los metodistas emplean con sus hijos, tratando, por el contrario, de influir en ellos más eficazmente por medio de un tratamiento dulce y suave. Aunque la doctrina del pecado original, según la enseña la Iglesia, no niega absolutamente al hombre la capacidad del bien y la de mejorarse, los ortodoxos creen, no obstante, necesaria la extirpación de la naturaleza corrompida, deduciendo de aquí la necesidad de quebrantar constantemente la voluntad de los niños. De suerte que, según ellos, para conservar la fe absoluta en la doctrina de la Iglesia, es preciso desacostumbrar al niño de toda reflexión independiente y propia; porque para creer absolutamente en la palabra de Dios, debe prepararse creyendo antes en la palabra de los hombres».

b) *El hombre ha nacido bueno y sólo se hace malo por el influjo de otros hombres corrompidos.*—De este principio, enteramente opuesto al que acaba de exponerse a), se originan dos modos de educación: el de los que, admitiendo que en el hombre, aunque ser libre, no hay fundamentalmente mal alguno, sino que el niño, tanto por su naturaleza como por su libertad, ha de ser considerado como originalmente bueno, por lo que la educación no tiene otra cosa que hacer que desarrollar en proporción armónica todas las fuerzas y facultades del hombre, dejando á la naturaleza proseguir su camino (*educación filantrópica*), y el de los que dicen que los hombres eran excelentes, pero que han decaído de su bondad primitiva, y sólo por la imitación de modelos antiguos pueden recuperar su anterior excelencia; de donde viene la llamada *educación de humanidades*, todavía preponderante en nuestra segunda enseñanza, y acerca de la cual dice el autor arriba citado: «Desde el renacimiento de las ciencias, los más entre los sabios creyeron que la más pura y perfecta educación humana sólo se podía conseguir por el estudio de la antigüedad, y ante todo de las lenguas clásicas, así es que acomodaron á todo esto por excelencia el nombre de «Humanidades», y al sistema

ó método de educación correspondiente, *Sistema de Humanidades*. Los partidarios de este sistema discurrían de la manera siguiente: el lenguaje contiene en sí como su esencia material, esto es, su razón; él es la fama é imagen viva de ésta ante la conciencia humana; él es el que fundamental y primeramente hace del niño el hombre. Para lograr esto lo más verdadera y completamente que es posible, se han de estudiar las lenguas antiguas clásicas, pues que ellas son las que contienen los ideales vivos, es decir, lo más puro, lo supremo, que es el ser humano, lo cual por cierto se habría perdido enteramente en las épocas modernas si no se nos hubiera conservado en aquellos monumentos é imágenes vivas del hombre de las antiguas épocas, apropiándonos estos ideales y haciéndolos revivir en nosotros por el estudio en intimidad de espíritu que adquirimos con ellos. Mas dase por entendido que para intimarse en estos ideales no hay otro medio que el escolar y espinoso de la gramática; de manera que el espíritu se fortalece material y formalmente andando este camino de las «Humanidades». Entonces, primero podrán aprenderse con fruto las lenguas modernas. Así que, en este sistema, una falta gramatical viene á convertirse en un pecado contra «Humanidad», y el que mejor conoce los idiomas griego y romano es hombre más perfecto. ¡Y, sin embargo, la experiencia nos ha mostrado bastante lo insuficiente é incompleto que es este sistema, con los ejemplos de perversión moral de tantos niños en tales escuelas y de tantos *inhumanos humanistas*, aun sin tener en cuenta la presunción, el pedantismo y la inhabilidad para la vida práctica que se suele encontrar en los jóvenes que han sido según él educados».

e) *Al nacer, es el hombre á manera de una tabla rasa.*—De esta afirmación, sobre cuyo sentido hemos hecho antes de ahora algunas observaciones (102), se origina lo que llaman *educación absoluta*, en cuanto que los que proclaman el principio en que se funda declaran que cuanto el hombre llega á ser es debido á influencias exteriores, que la educación es cosa enteramente aparte de la naturaleza y que puede hacerse del niño, por su medio, lo que se quiera.

b) *Antes de comenzar la educación, está ya formado en el hombre el germen del bien igualmente que el del mal.*— Los que este principio sientan, admiten que en el niño no hay preexistente inclinación pronunciada al bien ni al mal, sino que lo sólo dado en él naturalmente es una igual disposición y susceptibilidad para lo uno como para lo otro. De aquí proviene la *educación de desarrollo*, pues, como dice el autor cuya es la clasificación que nos ocupa, «el que aisladamente estableciese como principio que todo hombre ha recibido igual capacidad y disposición para el bien como para el mal, debía deducir consecuentemente, que una vez que existe el germen del mal, hay un deber de cultivarlo y desarrollarlo, pues también es algo recibido de Dios. Y de hecho se han oído proposiciones semejantes de hombres que miraban el mal como un bien torcidamente inclinado; mas todo ello no era otra cosa que, ó un juego de palabras, ó cambio de conceptos, ó también vanas arrogancias de ateos prácticos con que trataban de acallar los últimos escrúpulos de su propia conciencia ó el juicio de los demás. Si algo valiera esta afirmación genérica é incondicionada de que todo aquello para que hay aptitud en nosotros debe ser alentado y desarrollado, vendría á ser un deber no cortar nos las uñas ni el pelo».

151. Considerando sólo el destino del hombre, puede también partirse de varios puntos de vista, á saber:

a) *El hombre es á sí mismo su fin propio.*— «El hombre, dice Schwarz, lleva ya de suyo como innata la disposición á creer que el individuo se es á sí propio su fin, que nada debe á su inmediato, al todo, á las generaciones que han de sucederle, sino, á lo más, según medida y correspondencia con su interés personal. Si, pues, la educación es tal que apoye y aliente este modo de ver y estas inclinaciones, la calificación y nombre que merece es la de *educación egoísta*, que por desgracia es muy común y se propaga mucho, merced, no sólo al ejemplo de los padres y directores de educación, sino también á la demasiada ternura y mal ordenado amor de los primeros, por todo lo cual y por otros medios que en consecuencia se ponen en práctica, se tiende á deificar al individuo».

b) *El hombre es destinado únicamente para otros.* — De este principio, que es enteramente opuesto al que acabamos de examinar, proviene la *educación de generosidad ó de abnegación*, con más propiedad calificada de *tiránica*, pues que implica el sacrificio del hombre en aras de los demás. «En tal manera de educación se supone al niño y se le trata como á ser libre; pero es precisamente para contrariar esta libertad, impidiéndola llegar á su desarrollo y fin legítimo, la propiedad que pertenece al hombre sobre sí propio y sobre sus acciones. Se los educa como á medios para un fin ó servicio, ya personal, ya real, apareciendo sólo bajo un aspecto algo más tolerable lo absurdo y tiránico de este modo de educación, cuando dicho fin ó sacrificio se refiere á la familia, al Estado ó la Iglesia». Para el Estado se educaba en la antigüedad, como se hacía para la Iglesia en la Edad Media.

c) *El destino del hombre está limitado á la vida actual.* — La educación que se basa en este principio lleva á la que hemos denominado egoísta, y recibe el nombre de *educación materialista ó meramente práctica*. Mira, más que á la cultura interior, á la exterior del individuo; tiene cierto carácter de cosmopolitismo y se distingue por el humanismo que en ella prepondera en el sentido más limitado de la palabra. Se comprende que esta manera de educación es también inadecuada, deficiente y perjudicial.

d) *El destino del hombre está solamente en el cielo.* — De este principio, que es el opuesto del precedente, se origina un modo de educación como éste, exclusivista, y que conduce al pietismo (90), pues que olvidando que el hombre es ciudadano de este mundo, pretende educarle únicamente para el cielo. Denomínase la que ahora nos ocupa *educación espiritualista ó idealista*, y como dice Schwarz, «desde que la vida cenobítica y eremítica han dejado de estar en conformidad con el espíritu del siglo, se puede decir que pasó también la época de esta manera de educación, á pesar de que hasta en el día se observan aún no rara vez conatos de este género, parte de ellos provocados por personas verdaderamente devotas, pero fanáticas, parte también por miras interesadas de otras.

De parte de los padres y Maestros es siempre arriesgado el que quieran obrar en un sentido idealista sobre la educación religiosa de los niños, pues si por acaso esta inclinación de la vida llegase á hacerse común, ya se ve que esto valdría tanto como destruir las condiciones fundamentales de subsistencia y vida común humana. Así que, cuando más, podía ser vocación de individuos asilados apartarse de las cosas terrenas para entregarse únicamente á las esperanzas del cielo. Pero entonces ha de ser abrazada esta vocación de pleno propio albedrío, mas no que la reciba el hombre como impuesta, porque, ó bien no le enseñaron otra cosa desde joven, ó porque más ó menos de propósito lo dejaron incapaz para los negocios y trato de la vida civil. Mas ¡oh y cuán triste lucha y división interior se suscita en el hombre que, educado en este espíritu, llega más adelante á propio conocimiento y á la convicción que de su espontánea voluntad hubiera abrazado diverso orden de vida! Ó cuando el pedagogo llega á reconocer y decirle: «He hecho demasiado en enseñarte á desestimar la vida de esta tierra, donde es nuestro primer destino y deber ser activos y útiles». Ó, por otra parte, ¡cuántas veces no terminan semejantes ensayos por la hipocresía é inmoralidad! Por esta razón hay una grave responsabilidad en hacer á los niños puros medios ó instrumentos de ideas religiosas que pertenecen á un orden extraño ó contrapuesto al en que ellas se armonizan con el uso común y ordenado de la vida. Querer preparar para el cielo de esta manera, no es otra cosa que debilitar ya en la tierra nuestra facultad de conocer y obrar. Y siendo Dios la verdad misma, no puede querer la no ejercitación de aquellos órganos con que él dota á sus criaturas, para que por mediación de ellos comprendan la verdad. Así, pues, la educación para el cielo debiera más bien tomar el camino de la investigación científica, que el de la creencia contemplativa».

152. Considerando sólo los medios de educación, también puede arrancarse de varios puntos de vista, tales como los siguientes:

- a) *Todos los medios son buenos, siempre que conduzcan in-*

mediatamente al fin.— La educación que se atiende á este principio tan universalmente reprobado, es aquella que, sin tener en cuenta la naturaleza humana ni las dotes del niño, exige de éste una obediencia pasiva á las órdenes del educador, ó de lo contrario, le impone castigos, únicos medios de que se vale para conseguir el fin. Semejante procedimiento recibe con propiedad el nombre de *educación de violencia*, y por espacio de mucho tiempo ha imperado en la práctica; ya va cayendo en desuso, dejando lugar al principio, que cada día gana más terreno, de que el amor, la flexibilidad y la dulzura, combiniándose con la atención y el respeto á la naturaleza del niño, deben dar la norma de toda educación.

b) *Sólo son buenos aquellos medios que están en armonía con las inclinaciones naturales del niño.* — Exagerando este principio, y no distinguiendo de entre esas inclinaciones las que deben cultivarse para sacar de ellas el mejor partido posible, con relación al fin que debe proponerse toda buena educación, tomándolo como una complacencia con el educando, hija del error y de la debilidad del educador, se cae en la *educación mimosa ó afeminada*, que tan común es en la familia. Por esto es menester distinguir esta manera de educación, que entraña un verdadero y grave vicio, del principio racional que nosotros hemos enunciado al asentar que la educación debe tomar y conducir al educando según su naturaleza, dirigiéndolo con flexibilidad y dulzura, principio que generalmente se determina bajo el nombre de *educación por el afecto*.

c) *Sólo son buenos aquellos medios que dirigen al hombre á su destino.* — Cuando se toma este principio de un modo exclusivo en favor de ciertos medios, y en general, estos se reducen á la abstinencia de ciertos goces, se origina lo que se llama *educación ascética*. He aquí cómo la explica Schwarz: «Los atletas griegos, con el fin de conservar mejor sus fuerzas y agilidad corporal, se resignaban á la abstinencia de ciertos goces, y este régimen ó disciplina corporal era llamado *ascético*. Más adelante hubo entre los cristianos quienes creían hacerse particularmente agradables á Dios ejerciendo penitencias que ellos se imponían á sí mismos; también éstos re-

cibieron el nombre de ascetas. Una educación ascética es, pues, aquella que da un valor principal á privaciones que se imponga á los jóvenes. En la actualidad es, en verdad, muy rara; sin embargo, ocurre: 1.º, donde los pedagogos esperan grandes resultados de la robustez física, ó 2.º, donde por motivos higiénicos se da valor particular á privaciones en comida, ó 3.º, donde el retraimiento de todos los goces de él se tiene por una virtud muy elevada. En todos estos casos se da un valor desmesurado á un medio de educación, bastante importante á la verdad, cual es la privación de goces. La juventud debe saber abstenerse, y la lucha con el deseo ha de facilitarse con el uso; pero no por ello ha de creerse que es mejor el muchacho endurecido y fuerte en este ejercicio que el blando; ni tampoco el que no come carne, ni bebe vino, ni va al teatro. Todas estas cosas no pasan de ser medios genéricos para la consecución del fin de la educación, los cuales, ordenados y aplicados con acierto, pueden servir de muy benéfico influjo; pero en caso contrario, se cambian en dañosos y corruptores».

153. Sobre los modos de educación indicados en los tres números precedentes, debe estar siempre aquel en el cual se tengan en cuenta de consuno, ordenándolos en composición armónica, la naturaleza del educando, el destino del hombre y los medios más adecuados para desenvolver y dirigir la primera, y capacitar al individuo para la cabal realización del segundo: estos tres órdenes de principios integran el sistema y el modo de educación. El exclusivismo en mirar sólo á las disposiciones naturales del ser que se educa, ó al destino humano, ó á los medios educativos, dará por resultado siempre una educación viciosa, por incompleta é inadecuada. Los medios deben disponerse en vista de las disposiciones que han de cultivarse y del fin con que se cultiven; esto es, del destino para cuya realización se prepare al educando.

Así, pues, en todo buen sistema de educación debe partirse de esas tres bases: la naturaleza, el destino y los medios. La cuestión estriba en la elección y combinación de los principios que respecto de cada una se elijan. Á señalar los que estimamos más adecuados consagramos lo que resta del presente capítulo.

II

DEL PRINCIPIO DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN
Y LEYES PEDAGÓGICAS CORRESPONDIENTES

154. Del principio de la naturaleza como base y punto de partida de la educación.—155. Cómo debe entenderse y aplicarse este principio.—156. La educación tiene que ser positiva y negativa á la vez.—157. Consecuencia: la educación debe ser á un tiempo obra de libertad y de autoridad.—158. Necesidad de conciliar en la práctica ambos principios; dificultades que ello ofrece y modo de vencerlas.—159. La espontaneidad y el esfuerzo personal de parte del educando como condición para que sea obra viva y fecunda la de la educación; medios de acción que ello requiere.

154. Sobradamente hemos dicho en el decurso de este libro para que se comprenda que el gran principio de la educación es el de su conformidad con la naturaleza. Toda la Pedagogía actual se halla influida por este principio, con tan profunda convicción afirmado desde el campo de la teoría como desde el de la práctica, por los Rousseau, los Pestalozzi y los Fröbel. De aquí que se repita que la educación debe realizarse teniendo en cuenta la naturaleza del educando y de conformidad con las leyes que á esta naturaleza rigen, y de aquí también que no se tenga como Pedagogía exacta y racional, como verdadera Pedagogía, la que no se funda primera é inmediatamente en las ciencias antropológicas, en el conocimiento de esa naturaleza, adquirido mediante el estudio del hombre y del niño. Ya lo hemos dicho antes, y conviene repetirlo ahora, recordando aforismos que, de puro admitidos, han pasado á la categoría de lugares comunes: no puede dirigirse al ser cuya naturaleza se desconoce, ni mandar á la naturaleza humana sino obedeciendo sus leyes; lo que vale tanto como decir que la educación ha de realizarse *sequere naturam*.

«El hombre, ha dicho 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; nunca se hará de él un ángel, porque no ha nacido para ello. 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 sordomudo ó de un individuo que no tenga buen oído.

Por cualquier lado que se mire, en el principio de la naturaleza precisa fundar la obra de la educación del hombre; todos los pedagogos que merecen el nombre de tales están conformes en afirmarlo así, y hasta el sentido menos culto de nuestro tiempo se halla imbuído del sentido que entraña esa afirmación, que, por lo mismo, hay que considerar como axioma pedagógico. Respecto de este particular se ha dicho, pues, la última palabra: para la obra de la educación hay que buscar la base y el punto de partida en la naturaleza humana, en la que tiene sus verdaderos é indestructibles cimientos.

155. Esto asentado, importa ahora, para poner las cosas en claro y evitar errores, determinar bien lo que quiere significarse con el principio de la naturaleza, ó mejor, cómo debe entenderse este principio en la educación.

Con él quiere decirse, en primer término, que, cual se ha hecho en otros tiempos bajo la influencia y dirección de una teoría falsa, y hoy se practica merced al poder de la rutina, no debe lucharse contra la naturaleza ni tratarla como enemiga en la obra de la educación, sino que el educador ha de inspirarse en ella para conformar á las necesidades, condiciones y aptitudes naturales del educando, y á las diversas fases de su evolución, los procedimientos y medios educativos. No es buena educación sino aquella cuyas raíces se hallan sumergidas en el fondo humano.

Pero esto no quiere decir que haya de seguirse siempre y en absoluto á la naturaleza, doblegándose á todas sus exigencias: una cosa es tratar de conocerla é inspirarse en ella para saber lo que debe hacerse, cómo debe procederse respecto de todas y cada una de sus manifestaciones, y otra que no se haga más que seguirla complacientemente. Desde que comienza su desarrollo ofrece la naturaleza propensiones que se traducen en actos para lo malo como para lo bueno; en el fondo de ella existen, con los gérmenes de las virtudes, los de los

vicios; instintos buenos y malos. Hay, en una palabra, gérmenes y manifestaciones naturales que en modo alguno deben favorecerse. Esto nos dice que la educación no puede abandonarse por completo á la naturaleza, dejándola obrar libremente, y declara ya cómo debe entenderse y, por lo tanto, aplicarse, pedagógicamente hablando, el principio en cuestión.

Debe la educación inspirarse en la naturaleza, y en vez de luchar contra ella, combatiéndola como á enemiga, atemperarse á las leyes que la rigen. Pero al mismo tiempo, necesita ponerle ciertas restricciones, refrenando las tendencias y manifestaciones que sean contrarias al fin que con la educación se persigue: á la vez que favorecer y dejar obrar, hay que rectificar, reprimir, disciplinar, en una palabra. Ir contra la naturaleza daría por resultado una educación artificiosa é inadecuada, contraria á la realidad y á lo que el hombre tiene derecho á exigir; una educación falseada desde su base. Abandonarse completamente en brazos de la naturaleza, complaciéndola en todo, equivaldría á negar la educación, su eficacia y el fin que con ella se aspira á alcanzar, y conduciría á formar salvajes en vez de hombres. Recordemos una vez más, á este propósito, lo dicho por 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».

156. De este modo de entender el principio de la naturaleza se impone un doble papel á la educación, la cual necesita ser *positiva* y *negativa* á un mismo tiempo. Es lo primero en cuanto su acción consiste en secundar y estimular la obra de la naturaleza, desarrollando y fortificando sus energías. Es lo segundo en cuanto actúa con el fin de conservar y proteger estas energías, restringiendo ciertas manifestaciones de ellas, encauzándolas y disciplinándolas. Lo primero es obra de ayuda, de desdoblamiento, de espontaneidad, y lo segundo lo es preventiva, de corrección, de disciplina. La una consiste en dejar obrar á la naturaleza, secundándola, y la otra en rectificarla y restringirla. Ambas acciones pueden referirse á estos dos términos: la *libertad*, en consideración al educando, y la *autoridad*, en consideración al educador; de su unión y com-

posición resulta la acción una y total que en su unidad presupone la obra educativa.

157. En efecto; la educación es obra á la vez que de libertad de autoridad.

Refiérese la educación al desenvolvimiento de un ser libre y activo, y no inerte y pasivo, que puede reobrar, y en efecto reobra, sobre las impresiones que recibe, é imprimir por sí mismo movimiento á todas sus energías, que se desenvolverán mejor y, sobre todo, con más consistencia y virilidad, cuanto más espontáneo sea ese movimiento, cuanto más sea el esfuerzo que el educando ponga personalmente en la obra de su educación. Implica esta obra el principio de libertad, en el que es preciso, por lo tanto, moldearla, si se aspira á formar hombres en la verdadera acepción de la palabra, que piensen, que discurren, que ratiocinen, que obren por sí mismos, por propio y consciente movimiento. Cuando con la excitación á la espontaneidad falta la libertad, resulta una educación viciada y puramente convencional, por la que más que seres libres y pensadores se preparan imitadores y repetidores, y por la que en vez de dar frescura y tonicidad al espíritu, se atrofia la inteligencia y se rebajan ó no llegan á formarse los caracteres.

«En tal sentido — decimos en otra parte — se impone al educador el deber, tan vivamente recomendado por Pestalozzi, Frœbel, Dupanloup y otros pedagogos, de respetar la libertad del educando, de asegurar á éste su espontaneidad; recomendación que se apoya, además de en el respeto debido á la naturaleza humana, en el hecho de que cuanto tienda á violentar aquella libertad y á ahogar esta espontaneidad, da por resultado infundir al niño aversión por la educación, entibiarle el sentimiento del amor y de su personalidad, preparar su espíritu para la sumisión é imitación serviles, y agostar en flor su originalidad, falseándole con ello el carácter».

El insigne Pestalozzi, con su genial inspiración, formuló mejor que nadie pudiera hacerlo la ley pedagógica que en el párrafo transcrito recomendamos á los educadores. Oigámosle :

«Maestro, decía, está persuadido de la excelencia de la li-

bertad; 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 con esmero 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 propio. 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».

Pero la libertad tiene sus límites. No ha de consentirse que degenera en la arbitrariedad inconsciente y el capricho versátil en que degeneraría si se dejase entregado al educando á sus propias fuerzas, á los impulsos ciegos y brutales con frecuencia de la naturaleza. Es, por tanto, necesario emplear la represión, mediante la autoridad del educador. Así lo reconoció el mismo Pestalozzi, que tanto ensalzó el principio de la libertad, y cuyos son los pasajes siguientes:

«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.

»Sin la obediencia no hay educación posible.

»La vida social exige talentos y hábitos que es imposible formar sin contrariar la libertad».

158. De las indicaciones que preceden resulta lo que al principio de ellas dijimos, á saber: que, en términos generales, la educación es obra de autoridad lo mismo que de libertad, por lo que á conciliar ambos principios deben tender todos los esfuerzos del educador. En conseguir sin mengua de ninguno de ellos semejante conciliación ó armonía estriba

principalmente el resultado de la educación, que ésta sea obra útil, eficaz y fecunda.

Claro es que semejante conciliación resulta en la práctica difícil de realizar y, sobre todo, de sostener, especialmente para los educadores mediocres: para un buen Maestro, la dificultad no existe. Lo común es que haya exceso de libertad ó de autoridad, más lo segundo que lo primero. Y es que la necesaria ponderación entre la una y la otra requiere por parte del Maestro mucho arte y una gran circunspección, porque fácilmente se cae en el extremo opuesto al que quiere evitarse. El citado Pestalozzi lo reconocía así al hacer indicaciones respecto de lo que debía hacerse para obtener del educando la obediencia sin mengua de la libertad. He aquí algunas de las direcciones que diera á este propósito :

«Cuando veas la necesidad de habituar al niño á la obediencia, prepárate con el mayor cuidado para este deber difícil de llenar en una educación libre. Piensa que si la violencia te priva de la confianza del niño, todo el trabajo puesto será perdido. Por lo mismo, asegúrate bien de su corazón. Hazte necesario para él. ¡Que no tenga compañero más complaciente, más risueño que tú! ¡Que no haya ninguno que prefiera á ti cuando quiera distraerse! Es preciso que él se confíe á ti. Cuando quiera con frecuencia alguna cosa que tú no encuentres buena, debes decirle las consecuencias y dejarle en libertad, etc.»

De los consejos de Pestalozzi se desprende que para la conciliación de que tratamos (uno de los más grandes problemas de la educación, según Kant), el Maestro necesita ganarse el cariño del alumno, al que por la bondad y el afecto que le muestre debe sugestionar al fin de poderlo dirigir sin violencia y sin menoscabo de la libertad del niño, al cual ha de atraer á su obra, siempre tendiendo á que sea una verdad práctica el aforismo pedagógico por el que se declara que «la educación es una colaboración del educando y del educador». Para esto es preciso que por los medios que acaban de señalarse, el Maestro haga del alumno su aliado, lo gane á su causa, que es la causa del alumno mismo, y de esta manera afirme su au-

toridad, en la inteligencia de que cuanta más tenga, adquirida de ese modo, menos necesitará emplearla para la represión. En suma, para llegar á la conciliación entre la libertad del educando y la autoridad del educador es preciso que éste proceda de tal modo, que la confianza en él del niño sea tal, como dijo Pestalozzi, que éste no sufra nada cuando sea obligado á reprimir su libertad por una prohibición impuesta por el Maestro. «Es preciso, añade Pestalozzi, que obedezca al prudente señor, al padre que le hace equitativas advertencias; pero sólo en caso de necesidad debe el señor ordenar» (1).

159. De todas suertes, lo que el Maestro debe tener en cuenta es el carácter fundamental de la actividad anímica, la cual, así en el niño como en el hombre, se distingue por el poder que tiene de reobrar sobre las impresiones que recibe y devolverlas modificadas por su propia iniciativa, ó de no devolverlas y conservarlas, por lo que se dice que esa actividad es *receptivo-activa*, y que el espíritu no es meramente *receptivo* (pasivo), en cuanto que no se le impone el objeto sin intervención alguna de su parte, sino que, por el contrario, tiene actividad propia ó *espontaneidad* para obrar (*sponte sua*, de sí mismo, por movimiento propio) (2).

Por virtud de este carácter de la actividad anímica, en toda educación que lo sea realmente, no sólo hay que respetar, sino que precisa estimular la espontaneidad en el educando, al que, por lo mismo, hay que suscitar el esfuerzo personal, ha-

(1) Tanto las citas hechas en este número como las que se hacen en el precedente, del gran maestro de la Pedagogía moderna, están tomadas de la obra de Roger de Guimps, *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*.—Lausana, Georges Bridel, editeur, 1874.

(2) No se limita la actividad anímica, como han supuesto algunos psicólogos, á devolver en sus actos lo recibido. Si fuera así, si el espíritu fuese meramente receptivo ó pasivo, estarían justificados en la educación los procedimientos abstractos y verbalistas, la enseñanza dogmática, las lecciones de memoria, cuanto tiene por objeto dárselo todo hecho é imponérselo al educando, puesto que se le considera á manera de placa fotográfica, destinada sólo á recibir impresiones. Todo ello es opuesto á la educación propia de un ser activo y libre, y al principio fundamental que rige á la naturaleza humana.

ciéndole por ello que sea colaborador activo en la obra de su propia cultura, de su educación, si se aspira, como debe aspirarse, á que ésta sea obra viva y fecunda en resultados positivos y útiles para la vida presente y futura del educando.

Para conseguir semejante resultado necesita el educador, no sólo respetar la libertad de acción en el niño, sino estimular en él esta acción, su iniciativa y espontaneidad por medios adecuados. Es preciso que el niño trabaje por sí interior y exteriormente, que haga cuanto pueda con toda espontaneidad. «Lo que el educador hace por sí mismo, se ha dicho, es poca cosa en comparación de lo que hace hacer al educando, que es el todo.» Por este medio se apropiará, se asimilará mejor el niño, y la vivirá, la enseñanza que reciba. Nada hace mas fecunda la enseñanza que la acción, el gran principio del esfuerzo personal, que es como la savia vivificadora de toda cultura.

Es preciso, por tanto, que la educación sea todo lo posible, de parte del educando, *obra personal*. Recordemos que en el concepto definitivo que de ella damos (95) entra como elemento constitutivo el esfuerzo personal, el trabajo que cada uno pone para realizarla; y téngase en cuenta que ese esfuerzo, el «factor personal», que se dice, es condición de un adecuado desenvolvimiento, y, por ello, el factor con que primeramente debe contarse en toda educación que aspire á serlo en realidad. Hay, pues, que estimular la actividad natural del niño de modo que ejercite todas sus facultades, que *trabaje*, que *haga* por sí en todos los órdenes de su cultura, atendiendo, observando, pensando, obrando y produciendo, y poniendo en todo su trabajo, con la mayor espontaneidad que pueda lograrse, lo que le es propio y congénito.

Tal es lo que debe procurarse en la educación al tratar de conciliar la libertad del educando con la autoridad del educador. Para ello se precisa, además de circunspección, paciencia y mucho arte pedagógico, valerse de medios de acción adecuados, de los procedimientos propios del método que recomendamos para la enseñanza de la Pedagogía (68). No es éste otro que el llamado *método activo* (el verdadero método

pedagógico, *el método puede aun decirse*), el cual, á la vez que ejercicios intelectuales (y por de contado, de sentimiento, de voluntad, etc.), los implica físicos y prácticos, de experiencias, de coleccionar y clasificar, de manipulaciones y de trabajo manual, al intento de obligar á los educandos á *hacer*, á desenvolverse por el esfuerzo de sus propias energías, dirigidas, sí, pero no comprimidas ni violentadas por el educador, quien debe poner todo su empeño en suscitar en sus educandos la acción, el trabajo ó esfuerzo personal: á tal intento han de responder las formas, los procedimientos y los medios de enseñanza de que se valga en su labor educativa (1).

(1) Del *método activo* tratamos con detenimiento en nuestro *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Los que deseen conocerlo más á fondo pueden consultar este otro libro nuestro, donde lo exponemos con más detención: *El método activo en la enseñanza*. Ambas obras, en la Librería de Hernando y Compañía.

III

PRINCIPIOS GENERALES RELATIVOS AL DESARROLLO
DE LA NATURALEZA HUMANA Y LEYES PEDAGÓGICAS DEDUCIDAS
DE ELLOS

160. Principios generales relativos á la manera de iniciarse y realizarse el desenvolvimiento de nuestra naturaleza.—161. Leyes ó preceptos pedagógicos que se originan de esos principios: la educación desde la cuna, los procedimientos intuitivos, los medios de acción agradables, y la educación estética y por el afecto.—162. El ejercicio como ley del desarrollo, y necesidad de que alterne con el descanso; consecuencias pedagógicas.—163. Condiciones que impone á la educación el principio en cuya virtud se afirma que el desarrollo es progresivo y gradual.—164. Ley de unidad en los grados y sus consecuencias pedagógicas.—165. De la educación para el porvenir.—166. Aplicaciones de la ley que prescribe que la educación sea gradual: la enseñanza y las Escuelas primarias graduadas; distinción entre las Escuelas de varias clases y maestros y los grupos escolares.—167. El orden cíclico en la enseñanza como consecuencia del mismo principio.—168. Condiciones que se derivan para la educación de la manera orgánica de realizarse el desarrollo.—169. Ley de integridad; concepto de la educación y enseñanza integrales; exigencias pedagógicas.—170. Determinación de la ley general que preside al desarrollo de la naturaleza humana y á la que, por lo tanto, debe atemperarse la educación del hombre.

160. Si la educación ha de realizarse de conformidad con la naturaleza, siquiera sea con las restricciones en números precedentes dichas, es evidente que necesita tener en cuenta la manera como se inicia y efectúa el desarrollo, que ha de secundar, estimular y dirigir, de esa misma naturaleza. Precisamente en las leyes que presiden á este desarrollo se hallan contenidos muchos de los *principios fundamentales* de que se derivan *leyes generales* de la mayor importancia para la teoría y la práctica de la educación. Importa, por lo tanto, dar, siquiera sea por anticipado y en resumen, idea de las leyes que presiden el desenvolvimiento, la evolución, de la naturaleza del hombre, para mediante ello, sentar los principios de que han de inferirse las indicadas leyes pedagógicas.

Si, como antes de ahora afirmamos (103), la naturaleza humana contiene en sí el germen espontáneo de su desenvol-

vimiento, es evidente que con el primer hálito de vida empieza este desarrollo, el cual se inicia, para el espíritu, por la sensibilidad, casi inconsciente al principio, lo que explica la gran influencia que en la vida toda del niño ejerce esa facultad anímica. Tales son los dos puntos de que arranca la evolución que espontáneamente verifica nuestra naturaleza, evolución que se consigue y completa mediante el movimiento ó ejercicio de las mismas energías que se desenvuelven y siguiendo una marcha gradual y ascendente, en la que todas esas energías se desarrollan paralelamente, en correspondencia unas con otras, como concurrentes todas á un mismo fin, que es como el principio de unidad á que se hallan subordinadas; de aquí que se diga que además de gradual y progresivo, es armónico ú orgánico, en el modo de realizarse, el desenvolvimiento de la naturaleza humana (1).

Veamos ahora las consecuencias pedagógicas que se originan de estas leyes, en cuya virtud se lleva á cabo ese desenvolvimiento, y que constituyen otros tantos principios fundamentales de educación.

161. En lo tocante al principio afirmativo de que el desarrollo de nuestro ser empieza con la vida, poco tenemos que decir ahora. Asentado y desenvuelto este principio en el lugar ya dicho (**103**), sólo resta deducir, como secuela de él, la correspondiente ley pedagógica, la cual no es otra que aquella en cuya virtud se prescribe que la educación debe comenzar cuando el desarrollo comienza, con la vida, lo antes posible. Tampoco de esta ley tenemos que decir nada ahora, después de lo que acerca de ella y asignándole además del señalado aquí otros fundamentos antropológicos, exponemos en los números **106** y **107**. Principio y consecuencia de todo

(1) Parece ocioso advertir que sólo como conclusiones anticipadas deben tomarse los principios antropológicos que exponemos en este número y en los demás del presente capítulo. El lugar de ellos, y donde se exponen con la detención necesaria, ordenada y razonadamente, es el tomo III (*Nociones antropológicas: Introducción y parte primera de la Antropología pedagógica*) de la presente obra. A él haremos las oportunas referencias siempre que sea necesario.

esto: si el desarrollo comienza con la vida, la educación debe comenzar con la vida también.

Más tenemos que decir, por ser punto que aun no hemos tocado, respecto de la ley según la cual la evolución del espíritu se inicia por la sensibilidad, en la que tiene su punto de partida (tomo III, núm. 228).

Por virtud de ese hecho, la sensibilidad predomina en los primeros años de la vida, ejerciendo señalada influencia en la existencia y manera de ser del niño. Éste es un principio fundamental de educación, del que se derivan varias consecuencias ó leyes pedagógicas cuya aplicación es de gran importancia para la cultura toda del educando, y que pueden sintetizarse en este precepto: *la educación debe revestir formas sensibles, agradables y atractivas.*

Como consecuencia obligada de esta ley pedagógica se imponen en toda la educación de la niñez y más al principio de ella:

a) Los *procedimientos intuitivos*, ó sea el empleo de la *intuición sensible*, que tan gran papel desempeña en los métodos modernos de enseñanza, de la que es un procedimiento general y eficacísimo, en el que se originan las *lecciones de cosas* y los *paseos instructivos*, tan útiles en la cultura que recibe la infancia, y la *enseñanza por el aspecto*, que á su vez presuponen la *educación de los sentidos*, en la que se fundan, y de la que son á la vez medio y desenvolvimiento.

Como este punto de la intuición recibirá oportunamente el debido desarrollo (1), nos limitaremos ahora á señalar la consecuencia de la ley que nos ocupa, á saber: que el educador debe valerse, siempre que sea posible, en la enseñanza

(1) En el tomo VI de esta obra, al tratar de la educación de los sentidos y de los procedimientos de enseñanza. Pero téngase en cuenta que tomamos la intuición en un concepto más amplio, como un medio general de educación, impuesto por el principio sentado de que por la sensibilidad se inicia el desarrollo de la actividad del niño, en cuya vida ejerce una gran influencia. A considerar este aspecto general y exponer sus múltiples aplicaciones responde nuestro libro *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Librería de Hernando y Compañía.

que dé á sus educandos, de la intuición sensible, del procedimiento intuitivo en sus diversas formas, sensibilizando, mediante comparaciones, imágenes, etc., hasta las ideas abstractas. En este sentido cabe hablar, refiriéndose á la niñez, no sólo de enseñanza, sino de educación intuitiva, por la que se le dan percepciones de la realidad sensible y suprasensible.

b) Los *medios de acción agradables* al niño, todos los cuales pueden sintetizarse en el *interés* que mediante la novedad, la variedad, la utilidad práctica, las formas bellas y vivas de exposición se dé á la enseñanza. Exige además la ley pedagógica que ahora nos ocupa, que á la vez que la cultura que reciba el educando, se haga agradable á éste la permanencia en el lugar en que la reciba, lo que supone el embellecimiento de la Escuela, que al efecto ha de tener muchas superficies de iluminación y mucho espacio libre (patio, jardín, etc.), ha de estar decorada con gusto y ha de poseer un material de enseñanza artísticamente dispuesto y colocado.

Implica todo esto una como iniciación de la *educación estética*, exigida en la Escuela, no sólo por el principio en que se funda la ley pedagógica que nos ocupa, sino por la ley de integridad, que se tiene como canon fundamental de toda educación, y por razones de otro orden, en las que hay que tener muy en cuenta las de carácter moral (1).

c) La *educación por el afecto*; es decir, una dirección sugestiva mediante la que el educador se atraiga al educando, se gane su cariño y su voluntad. Supone esto la manera de educar que se funda principalmente en establecer una gran corriente de simpatía entre el educando y el educador, quien, como en otro lugar hemos dicho, necesita para ello: hacerse

(1) Conviene advertir que tomamos aquí el vocablo «estética», no en su acepción etimológica, ó sea refiriéndolo á la cultura de los sentimientos en general, sino á la parcial que se le ha dado, y es corriente hasta en el lenguaje de la ciencia, por la que se le contrae á la cultura del sentimiento de lo bello. En este último sentido hablamos ahora de la educación estética, que tan importante y necesaria es, según queda indicado y la tomamos en nuestro libro *La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas*. Librería de Hernando y Compañía.

amar de los niños, para lo cual debe empezar por amarlos á ellos; ser afectuoso, justo é imparcial con todos; aparecer ante los mismos animado de un gran espíritu de indulgencia, aun para con los menos capaces y de peor comportamiento, y mostrarse afable hasta en las reprensiones.

En consecuencia de esta ley ó precepto, ha de tenderse á que el niño sea conducido más por el amor que por el miedo, y de modo que él mismo desee lo que se quiera que haga. Así se pondrán en práctica estos aforismos: Más puede amor que violencia; todo por amor, nada por fuerza; cuanto se hace por fuerza lleva marcado el estigma de la bajeza. Los procedimientos violentos desvían al niño de la Escuela, le hacen aborrecer su educación y le tornan bajo é hipócrita; son á la vez, de parte del educador, signo de debilidad ó de pereza, cuando no de ambas cosas á la vez.

Por todo lo indicado se impone la necesidad de valerse en la dirección de los niños de formas atractivas; es decir, cariñosas, del *afecto*, en una palabra. Esta es una ley general de la educación, por más que tenga especial aplicación á la cultura de los sentimientos y la disciplina (1).

162. Otro de los principios que, como ligado á los dos tratados en el número precedente, se derivan de la manera de ser y realizarse el desenvolvimiento de nuestra naturaleza, es el del *ejercicio*: desarrollo y ejercicio son términos sinónimos; el desarrollo implica acción, movimiento, ejercicio, en una palabra. De aquí que se considere el ejercicio á la vez que expresión de la actividad, condición de todo desarrollo, pues el de un individuo no es, en último término, otra cosa que el movimiento que éste realiza para completarse, para llegar á ser lo que debe ser, desplegando, desdoblando, sus energías, poniéndolas en acción, lo que vale tanto como ejercitarlas.

La experiencia vulgar, de una parte, y los resultados de la observación y experimentación fisiológicas y psicológicas, de otra, muestran que así los músculos y órganos del cuerpo

(1) Por esto volvemos á tratar de ella á propósito de ambos asuntos. (Véase el tomo VII de esta obra.)

como las facultades del alma que más trabajan ó se ejercitan se desenvuelven más. Las pruebas de esta afirmación abundan y están al alcance de todos. Recordemos, de entre ellas, éstas: los resultados de la gimnasia; el mayor desarrollo que adquiere en los herreros el brazo derecho; lo mucho que se desenvuelve la memoria en los niños á quienes se enseña confiando todo el trabajo á esta facultad; las pocas señales de vida que da en esos mismos el juicio, la reflexión, el espíritu de observación, etc., por falta de ejercicio, á lo que también se debe, en gran parte, la endeblez y anemia que devora á la juventud en las grandes poblaciones y de ciertas clases sociales, cuyos individuos hacen por necesidad ó hábito vida sedentaria.

Á las indicaciones que acabamos de hacer, hay que añadir este hecho, que es concluyente: órganos y facultades se forman en definitiva, se solidifican y llegan á ser lo que deben ser, alcanzando la plenitud de su vida, mediante su propio trabajo; trabajando, desplegando su actividad, es decir, ejercitándose, se desenvuelven.

Como secuela de unos y otros hechos, se ha venido á la conclusión de que así los órganos del cuerpo como las facultades del alma se desarrollan, acrecientan y fortifican por el ejercicio y en razón directa de su actividad, y disminuyen, se debilitan y atrofian en la inacción continua ó prolongada. En términos generales, cabe decir lo mismo respecto del cuerpo y el espíritu, considerados en la totalidad de cada uno: lo que sucede á las partes, precisamente ha de suceder al todo.

De este principio antropológico, que es como la gran ley del desenvolvimiento de nuestra naturaleza, se deriva la ley pedagógica por la cual se preceptúa que para cultivar esa naturaleza, en toda ella ó en algunas de sus esferas, facultades ó energías, debe ejercitársela, por que sólo á virtud del ejercicio alcanzará la perfección de que sea susceptible. El ejercicio es también, pues, ley de la educación.

Pero el ejercicio tiene sus límites y necesita realizarse en determinadas condiciones.

El límite se lo impone nuestra misma naturaleza. El exceso de trabajo fatiga los órganos y las facultades, que me-

diante él se entumescen, debilitan y atrofian por el natural agotamiento de sus energías, cuya actividad encuentra un obstáculo en la fatiga que el exceso les origina, según de ello tenemos todos prueba evidente en el malestar y la falta de aptitud que sentimos para proseguir el trabajo cuando llevamos muchas horas desempeñando un ejercicio físico rudo, ó entregados al estudio. La necesidad de descansar se nos impone enérgicamente en tales casos; hay, pues, que dejar de trabajar, que hacer alto en el ejercicio á que estamos entregados.

Como consecuencia de este fenómeno fisiológico y psicológico, hay que alternar en la educación el reposo ó trabajo con el ejercicio, lo mismo que se trate de los órganos corporales que de las facultades anímicas; ningún ejercicio debe prolongarse mucho y todos han de cortarse por descansos proporcionados. Esta ley pedagógica se completa atendiendo á la exigencia que implica, de que el ejercicio sea apropiado, no sólo en su duración sino también en su intensidad, á las fuerzas del educando, todas cuyas facultades, energías y órganos ha de poner en acción, de modo que todas trabajen y descansen alternativamente. Para esto es preciso variar los ejercicios, haciendo, por ejemplo, que los físicos y manuales alternen con los de la mente; los que se refieran predominantemente á tal facultad con los que pongan en juego tal otra, etc.

163. Otro principio antropológico, del cual se originan preceptos de importancia para la educación, que constituyen otras tantas leyes pedagógicas, es aquel en cuya virtud se afirma que el desenvolvimiento del hombre se realiza *progresiva y gradualmente*, esto es, en evolución *ascendente*, pasando nuestra naturaleza por diversos estados y fases (grados), encadenados entre sí de modo que constituyen una serie en forma de sucesión y no á manera de línea recta. De aquí la ley de la *periodicidad*, y que se diga que el hombre se desenvuelve gradual y progresivamente (evolución) hasta que alcanza la plenitud de sus fuerzas, pues después sigue una marcha descendente. De este principio, que es ley de todo desarrollo, lo mismo tratándose del cuerpo que del espíritu, y en el que se funda nuestra condición de seres perfectibles, capaces de me-

jora, proviene la ley pedagógica que preceptúa que *la educación debe ser progresiva y gradual.*

De esta ley general se derivan los siguientes preceptos, también de carácter general, pues son aplicables á toda la educación:

a) *En toda ésta ha de seguirse una marcha ascendente, procediendo siempre respecto del niño, en todos los respectos y en todos los ejercicios, de lo menos á lo más.*

En tal sentido debe llevarse al educando: de la vida del cuerpo, de los miembros y de los sentidos, á la del espíritu; de la percepción y la observación vagas, al conocimiento y la inteligencia del objeto; del conocimiento espontáneo, al reflexivo; de la comprensión del objeto ligado con el pensamiento, al pensamiento abstracto; de la referencia exterior de las cosas, á la comprensión y al juicio interiores, etc. Supone esto para la enseñanza y, en general, para todos los ejercicios, ir de lo fácil á lo difícil, de lo conocido á lo desconocido, de lo concreto á lo abstracto, de lo compuesto á lo simple, de lo particular á lo general y de lo inferior á lo superior.

Tal es lo que se significa cuando se habla de educación «progresiva», calificativo que tiene especial aplicación á la enseñanza, y que, en último término, significa que el educador debe, para la realización de su obra, observar las leyes de la evolución del educando; es decir, atenerse á la marcha que en su desenvolvimiento sigue la naturaleza, la cual procede siempre en progresión ascendente, partiendo de lo menos para ir á lo más. Con sujeción á esta ley, que preside lo mismo el desarrollo del cuerpo que el del espíritu, debe ordenarse toda la cultura que reciba el educando.

b) *La educación debe sujetarse á los límites de cada grado ó período.*

En la evolución ascendente que acabamos de considerar, no es la naturaleza idéntica á sí misma, en cuanto que pasa por grados (edades) en los que las disposiciones primitivas se renuevan y transforman poco á poco, y mediante ello se crea insensiblemente el ser hombre. Cada uno de esos grados, que entre sí suponen cambios, tiene un carácter peculiar y, en lo

tanto, exigencias especiales que requieren cuidados especiales también.

De aquí la necesidad de que el educador se haga cargo de esos grados, con el fin de que en el concurso que preste al educando para excitar y dirigir su desarrollo, acomode á ellos los ejercicios, todos los medios de acción de que al efecto se valga. Quiere esto decir, que también desde este punto de vista considerada, debe la educación acomodarse á las condiciones de la naturaleza, teniendo en cuenta los cambios que en ella se realizan con la marcha del tiempo y lo que cada uno de esos cambios requiere en sí, según la etapa ó grado de la vida que representa. No requiere los mismos cuidados, por ejemplo, el párvulo que el adulto.

c) La educación no debe anticipar ni retrasar los trámites de un período á otro.

El precepto pedagógico anterior de que deben respetarse los grados, implica el de no violentarlos, anticipándolos ó retrasándolos. El educador debe considerar cada uno según lo que es y proceder en conformidad con ello. Obrar en uno ó en otro sentido es ir contra la naturaleza. El educador debe tener siempre en cuenta que, como ya dijo el gran Comenio, el único medio de enseñar (educar, generalizando la idea) con éxito, es el de seguir la marcha trazada por la naturaleza, que no se apresura, hace cada cosa á su tiempo, una después de otra, y no da saltos ni deja vacíos, sino que avanza poco á poco.

La ley pedagógica que nos ocupa ahora, impone, en primer término, la regla de conducta, que tanto se infringe en la práctica, de no exigir del niño lo que no puede dar, provocando esos desarrollos anticipados que tan comunes y frecuentes son, pues á ellos se debe el agotamiento prematuro de las energías (las mentales sobre todo) que se observa en muchos jóvenes, que parecen incapaces para todo esfuerzo reflexivo, para todo trabajo serio, habiendo sido en la infancia despiertos é inteligentes. Débese semejante fenómeno á que durante los primeros años se provocaron y alimentaron en los niños desarrollos precoces en que gastaron por adelantado

sus energías (ejemplo de ellos nos ofrecen esos niños que no lo son realmente y á quienes el vulgo llama *niños viejos*). En este sentido se expresa H. Spencer, y á él responde el aforismo pedagógico, á que los ingleses rinden culto, de que «la regla más útil de toda educación no es la de ganar tiempo, sino la de saber perderlo». Hay, pues, que condenar el celo irreflexivo y la vanidad pueril de los padres y Maestros que quieren obtener del niño cuanto pueda dar, aun á riesgo de comprometer su porvenir, agotando prematuramente las energías del hombre.

Si por la ley que nos ocupa no debe anticiparse el desarrollo natural del educando, tampoco debe retrasarse. Cuando por complacencias irreflexivas, hijas de una educación mimosa, ó por otras causas se hace esto, al atrofiarse las energías por falta de ejercicio, se prolonga el período de la infancia ó de la niñez, y se producen esos *jóvenes niños* que son lo opuesto de los niños viejos á que antes hemos aludido. También por este lado, es decir, reteniendo al educando en un período, tratándolo como párvulo ó como niño, no atendiendo á las necesidades y condiciones naturales de la edad en que se encuentra por retenerlo en la precedente, se va contra natura.

164. Además de las dos leyes pedagógicas expuestas en el número precedente (*b* y *c*), se dan otras para la educación inferidas del principio sentado de que es gradual el desarrollo de nuestra naturaleza. Una de ellas es la que se formula diciendo que *la educación no debe considerar aisladamente los grados ó períodos de la vida sino en continua sucesión*. Lo que conduce á afirmar desde este punto de vista el principio, ya sentado, de la unidad de la educación (**146** y **147**).

Según esta nueva ley, en los mismos grados del desarrollo debe la educación respetar la unidad de nuestra naturaleza y de la vida. Al efecto, ha de tener en cuenta el educador que de lo que se trata es de formar al hombre, y que éste se desenvuelve gradual y progresivamente, por lo que no considerará aislados entre sí dichos grados, sino que mirará constantemente á preparar el tránsito de uno á otro, el nexa que debe unirlos, siempre en vista del objeto final de la educación, que en sus di-

ferentes grados es una. Haciendo esto, llenará las exigencias de una de las leyes universales que tiene gran aplicación en Pedagogía, ley llamada *de las transformaciones*, y que consiste en el sucesivo desarrollo de los seres en forma progresiva y de modo que cada paso ó grado se apoye en el precedente, al que se parece y del que se diferencia. Para que la educación de un grado cualquiera pueda apoyarse en el que le precede, es menester que en la de éste se haya tenido en cuenta el grado que ha de seguirle y los restantes.

Respecto de esta ley de la unidad de la educación, considerada desde el punto de vista del tiempo que dura y de los períodos que dentro de ese tiempo se distingue en ella, hemos dicho en otro lugar lo siguiente, siguiendo el sentido de Fröbel:

«La división en grados que dejamos establecida, no quiere decir que en cada uno de éstos haya de mirarse al niño teniendo en cuenta sólo el período de la vida en que se halle, lo cual sería perjudicial para el desenvolvimiento y perfeccionamiento total del hombre, que exige un curso progresivo, no interrumpido, que forme verdadera ilación ó encadenamiento. Para los efectos de la educación no han de mirarse dichos grados como aislados entre sí, sino formando una cadena sucesiva y sin interrupción, de manera que la vida se tenga presente en todas sus fases como una unidad, presentando un conjunto completo. En cada grado ha de tenerse presente el que le precede, mirando al posterior para respetar la unidad de la vida.

»Quiere esto decir, que el educador no ha de ver en el niño del primer grado un ser diferente del del segundo, ni en éste otro diferente del del tercero, etc.; sino que en todos ellos ha de ver siempre al hombre, y, por lo tanto, ha de considerar que al realizar la educación del párvulo, del niño y del adolescente, realiza la educación del ser humano, con lo que acostumbra al niño de todos los grados á no mirar los demás como diferentes, á contemplar su vida en el espejo de su existencia, y á no ver en los hombres seres provistos de una existencia diferente de la suya. Es menester que los educadores tengan en cuenta que el desenvolvimiento completo de cada

uno de los grados sucesivos, descansa y se funda en el desenvolvimiento completo del grado precedente, y que el hombre no lo es tanto por el hecho de haber alcanzado la edad correspondiente como por haber recorrido uno después de otro los grados anteriores de su vida, siempre que haya llenado fielmente las exigencias de cada uno de ellos. En suma: los educadores deben mirar siempre en el niño al hombre, pues, como dijo el venerable Dupanloup, el niño es el hombre mismo con todo su porvenir encerrado en sus primeros años».

La educación, pues, no debe mirar sólo á satisfacer las exigencias del grado de la vida en que se halle el educando, sino que, apoyándose en los grados anteriores, ha de mirar muy particularmente á los restantes; no ha de tener en cuenta sólo el estado presente del que sea objeto de ella, sino con preferencia el estado futuro. Es una práctica muy errónea y desgraciadamente muy común, la de educar á los niños *para el día*, olvidándose de que son hombres y descuidando las exigencias del porvenir. Y porque se hace esto, porque no se respeta la unidad de la vida, es por lo que suele la educación incurrir en el defecto de agotar en éste ó en el otro período de los primeros de la existencia, todas las fuerzas del educando, sometién-dole á esfuerzos que, si por de pronto dan frutos, son frutos anticipados de que en los demás períodos se sentirá menesteroso el paciente. Una experiencia harto frecuente nos enseña lo pernicioso que es el prurito, muy común tratándose de párvulos de gran viveza de espíritu, de forzar el desarrollo intelectual, por ejemplo, olvidando que estas fuerzas que se malgastan se han de echar de menos cuando más falta hagan. De aquí proviene muchas veces el cambio que notamos en niños que antes de los ocho años parecían en extremo vivos é inteligentes, y pasada esta edad despuntan por lo contrario, es decir, por una paralización del espíritu, un entumecimiento intelectual que con razón alarma á los padres. Si en su educación se hubiese tenido presente el día de mañana; si en ella se hubiera respetado la unidad á que nos referimos, no se habría llegado á este extremo. Por estos y otros motivos, en cada uno de los grados que hemos distinguido en la educa-

ción debe tenerse siempre en cuenta al hombre, mirar atentamente al porvenir del niño. De aquí el que haya podido decirse que «el efecto de la educación para el tiempo presente es insignificante, ó más bien, no hay ninguna educación para el tiempo presente, sino una inspección, una custodia, un cuidado», pues que «la educación, al contrario, tiene un fin lejano, realizable sólo en el transcurso del tiempo, y por medio del desarrollo de las fuerzas quiere perfeccionar lo que existe, y como esta perfección nunca puede conseguirse enteramente, dirige sus miradas al porvenir».

165. El sentido de estos últimos renglones induce á hablar de la *educación para el porvenir* que implícitamente presupone el principio de unidad, según el punto de vista en que acabamos de considerarlo. Educar al niño es, en efecto, trabajar para el porvenir, en cuanto que de lo que se trata es de ir formando al hombre futuro en el hombre del presente. Es, por lo tanto, una derivación de la unidad con que para los efectos de la cultura del hombre deben considerarse los períodos de la vida, lo que llamamos educación para el porvenir, y que constituye una ley pedagógica que suele formularse diciendo que *toda apariencia en el niño debe ser juzgada por sus consecuencias probables, y todas las influencias de parte del Maestro calculadas para el resultado futuro.*

Mas en esto, como en todo, es menester no caer en exageraciones que sacrificando el presente del alumno en aras de su porvenir, sean luego dañosas para este estado, pues por lo mismo que el desarrollo de un grado se funda en el del grado precedente, al que se parece, lo que hagamos hoy con el niño tendrá mañana su resonancia en el hombre. Y tan perjudicial como es el caso que hemos citado de los niños á quienes se adelanta y fuerza su desarrollo, por no mirar al porvenir, lo es el que consiste en abandonar su presente con la mira de reservar todas sus fuerzas para lo futuro. Si es conveniente y necesario, como hemos dicho, no perder de vista el porvenir, lo es también del propio modo dar á cada edad lo que de suyo exige, y no sacrificar nunca las necesidades de un período á las exigencias de otro.

Por esto dice Schwarz que, «aunque toda la actividad del Maestro haya de dirigirse á efectos venideros, se deben, no obstante, evitar dos exageraciones. La primera es el rigor excesivo, porque podría muy bien sacrificar el tiempo presente al porvenir. Se dirige al niño sólo al goce venidero, hacia la recompensa y dicha futuras, ha de carecer ahora, para gozar más tarde y en mayor grado; pero en esto hay tanta inequidad como imprudencia, porque, si bien es cierto que la influencia del Maestro en la educación de aquél debe dirigir sus miras al porvenir, no lo es menos ni se dice con eso que deba perder de vista el tiempo presente. Cada segundo de la vida humana es fin de por sí, y un grado más para llegar á su estado futuro. Además: nuestros cálculos para el porvenir no pueden menos de ser muy inseguros, toda vez que no nos es dado comprender todos los factores del cálculo. ¿Cómo queremos responder, si agotamos á la juventud con esfuerzos, que tal vez en la vejez no den los frutos deseados? Á esto se agrega que con un procedimiento semejante nos podríamos poner en contraste con los demás que educan, y entonces sería muy de temer que, bien durante el tiempo de la educación, ó luego después, viniesen á obrar los influjos opuestos con mayor fuerza, y destruyeran acaso toda nuestra obra.

» Otro error que proviene de la tendencia de educar para el porvenir — continúa el mismo Schwarz, — es la inclinación de profetizar el desarrollo futuro y hasta la suerte del niño. Hay padres que hablan continuamente de lo que sucederá á sus hijos, y se forman las ideas más singulares sobre sus disposiciones, ó sobre tal ó cual particularismo que se descubre en ellos. Bajo tales supuestos engañosos, toman determinaciones ó dan direcciones que frecuentemente acarrean las consecuencias más tristes. Rara vez sucede lo contrario, y los temores se dirigen entonces á los padecimientos. Entre los Maestros se encuentra también á veces la presunción de ver más claramente en el porvenir de lo que es dado á la vista humana. Es verdad que pueden tener un juicio más seguro que los legos; pero también es cierto que nunca pueden ser profecías que puedan cumplirse exactamente en todas sus partes».

Por más, pues, que la acción de la educación haya de dirigirse á efectos venideros, y que durante toda ella deba mirarse á lo futuro, puesto que de lo que se trata es de formar al hombre mediante la educación del niño, deben tenerse en cuenta las observaciones que dejamos expuestas, para no sacrificar el presente al porvenir.

Ampliando y dando mayor alcance al sentido que de la educación para el porvenir hemos expuesto más arriba, dice Kant:

«Uno de los principios del arte de la educación, que nunca debieran perder de vista las personas que se ocupan en estas materias, es el de que los niños no debieran ser educados sólo para el estado presente del género humano, sino también, en cuanto fuera posible, para un estado futuro mejor; esto es, que la educación debe hacerse en vista de la idea de la humanidad y de su total destino. Este principio tiene una gran importancia. Los padres no educan ordinariamente á sus hijos más que para la sociedad presente, por más que ésta se halle corrompida; cuando debieran, por el contrario, educarlos con un sentido superior, á fin de que una sociedad futura mejor fuera consecuencia de esta educación. Pero á esto se oponen dos obstáculos: 1.º Que los padres no se preocupan ordinariamente más que de poner sus hijos en estado de hacer por sí mismos su camino en el mundo; y 2.º que los príncipes no miran á sus súbditos más que como instrumentos de sus designios. Los padres se ocupan de la casa, los príncipes del Estado; pero ni los unos ni los otros tienen por fin el mejor mundo social posible, ni la perfección á que está destinada la naturaleza humana, y para la cual posee, sin embargo, aptitudes... Por ventura, la idea del mejor mundo moral posible, ¿puede ser contraria á nuestro mejor interés privado? Nunca, porque aunque parece que se le debe sacrificar alguna cosa, no se procura menos en ella por el bien presente».

166. De los preceptos inferidos del principio de la gradación en el desenvolvimiento de nuestra naturaleza, se originan aplicaciones de importancia para el régimen escolar de un país, que pueden resumirse en este otro precepto ó ley pedagógica: *la primera enseñanza debe establecerse y desenvolverse en gradación; debe ser graduada en su conjunto y en sus*

pormenores. De aquí que se hable de *enseñanza* y de *Escuelas graduadas*.

La enseñanza primaria graduada quiere decir que las Escuelas en que se dé se hallen dispuestas *en grados*, de tal suerte que unas se destinen á los niños de una edad, y otras á los de la edad siguiente. Estos grados se hallan representados entre nosotros, según la ley, por las Escuelas *elementales* y las *superiores*; dicho se está que las de *párvulos* representan otro grado. Según dicha ley, la distinción entre uno y otro grado de la primera enseñanza (el *elemental* y el *superior*) se funda principalmente en el número de materias que cada uno comprende. Aunque se parte de una base falsa, pues no es esto, ciertamente, lo que debiera caracterizar á cada grado, es la verdad que tanto en España como en el extranjero, las divisiones que se hacen de la enseñanza y las Escuelas primarias, responden al principio de la gradación, es decir, á la necesidad de amoldar á las condiciones que en cada grado ofrece el niño, los procedimientos y medios educativos, así como la extensión y la intensidad de la cultura que reciba, al intento de que sea adecuada al desarrollo presente del educando y se corresponda con las fases de su evolución.

Así, pues, en una organización racional, verdaderamente pedagógica de la primera enseñanza, ésta debe estar bien graduada mediante programas generales relacionados entre sí, que correspondan á las Escuelas de cada grado, empezando por las de párvulos, que representarían el primero de ellos. Estos grados deben considerarse en serie continua, como hemos visto que se dan los del desarrollo de la naturaleza humana (**163 y 164**), diferenciándose entre sí, no como al presente sucede, porque el primero ó inferior (y las respectivas Escuelas) comprenda menos enseñanzas que el siguiente ó elemental, y éste menos que el que le sigue ó superior, sino por el gradual desarrollo que se dé á todas, las cuales deben ser las mismas en todos los grados en que se divida la enseñanza ó educación primaria. Ya lo dijo Comenio: «Lo que el hombre aprende al principio debe ser como la antorcha que iluminará sus estudios subsiguientes, y la cultura la misma

en todos los grados, diferenciándose sólo por la forma y los pormenores» (1).

Pero lo que acabamos de decir se refiere á la gradación en el sistema escolar, ó de la primera enseñanza, de un país. Se habla, además, de *Escuelas graduadas*, con lo que ó nada nuevo se significa, ó se quiere decir cosa distinta de lo que revela la frase, tomada en su estricta acepción.

Toda Escuela, siquiera esté medianamente organizada, es graduada. A ello responden las secciones en que se distribuyen los alumnos, las divisiones que se hacen de lo que se llaman «clase de Gramática», «clase de Aritmética», etc. En todas estas secciones se agrupan los niños con arreglo á su edad y á sus adelantos en la enseñanza, y según ganan en ambos conceptos, van pasando de una sección ó grupo inferior á otro superior, en donde, con mejor ó peor sentido, se amplían los conocimientos adquiridos en las secciones anteriores. Supone esto la gradación de la enseñanza. De suerte que cuando se habla de «Escuelas graduadas», no se dice en puridad nada nuevo, sino lo que todas son en la práctica ó debieran ser, si por estar mal regentadas se halla desatendida esa primera y esencial condición pedagógica de la organización de toda Escuela.

Mas lo común es referir el calificativo de «graduadas» á

(1) Es un verdadero error pedagógico, que induce á palmaria contradicción, el diferenciar los grados de la primera enseñanza y las Escuelas á cada uno correspondientes, por el número de las materias que comprendan los respectivos programas. Así resulta hoy en casi todas partes que el primer grado, ó sea el representado por las Escuelas de párvulos, comprende más materias de cultura que el siguiente ó elemental, el que nunca debiera tener menos que las comprendidas hoy en el grado superior. Este último grado debiera desaparecer con tal denominación y carácter, y no haber más que Escuelas de educación primaria de *primero* (hoy párvulos), de *segundo* (infantiles), de *tercero* (elementales), de *cuarto grado*, etc., siendo la base de admisión en las respectivas Escuelas, la edad y el estado de desarrollo de los alumnos, los cuales deberían pasar sucesivamente, según lo que resulte de estos datos, por todos los grados, ó al menos por los tres primeros, á partir del inferior, ó sea el conocido hoy por «de párvulos».

las Escuelas que constan de varias clases regentadas, en locales separados, por distintos Maestros, bajo la dirección del que hace de primero ó Director de la Escuela, la cual no es, en último término, más que una sola Escuela, cuyas secciones, en vez de funcionar en un mismo local, lo hacen en salas distintas. Por lo que cabe decir de ella lo que acaba de decirse de las de una sola clase y un solo Profesor: que si está medianamente organizada siquiera, necesariamente ha de ser graduada. Las clases en que se divide no son sino partes de un mismo todo, por lo que los programas de ellas han de estar redactados bajo el principio de la unidad y la gradación (como en la Escuela de una sola clase dividida en secciones), á la cual ha de obedecer precisamente la distribución de los alumnos en las diferentes divisiones de la Escuela. De modo que lo que muchos designan como «Escuela graduada» no es realmente otra cosa que la Escuela, muy generalizada en otros países, que en vez de contener todos los alumnos en una sala de clase y dirigidos por un sólo Maestro, los tiene distribuídos en varias clases separadas con un Maestro (un auxiliar á veces, como sucede en las graduadas nuestras) cada una (1).

Se identifica también la Escuela graduada con el *grupo escolar*, que es precisamente donde más cabe la falta de gradación. Se dice grupo escolar á la reunión en un mismo edificio y bajo una misma dirección (por lo general nominal ó meramente formalista) de Escuelas de distintas clases y grados, que conservan su fisonomía peculiar y aun su autonomía pedagógica; v. gr.: una Escuela de párvulos, dos elementales

(1) Las Escuelas graduadas nuestras, que se originan en el Real decreto de 23 de Septiembre de 1898 (reorganizando las Normales de Maestros y de Maestras) y organiza el Reglamento de 23 de Agosto de 1899, son meras Escuelas de varias clases y Maestros (auxiliares) que funcionan bajo la dirección del Regente de la respectiva Normal. El calificativo de graduadas con que se las ha bautizado, tal vez pensando en algo aparatoso, acusa cierto desconocimiento de lo que debe ser toda Escuela, y realmente tiene algo de pleonástico; puede pasar si sólo se trata de distinguirlas de las individuales ó de una sola clase (monodácticas, que dicen algunos).

y otras dos superiores, una de cada clase para niños y otra para niñas, según se practica entre nosotros (1). Se comprende que en estos grupos es donde menos gradación cabe, sobre todo cuando, según en España y otros países sucede, en cada clase de Escuelas persiste la organización que le es propia en el régimen general de la primera enseñanza. Añadamos que cuando las Escuelas pierden ese carácter, y se establece una verdadera gradación entre las destinadas á cada sexo (donde, como sucede en España, la asistencia no sea mixta en todas), el grupo escolar deja de serlo, convirtiéndose en una Escuela de varias clases.

No es, pues, lo mismo Escuela graduada que grupo escolar. Con la reserva antes hecha (la de que toda Escuela es graduada) entendemos por lo primero las que constan de varias clases separadas con sus respectivos Maestros (numerosos ó auxiliares), con programas desenvueltos en gradación ascendente y bajo unidad de organización, de modo que cada una represente un grado de la educación y la enseñanza en correspondencia con los grados de la evolución de los alumnos (2). Según el número y la edad de éstos, aumentan los grados en esas Escuelas, cual sucede en las grandiosas de los Estados Unidos de América, que cuentan diez y más clases ó grados, como que á ellas asisten los alumnos hasta los diez y seis y más años de edad, y en ellas se halla incluida la cultura que entre nosotros se conoce bajo la denominación de segunda enseñanza.

167. Los preceptos dados relativamente á la educación

(1) Ejemplo en Madrid: la Escuela municipal modelo y el grupo escolar establecido en la calle del Doctor Fourquet: ambos son un conjunto ó reunión en un mismo edificio de varias Escuelas (de párvulos, de niños y de niñas).

(2) Los Jardines de la Infancia, de Madrid, ofrecen un ejemplo de Escuela graduada, si bien limitada á los párvulos; en ella se hallan distribuidos los niños según su edad y desarrollo, en cuatro clases separadas, de las que tres están desempeñadas por Maestras y una por el Maestro regente de la Escuela, que es el que la imprime dirección y le da unidad.

gradual y la afirmación que, siguiendo á Comenio, hemos hecho más arriba, de que en todos los grados la cultura ha de ser la misma, diferenciándose sólo por la forma y los pormenores, implica la adopción del llamado *modo cíclico*, mediante el cual se consigue que la enseñanza sea verdaderamente progresiva y gradual, de la que el *ciclismo* es á la vez, por tanto, exigencia y medio. Así, pues, los ejercicios, los programas de las diversas materias de enseñanza, la cultura toda que presupone la educación primaria, deben disponerse cíclicamente.

Como en lugar oportuno hemos de tratar del modo cíclico para hacer las debidas aplicaciones á la enseñanza (1), nos limitaremos ahora, una vez fundamentada y afirmada la necesidad de su empleo, á decir que no debe confundirse dicho modo con el *concéntrico*, especie de *jacotismo* (manera ó sistema de Jacotot), que consiste en agrupar diversas enseñanzas ó todas de modo que formen como una sola, partiendo de un conocimiento dado, una frase ó un libro. Lo cíclico lo referimos á cada asignatura en particular (cabe aplicarlo también en cada lección), y quiere decir que desde que el niño empiece á recibir la respectiva enseñanza, en la división ó grado inferior se le dé idea de toda ella; es decir, que todas las divisiones (cursos ó grados y secciones) estudien la asignatura en todas sus partes, aumentándose progresivamente los pormenores en las divisiones superiores, con lo que irá creciendo á su vez el programa y haciéndose más rico en pormenores y contenido: hablar desde el principio de *todo* sin agotar nunca, ni con mucho, *toda* la materia; he aquí la regla. El ciclismo es en cada enseñanza, «la bola de nieve que dijo Pestalozzi, imperceptible al principio, que engruesa sin cesar y, por medio de capas concéntricas, acaba adquiriendo un volumen considerable».

(1) Véase el tomo VI de esta obra. Capítulo V de la Parte primera. En la Parte segunda y sección de ella que trata de la Metodología aplicada, ofrecemos, por vía de aplicación de los preceptos sentados, programas cíclicamente dispuestos.

168. Como ley que preside al desarrollo de nuestra naturaleza, hemos sentado el principio (**160**) de que ese desarrollo se realiza armónica ú orgánicamente; es decir, que paralelamente y en correspondencia unas con otras, se desenvuelven todas las facultades del hombre, pues que entre todas ellas, como concurrentes á un mismo fin y formando parte de un mismo todo (nuestro ser), existe verdadera solidaridad ó convivencia.

De este principio se derivan preceptos que pueden reducirse al que prescribe que *en la educación debe ponderarse y equilibrarse el desarrollo de todas las facultades humanas, cultivándolas según lo que cada una es en sí y el concurso que puede prestar á las demás.*

Se sigue de aquí que la educación ha de ser orgánica; bajo el principio de unidad, ha de atender por igual y paralelamente á todos los elementos constitutivos de nuestro ser, y ha de hacerlo de una manera coordinada y armónica, á fin de evitar los desequilibrios que sobrevienen cuando no se procede así y que al cabo suelen motivar el predominio de un solo aspecto de la vida y del carácter y con ello enfermedades, dudas y luchas interiores. Todo esto es consecuencia necesaria de faltar al principio *sequere naturam*, contra el que también se va olvidando ó infringiendo el precepto que nos ocupa, el cual obliga á no dar á unas facultades desarrollos desmedidos en perjuicio de otras, ni á descuidar éstas por atender demasiado á aquéllas, sino á preocuparse á la vez del cultivo de todas.

En tal sentido, la educación de nuestras energías, todo lo que quiere decirse cuando aisladamente se habla de educación del cuerpo y de educación del espíritu, de educación de la inteligencia y de educación de la voluntad, de educación de los sentidos y de educación de la imaginación, etc., debe ser, y de hecho es, simultánea. Es un error creer, como Rousseau, que puede fraccionarse la educación, asignando un tiempo á la del cuerpo, otro á la de la inteligencia, otro á la de la sensibilidad y otro á la de la voluntad. Ya lo dijimos á propósito de la ley de unidad (**146**): es preciso dividir para apren-

der. No dividiéndose, como no se divide, la unidad viviente de nuestro ser, no puede concretarse á una sola parte de ella la acción educadora, pues cualquiera que sea la energía sobre que predominantemente actuemos, la acción tendrá siempre su resonancia en las demás partes y, por consiguiente, en el todo (1). En el acto más simple de la vida del niño se observa que se hallan interesados el cuerpo, el espíritu y el corazón; todo nuestro ser está presente en nuestros actos, á los que colaboran todas nuestras energías. Como se ha dicho, no hay en el niño tres seres distintos: uno sensible, otro inteligente y otro libre que se puedan llamar uno en pos de otro, como el Maestro llama sucesivamente á varios escolares para corregirles sus ejercicios escritos; no hay por una parte un cuerpo y por otra un alma: hay un solo ser indivisible que «no se puede tocar en alguna parte, según la enérgica metáfora de Malebranche, sin removerlo todo». La dificultad está precisamente en establecer el equilibrio entre estas facultades, entre estas energías diversas: sólo la educación simultánea, es decir, la educación orgánica ó armónica, puede conseguirlo.

En este concepto, la educación del espíritu debe apoyarse en la del cuerpo, la cual ha de dirigirse, no sólo en razón del cuerpo mismo, sino mirando también á los servicios que presta al alma mediante sus diversas energías, y á la influencia que sobre ella ejerce. Recíprocamente, el alma debe ser educada, no sólo en vista de sus propias necesidades, sino ade-

(4) Reforcemos lo recordado y dicho aquí con este pasaje: «Si se distingue la educación física de la intelectual y ésta de la moral, es por una necesidad de método. No por esto se dirá que no tienen ningún enlace entre sí ó que ellas se dirijan á tres seres distintos. Al contrario, se suponen naturalmente, y de tal manera, que una no puede ir sin las otras dos; porque si se dividen las cuestiones para estudiarlas sucesivamente y mejor, no se divide por esto la persona humana, que es una y permanece una, á pesar de la diversidad de sus facultades y de sus actos. Sin la inteligencia, la voluntad no se aclararía; sin los sentidos, la inteligencia no despertaría, y sin el cuerpo, la educación no alcanzaría al alma».

más en consideración al influjo que todas sus energías ó actividades ejercen en el cuerpo y su salud. Lo propio cabe decir respecto de las energías, facultades, órganos, etc., de espíritu y cuerpo, en cuanto que cada una de estas dos esferas totales de nuestro ser constituye un organismo cuya evolución se realiza en las mismas condiciones que la de nuestra naturaleza considerada totalmente ó en su unidad.

169. Lo dicho en los números precedentes implica la ley pedagógica de *la integridad en la educación*. Si ésta ha de ser armónica ú orgánica, y efectuarse con el paralelismo que acabamos de afirmar como obligado é impuesto por el paralelismo que se da en el desarrollo y funcionamiento de nuestras energías, necesita atender á la vez á todas éstas, ser completa ó *integral*, según ahora se dice.

La educación integral quiere decir una educación en la que mirándose á formar al hombre preparándole para vivir la vida completa, se atiende á todas las manifestaciones de la naturaleza del educando, así corpóreas como espirituales, manuales como intelectuales, morales como afectivas; en una palabra, á cuantos elementos constituyen é integran nuestra naturaleza psicofísica. Para esto se requiere, además de la cultura física que presupone la educación del cuerpo, enseñanzas que verdaderamente preparen para la vida y ejerciten todas las facultades anímicas, no sólo en vista de darles esa preparación (*cultura*, que se dice), sino en el de desenvolverlas todas, dirigirlas y formarlas á fin de que adquieran la perfección de que sean susceptibles. Por esto que cuando se habla de «educación integral», se piense en una enseñanza *enciclopédica*, es decir, ejercicios suficientes para la preparación á la vida y para poner en acción y fecundar todas las facultades que concurren á la realización de ella.

Tal es lo que quiere significarse cuando se habla de educación ó enseñanza integral. Trae aparejadas esta educación determinadas exigencias respecto de la organización de la primera enseñanza pública, de las que apuntaremos aquí las más salientes, ó las que más importa atender, por referirse á puntos harto desatendidos entre nosotros, á saber:

a) Establecer un verdadero sistema de educación física, mediante ejercicios adecuados para dar robustez, agilidad y salud al cuerpo. Para estos ejercicios, que preferentemente debieran consistir en los juegos corporales, precisa ampliar con patios y cobertizos el lugar de la Escuela, crear campos de juego y practicar sistemáticamente los paseos escolares. En las Escuelas pueden introducirse, cuando otra cosa no quepa hacer, algunas de las prácticas propias de la llamada *Gimnasia de sala*. De todas suertes, lo que la educación integral exige respecto del punto á que se contraen estas observaciones, es que á la vez que á la cultura del alma se atienda á la del cuerpo, que con los ejercicios intelectuales alternen los corporales; que haya en la Escuela educación física (1).

b) Atender á las facultades y aptitudes manuales, que con las de los otros órdenes, integran nuestro ser, y su cultivo y ejercicio adecuados, tras de ser una exigencia de una educación integral ó completa, nos es á todos necesario en la práctica de la vida diaria. Al efecto, precisa introducir en la educación primaria (en la Escuela, por tanto, á partir de la de párvulos) el *trabajo manual*, al intento, principalmente, de ejercitar la mano para hacer de ella un instrumento de perfeccionamiento, como se ejercitan la inteligencia y demás facultades anímicas, y debe ejercitársela, además, con el sentido de alimentar la actividad productora y las correspondientes propensiones de los niños y dar á éstos con el *saber*, propio de toda enseñanza teórica, el *saber hacer*, que tan preciso nos es á todos. Además de lo dicho, con los trabajos manuales se persigue la consecución de otros fines educativos, v. gr.: servir de contrapeso al trabajo intelectual, inspirar el gusto y el amor al trabajo, desenvolver el sentido artístico, despertar aptitudes y provocar la vocación, todo lo cual es obligado en un sistema de educación integral. Por último, el trabajo manual constituye una especie de preparación ó aprendizaje de los oficios,

(1) A la educación física en general y en las Escuelas, ejercicios y prácticas que requiere, consagramos el tomo V de la presente obra. En él hallará el lector resumido lo más importante de esta materia.

que una educación previsora, lejos de desdeñar debe favorecer, en vista de las vicisitudes, las exigencias y las realidades de la vida. En esto, como en tantas otras cosas, precisa tener muy en cuenta los consejos de Rousseau: siempre que se pueda debe enseñarse un oficio, hasta á los educandos destinados á las profesiones intelectuales; dicho se está que con más razón á los que han de vivir del trabajo manual (1).

c) Reforzar la cultura de la Escuela con todas las materias que por sus aplicaciones á la vida preparen para ésta y sirvan en aquélla para iniciar esta preparación, lo cual equivale á pedir un mayor espacio para la ciencia, en cuanto que es base de todas esas aplicaciones, y hasta de las Bellas Artes, cuya enseñanza, por las razones que antes apuntamos (161, b) y las que en otro tomo (el VI) de esta obra exponemos, debe entrar á formar parte integrante de la instrucción elemental, siquiera se la tome como mera cultura del sentimiento de lo bello. La educación integral requiere, para serlo realmente, que á la Ciencia y al Arte se conceda más lugar en los programas de la primera enseñanza.

170. Consagrado el presente artículo á exponer los preceptos ó leyes pedagógicas que se originan de la manera de ser del desenvolvimiento de la naturaleza humana, parece obligado señalar, siquiera sea en síntesis, las leyes que rigen este desenvolvimiento, que, en último término, leyes son también de la educación del hombre.

Las leyes á que nos referimos, que tan bien ha formulado el discípulo y biógrafo de Pestalozzi, el Barón Roger de Guimps (2), pueden compendiarse en las tres siguientes:

(1) De la importancia pedagógica y positiva para la vida práctica del trabajo manual, de su desarrollo histórico en la enseñanza elemental, del sentido y fines con que debe introducirse en la educación y Escuelas primarias y de su metodología, tratamos en el tomo VI de esta obra, en el cual le consagramos un extenso capítulo (el IX de la sección segunda, de la parte segunda).

Veáse lo que acerca de los trabajos manuales decimos en los números 73 y 74 del presente volumen.

(2) *La philosophie et la pratique de l'éducation*, Paris, 1860.

1.^a El cuerpo y el alma sólo se apropian aquello que se han asimilado por el trabajo, por la elaboración y absorción de sus órganos ó facultades.

2.^a Cada órgano ó facultad del ser humano, y éste en su totalidad, se acrecienta y fortifica, se desenvuelve, por el ejercicio alternado con el reposo y en razón de su propia actividad; mientras que disminuye y se debilita en la inacción continua ó prolongada y también por exceso de trabajo, por lo que precisa que con éste alterne el reposo ó descanso.

3.^a La acción de un órgano ó de una facultad contribuye más ó menos positiva ó negativamente al desenvolvimiento de los demás órganos ó facultades, y, por lo tanto, á todo el desenvolvimiento físico, estético, intelectual y moral, y al integral del ser humano.

La primera de estas leyes (la de la *asimilación*, según el citado Roger de Guimps) motiva el precepto fundamental de la educación moderna, según el cual la dirección pedagógica debe tender ante todo á suscitar la acción personal, el trabajo propio del educando, haciendo que éste sea colaborador activo de su cultura, la elabore por el trabajo de sus órganos y facultades, para de este modo apropiársela mejor, asimilársela bien y vivirla, en una palabra. De aquí se origina el llamado *método activo*, cuyo objetivo no es otro, en último término, que llevar á la práctica el principio del esfuerzo personal por parte del educando, suscitando en él la acción libre y espontánea (téngase en cuenta lo dicho en el núm. 159).

La segunda ley, que lo es del *ejercicio y la fatiga*, es asimismo fundamental, y se halla comprobada así por la investigación científica como por los resultados de la observación vulgar; está contenida en lo que, por vía de síntesis, decimos en el núm. 162.

Por último: la tercera ley, de la *solidaridad*, está inferida del carácter orgánico de nuestra naturaleza y su desarrollo, y del que, por lo tanto, debe tener la educación, según queda dicho en el núm. 168.

Conforme á estas leyes, que, en suma, pueden reducirse á una, y á las que se añaden otros términos explicativos, se rea-

liza el desenvolvimiento del ser humano, por lo que á ellas debe atemperarse todo el proceso educativo, en cuanto que son como los cánones de la educación, las bases sobre que descansa la teoría fundamental para la dirección pedagógica del niño y la formación del hombre.

IV

DEL SER HUMANO GENÉRICA, INDIVIDUAL Y SOCIALMENTE CONSIDERADO. — LEYES PEDAGÓGICAS CORRESPONDIENTES.

171. Exposición sumaria de los principios antropológicos relativos á estos extremos.—172. Aplicaciones pedagógicas concernientes á la comunidad de naturaleza entre todos los hombres.—173. Ley pedagógica que se deriva del principio de la individualidad.—174. La diferencia sexual y preceptos educativos á ella concernientes.—175. Consideraciones generales acerca de la educación de la mujer.—176. Preceptos pedagógicos en relación con la diferencia individual expresada por el temperamento.—177. Idem íd. por las aptitudes y la vocación.—178. Indicações á propósito del carácter y su educación.—179. Del principio de la sociabilidad y preceptos pedagógicos correspondientes á él.

171. La Antropología ofrece muchos otros datos además de los expuestos en el artículo que precede, de los que la Pedagogía deduce nuevos preceptos, de carácter general como los anteriores, aplicables á la obra de la educación.

Así, por ejemplo, es un hecho comprobado por la experimentación y la observación fisiológica y psicológica que en todos los individuos que constituyen la especie humana la naturaleza es homogénea, en cuanto que en todos cuerpo y espíritu tienen las mismas propiedades y atributos, hallándose regido su desarrollo por las mismas leyes, sin que en ningún hombre muestre esa naturaleza propiedad esencial que no se dé en los demás; de aquí la afirmación de una naturaleza común y genérica para todos los individuos del género humano, y que se diga, así científica como vulgarmente, que todos los hombres son, por su cuerpo y por su espíritu como por las mutuas relaciones que existen entre ambos, de naturaleza homogénea é idéntica, y que esta naturaleza es una para

todos ellos. Pero, al mismo tiempo, el análisis antropológico, de una parte, y la observación menos científica y más somera, de otra, declaran que no obstante esa mancomunidad de naturaleza, cada hombre expresa y realiza esta misma naturaleza de un modo peculiar, tan propio y exclusivo suyo, que le hace aparecer como distinto de los demás de su especie en cuerpo y espíritu, en todo su ser; de aquí el principio de la individualidad, por la que nos distinguimos profundamente los hombres unos de otros. Por último, el mismo análisis muestra y los hechos más vulgares confirman, que el hombre á la vez que un ser individual es un ser social, al punto de que su estado natural es la vida en común.

Veamos ahora las condiciones que por virtud de estos principios se imponen á la educación; deduzcamos de ellos nuevas leyes pedagógicas de carácter general.

172. Del principio en cuya virtud se afirma la unidad, identidad y homogeneidad de naturaleza entre todos los hombres, que apuntamos en el número precedente, se deriva una ley pedagógica que viene á confirmar, robusteciéndolo, lo que con motivo de los grados de la vida y de la educación hemos dicho acerca de que la cultura debe ser la misma en todos ellos por su fondo.

En efecto; esa homogeneidad ó comunidad de naturaleza, que trae aparejada comunidad de destino general, impone una educación común en su fondo para todos los individuos de la especie humana, sin distinción de sexo ni demás diferencias particulares. Supone esto la educación *general, esencial ó fundamental* que antes de ahora hemos dicho (**129**) que todos, sin excepción alguna, debemos recibir, y el fondo de la cual ha de constituir como el sedimento de que parta toda otra que el hombre reciba durante el decurso de su vida, según sus peculiares condiciones y aptitudes, y la dirección que en ella haya de seguir.

Este sedimento ha de ser como la base de la educación primaria y, en lo tanto, de la enseñanza elemental, en la que siempre, y por ello, ha de haber algo de invariable, de permanente, común á niños y niñas, á todos los individuos, cuales-

quiera que sean sus condiciones individuales y sociales; hasta para los niños anormales (sordomudos, ciegos, idiotas, etc.) ha de subsistir, como base de toda la labor educativa, ese fondo común, del cual se derivan las direcciones particulares, los procedimientos especiales, cuanto requieran las condiciones individuales de los educandos.

Tal es la ley pedagógica que se origina del hecho de la comunidad y homogeneidad (identidad) de naturaleza entre todos los hombres.

173. Según indicado queda más arriba (171), bajo la unidad expresada por esa comunidad y homogeneidad de naturaleza, aparece la variedad, representada por ese otro principio que en el mismo lugar llamamos de la individualidad, la cual se debe á las *diferencias individuales*, las que á su vez se expresan, principalmente, mediante el *sexo*, el *temperamento*, las *aptitudes* y el *carácter*. Estos y otros elementos constituyen é integran juntos la originalidad propia é imborrable, la individualidad insustituible de cada hombre, y representan en éste la diferenciación individual, una determinación y limitación peculiares de ese fondo común á todos los hombres á que antes nos referimos. A virtud de esas diferencias, cada uno de los seres pertenecientes á la especie humana expresa y realiza la naturaleza de ésta, imprimiéndole un sello que le es peculiar á él, y por el cual no puede confundirse con ningún otro de sus semejantes. Aparece por ello diferenciada esa naturaleza con propios caracteres que para cada cual implican peculiares exigencias en la vida, y para la educación, en lo tanto.

Ahora bien; si la educación ha de ser según natura, necesita atemperarse á la naturaleza peculiar del educando; de otra suerte, se infringiría el precepto general, la ley pedagógica ya expuesta (154) y en la que reiteradamente hemos insistido antes de ahora. A este fin, deben los educadores tomar á cada educando tal como es, no al *niño* ó al *hombre abstracto* que resulta cuando sólo se mira á lo que de común y genérico hay en la naturaleza de todos los niños ó de todos los hombres. Precisa, por el contrario, hacerse cargo de las ma-

nifestaciones peculiares con que cada cual expresa su manera de ser propia, su individualidad, á fin de juzgarlo y dirigirlo con arreglo á ello, no medir á todos los educandos de igual modo (lo que en nada se opone al principio de igualdad moral ni á la imparcialidad á que el educador se halla obligado), ni exigir de todos lo mismo, sino lo que racionalmente se deba pedir, según las condiciones de cada cual; así se podrá también poner en práctica la ley de integridad en la educación. En suma: que además de la naturaleza común y genérica, la educación debe tener en cuenta, para la elección de sus medios de acción y la determinación de su modo de obrar, la individual, propia y característica del educando (1).

Tal es la ley general. De ella arrancan preceptos particulares relativos á las diferencias expresivas y constitutivas de la individualidad de cada educando. Se faltaría á los dos principios que acaban de recordarse (el de la naturaleza y el de la integridad en la educación) si se hiciera abstracción de esas diferencias, que en la obra educativa son datos positivos á los que precisa atender, por lo mismo que son los factores de lo que en último término se trata de formar: la individualidad, cuya educación se impone, por lo tanto, y trae aparejada la exigencia de atender á todas y cada una de dichas diferencias conforme á la ley general ya sentada en este número, y á los preceptos que damos en los siguientes.

174. Según á su tiempo mostraremos (Tomo III), el *sexo* constituye la más extensa de las diferencias individuales, en cuanto que abraza todas las demás; es, por ello, la primera de que debemos exponer los preceptos educativos ó leyes pedagógicas.

No hay para qué decir que la mujer, lo mismo que el hom-

(1) Justifícase por este precepto, la preferencia, más acentuada cada día, que hoy se da por casi todos los pedagogos al llamado *sistema individual de enseñanza*, ó mejor dicho, á los sistemas ó modos de organización escolar en que predomina esa manera de enseñanza, y para ello, hasta se propone la reducción del número de alumnos en las clases, las que, según algunos, no debieran contener más de 25 escolares.

bre, debe recibir educación, la cual ha de ser para una y para otro integral, y tener el fondo común que antes de ahora hemos dicho (172). Pero partiendo de ese fondo, ha de diferir en su sentido, en su dirección y en sus pormenores respecto de cada sexo, si ha de ser conforme á la naturaleza y al destino especial de cada educando: el hombre y la mujer difieren entre sí por su naturaleza y por su destino; luego la cultura que se dé á su naturaleza para capacitarla con el fin de que realice ese destino, ha de diferir de igual manera. Al hombre ha de dirigirse desde un principio para hombre, y á la mujer para mujer. Como se ha dicho, «repetir la educación dada al hombre con igual sentido y dirección para la mujer, es pretender un absurdo». Si la naturaleza misma diferencia, la educación, que no debe contrariarla ni menos pretender borrar el sello con que más caracteriza la individualidad, ha de diferenciar también.

Tal es la regla respecto de la diferencia sexual. Hay enseñanzas en las que conviene insistir más con las niñas que con los niños (la Higiene y las Bellas Artes, por ejemplo), y otras con las que, cual las Matemáticas y las que se refieren á la vida pública, sucede lo contrario. Los trabajos manuales en que se ejercite á los escolares no pueden ni deben ser los mismos para los de un sexo que para los de otro; aunque haya algunos comunes á los dos sexos (los fundamentales que se practican en los Jardines de la infancia), los niños los requieren especiales y las niñas también: los que más ó menos preparan para los oficios, los primeros, y las labores de aguja, las segundas. No todos los ejercicios físicos, siquiera consistan en juegos, que convienen á los muchachos, es dado poner en práctica con las muchachas, pues algunos hasta pudieran ser perjudiciales, no solo física sino hasta moralmente.

En una palabra, y para no insistir en la cita de ejemplos que están al alcance de todo el mundo, diremos por vía de conclusión general, que hasta en lo que hemos llamado educación esencial, fundamental ó primaria, y persistiendo siempre en ella un fondo común, se imponen diferencias entre la de ambos sexos que se correspondan con la diferencia de na-

turalidad que la sexualidad implica y que instintivamente revelan los niños y niñas hasta en sus juegos. Querer borrar estas diferencias mediante una educación uniformemente igual para los individuos de uno y otro sexo, es empeñarse en un imposible, ir contra natura. Una educación semejante daría por resultado desnaturalizar á cada sexo, produciendo seres híbridos, hombres afeminados y mujeres varoniles, no siendo ni los unos ni las otras lo que deben ser (1).

175. Lo dicho en el número precedente plantea el problema, tan complejo é interesante, de *la educación de la mujer*, cuya solución exige, como antecedente obligado, el conocimiento antropológico sobre la diferencia sexual, de que ofrecemos un bosquejo en el lugar correspondiente de esta obra (2).

Aunque á estudiar dicho problema (el de la educación de la mujer) consagramos un extenso capítulo en el siguiente vo-

(1) El sistema de la *coeducación* (concurrencia de varones y hembras á unas mismas clases; escuelas de asistencia mixta, que decimos en España), si es bueno y hasta conveniente desde otros puntos de vista considerado (el de formar costumbres, por ejemplo), contraría los preceptos que damos en este número, en cuanto que tiende á que niños y niñas reciban igual educación; y aunque algo se puede diferenciar en ella, es lo cierto que nunca será dado hacer en este sentido, con ese sistema, lo necesario para la adecuada aplicación de dichos preceptos. Si porque pesen más las razones á que acabamos de aludir, se estableciese la coeducación (como sucede en la generalidad de nuestras Escuelas de párvulos y en las llamadas mixtas), es obligado á los Maestros tener en cuenta las diferencias que implica la sexualidad, para proceder de conformidad con lo que hemos dicho; es decir, para diferenciar lo posible, á fin de al respetar y afirmar la individualidad en el educando, prepararle para su destino, según su sexo. Claro es que este inconveniente que reconocemos en la coeducación, no existe cuando se trata de enseñanzas superiores y profesionales (de la educación especial, 129). En las Escuelas de párvulos apenas es perceptible y, en todo caso, cabe cuando menos aminorarlo. Tratándose de la educación fundamental, la regla debe ser la de proceder de modo que sean respetadas y favorecidas las manifestaciones inherentes á la individualidad, aun con el sistema de la coeducación, puesto en práctica en varios países, especialmente en los Estados Unidos de América, donde se halla muy en boga.

(2) Véase el tomo III, números 325 y 358.

lumen (1), no podemos prescindir de exponer aquí el sentido general en que para resolverlo debe inspirarse la Pedagogía, á fin de no negar el principio de no contrariar la naturaleza, sino, por el contrario, atemperarse á ella en la labor educativa.

En lo afirmado antes queda señalado el precepto general: la mujer debe ser educada *como y para mujer*; es decir, de conformidad con su naturaleza y al intento de capacitarla para el cumplimiento de su especial destino ó misión. «Dirigir toda la educación de la mujer en el sentido de su organismo, se ha dicho, he aquí lo que debe inspirar los programas. Lo mismo que precisa dirigir al hombre para la lucha por la existencia, lo mismo se debe educar á la mujer para el gobierno de la casa, la maternidad y la educación del niño» (2). Ante todo y sobre todo formar esposas y madres instruidas, mujeres dignas de ostentar estos tan hermosos títulos.

No queremos decir con esto, ciertamente, que deba negarse á la mujer el derecho que tiene, como el hombre, para dar á su vida la dirección que crea conveniente y cultivar los estudios á que se crea inclinada ó se sienta con aptitud y vocación. Además de esto, entendemos que deben dejársela abiertos los caminos que puedan conducirla á la preparación necesaria para poder hacer frente á las vicisitudes de la vida, á atender á sus propias necesidades y á las de su familia y para cuya apremiante satisfacción necesitan trabajar muchas mujeres. No hay, pues, incompatibilidad entre el precepto sentado como ley que debe regular la educación de la mujer, y el que ésta sea preparada, desde un principio, para el desempeño de artes, oficios y aun profesiones mediante las que pueda ganarse el sustento y atender al de su familia. Una cosa es esto, que la realidad de la vida impone como necesario, y otra la pretensión de dirigir la educación y la vida de la mujer en el mismo sentido y con iguales fines que la del hombre.

La mujer necesita ser educada integralmente, debe reci-

(1) Véase el cap. XI del tomo II (*De la educación popular*).

(2) DR. H. TAULIÉ. *La femme. Essai de sociologie physiologique*. Paris, Delahaye et Lecrosnier, éditeurs, 1885.

bir una buena educación: en esto no cabe discusión alguna; la opinión está definitivamente formada. Su educación primaria debe en su conjunto ser en el fondo y en sus direcciones generales como la del hombre, de la que debe variar en ciertos pormenores y en la dirección parcial que mire á la formación de la gobernadora de su casa, de la madre de familia, de la institutriz de sus hijos. Después, debe persistirse en esta dirección, y mediante la ampliación y la especialización de la cultura, puede atenderse al fin de capacitar á la mujer para atender á sus necesidades ó para dar satisfacción á sus aptitudes y vocación. Lo que la educación, y menos la esencial ó fundamental (la primaria) no debe hacer es desviar á la mujer de su papel, empujarla para que siga rumbos distintos á los que su propia naturaleza y peculiar destino le tienen trazados, en una palabra, olvidarse de la mujer, de la esposa y la madre, para hacer sabias, literatas, abogadas, políticas, etc. Que lo sean las que se sientan con vocación y alientos para ello, pero no porque la educación primaria y secundaria que reciban haya pospuesto á estas particulares direcciones la fundamental de formarlas y dirigir las *para mujeres*.

176. Otro de los elementos que cooperan á la determinación de nuestra individualidad, integrándola, es el *temperamento*, por el cual nos distinguimos también uno de otros los hombres. Expresión del impulso, de la actividad en el obrar, que desplegamos en las diferentes circunstancias, ejercen los temperamentos gran influencia respecto del modo como cada cual realiza su naturaleza y se produce en la vida (1).

Por esto debe la educación atender á los temperamentos, que puede modificar y dirigir, dentro de ciertos límites, en cuanto que son reformables y, en lo tanto, susceptibles de mejora, así los fisiológicos como los psicológicos. Es preciso conocer el temperamento, estudiar el de cada niño, no sólo para modificarlo ó afirmarlo, según convenga, sino para saber cómo debe obrarse sobre los educandos, en los que es expre-

(1) En el tomo III, números 326 y 359 hacemos el estudio psicofísico del temperamento.

sión de toda su actividad. Cuestión de temperamento, como vulgarmente se dice, es con frecuencia la manera de conducirse los niños (y los hombres), á los que se castiga ó vitupera á menudo por actos que son hijos, no de su voluntad, sino de su temperamento, cuando lo que debiera hacerse es ver de corregir las condiciones de éste, que siempre hay que considerar, en la educación, como una fuerza negativa ó positiva. De todas suertes, debe contarse con el temperamento del individuo, ya para atemperar á él los medios de acción educativos, ya para reformarlo, ora para juzgar con acierto á los educandos y no tomar como hijas de la voluntad acciones que son debidas meramente al impulso inconsciente del temperamento.

177. Se procede también contra natura cuando al educar no se tienen en cuenta y se contrarían (como es lo general que suceda) las *aptitudes* del educando; es decir, la disposición especial de cada hombre para el cultivo y ejercicio de una esfera determinada de su actividad, y se peca doblemente contra la naturaleza cuando esa disposición es innata (*aptitud innata* que se dice, en contraposición á la *adquirida*), que es la debida á nuestro propio esfuerzo (1).

La ley pedagógica referente á este particular es bien sencilla: la educación debe, en primer término, poner en claro y estudiar las aptitudes innatas del educando, servirse de ellas para dirigirlo, favorecerlas siempre que sea posible, y cuando precise crearlas nuevas, cuidar de no contrariar las nativas.

Por no procederse así se agotan en flor energías preciosas y se compromete el porvenir del hombre, dándole generalmente la dirección para que menos disposiciones tiene, al determinar la profesión que debe abrazar, para lo que es raro consultar sus aptitudes, inspirarse en la naturaleza del educando. Por esto es también raro que los individuos sean dedicados á aquello para que más aptitud tienen, lo cual se debe principalmente á que no se ha sondeado su naturaleza para conocerla bien, ni se ha hecho lo necesario para que broten las aptitudes y siquiera empiece á dibujarse, aunque sea entre pe-

(1) Véase el tomo III, núm. 360.

numbras, la *vocación* de cada cual. Si, pues, se desconoce ésta, y ni siquiera se ha pensado en inquirirla, y menos en hacerla despuntar, nada de extraño tiene que, lejos de favorecerse, se la contrarie constantemente. De aquí la frecuencia con que vemos jóvenes dedicados á aquello para que menos sirven y que no pasen en ello de medianías ó algo menos, cuando habiendo seguido otra dirección hubieran podido brillar, y desde luego trabajar con mejores resultados y más provecho para sí, para la esfera de actividad á que su *vocación* les llevara, y para la sociedad. Todo por haberse infringido las leyes naturales, por haberse ido contra natura.

En virtud de los preceptos que acabamos de aconsejar, deben los educadores no contrariar y sí favorecer los *dones naturales* (las propensiones innatas) en sus educandos, á fin de que en su día sean conocidos y puedan ser aprovechados. No se olvide, por otra parte, que tales dones son elementos constitutivos é integrantes del natural, de la individualidad propia é imborrable de cada uno, y que, en lo tanto, hay que cultivarlos á la par que las demás energías positivas de la naturaleza humana, y cultivarlos con la misma intención que se cultivan éstas, para que resulte una educación verdaderamente integral, que prepare al hombre para realizar toda la perfección posible y vivir la vida completa.

Harán, pues, muy bien los educadores que valiéndose de los múltiples resortes que la Pedagogía pone en sus manos, y pensando en el porvenir de sus educandos, procuren hacer que del fondo humano surjan en cada uno de éstos sus dones naturales ó propensiones innatas, y con ellas lo que podríamos llamar el esbozo de su *vocación*, á fin de cultivarlas, y sin la pretensión (absurda en la educación primaria) de formar especialistas, preparar el porvenir del hombre, dando mediante ello orientaciones para la dirección que ha de seguir en la vida.

178. De las diferencias individuales ya enumeradas (**173**) nos falta tratar la representada por el *carácter*. Expresión sintética de nuestra individualidad, en cuanto resultado de la manera de combinarse las cualidades propias del espíritu y los demás elementos de que antes hemos hecho mé-

rito ó á que hemos aludido (sexo, temperamento, aptitudes, instintos, sentimientos, hábitos, etc.), el carácter, que en los niños se llama *el natural*, se refiere principalmente al modo de obrar cada uno, por lo que es manifestación de nuestro modo de ser, de la manera peculiar como cada individuo produce su vida, *caracterizándola*. Es, pues, cosa que nos es propia, como lo es, por ejemplo, la voluntad que lo forma ó crea, y, en lo tanto, que en la educación debe tenerse en cuenta, máxime cuando tiene la condición de ser corregible y reformable, y es uno de los elementos que más contribuyen á expresar y realizar la naturaleza genérica é individual de cada hombre (1).

No es cosa tan fácil como suele creerse la de formar en cada educando el carácter. Por lo mismo que ello es resultado de toda la cultura que recibe el individuo, resulta obra muy compleja á la vez que muy delicada de realizar, y que en la práctica ofrece un serio inconveniente, á saber: que el educador, imprimiendo á sus educandos el sello de su voluntad, aspire (á veces hasta sin proponérselo) á modelar todos los caracteres con un mismo troquel, á igualarlos, tal vez tomando por tipo el suyo. Aunque nunca se lograría esto, siempre ofrecería el peligro de violentar, al tratar de hacerlo, el natural de los niños, borrando, ó al menos debilitando, lo que de peculiar, natural ó congénito haya en cada individuo, cuya naturaleza se contrariaría procediendo de tal modo. El carácter, para serlo realmente, debe ser la expresión del fondo humano, que la educación debe, con las correcciones necesarias, hacer surgir de cada individuo.

No deben, pues, los educadores, en su labor de formar el carácter de sus educandos, proceder en vista de un tipo por ellos preconcebido, y querer ajustar á él el de aquéllos. Esto sería ir contra el principio de la naturaleza y el de la espontaneidad, que reiteradamente hemos recomendado como cánones de toda buena educación. Lo que deben hacer es favore-

(1) En el núm. 361 del tomo III estudiamos psicológicamente el carácter.

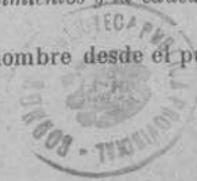
cer la formación en cada educando del suyo propio, y al afirmarlo, para darle el relieve que se pueda, corregir sus asperezas y cuanto de corregible tenga, no con arreglo á un tipo predeterminado, sino en vista de la misma naturaleza que produce aquel sobre que obran. Como oportunamente veremos, toda la educación lo es, en último término, del carácter, por lo que en toda ella, desde los ejercicios físicos hasta la enseñanza más elevada y la cultura moral, deben tener en cuenta los educadores la formación de los caracteres, para lo cual es preciso que, como se ha dicho, empiecen ellos por tener carácter (1).

179. Además de ser individual, hemos dicho antes, es el hombre un ser *social*. Siendo su estado natural, como también dijimos, la vida en común, bien puede afirmarse que la sociabilidad es ley de su naturaleza. Hasta físicamente considerado se halla organizado el ser humano para vivir en sociedad, la que debe tenerse, en lo tanto, como un hecho universal que descansa sobre fundamentos universales, y como una condición de vida y de desarrollo del hombre, el que concluye por la sociabilidad y no sólo por la individualidad: de aquí que se diga que es esencialmente un *animal social*. Vive el hombre, crece y se desenvuelve en medio de la sociedad, en gran parte para ella, y recibiendo constantemente sus influencias. Por esto la afirmación de sus aptitudes sociales, reveladas ya instintivamente por los niños hasta en sus juegos (2).

Arranca esta cualidad del fondo homogéneo y común á todos los hombres, que hemos reconocido en la naturaleza humana (171 y 172), por lo que se impone la necesidad de tenerla en cuenta en la educación. Si ésta es, como á todas horas se repite, aprendizaje de la vida, y el estado natural del hombre es la vida en común, sería ir contra natura contrariar

(1) Á la educación del carácter consagramos el capítulo VI de la segunda parte del tomo VII (*La cultura de los sentimientos y la educación moral*) de la presente obra.

(2) En el tomo III (Apéndice) estudiamos al hombre desde el punto de vista de la sociabilidad.



ó no favorecer la predisposición á la vida social que caracteriza al ser humano.

Así, pues, el educador debe considerar al educando como ser sociable. En tal concepto, ha de prepararlo para la vida en común, favoreciendo en él desde luego los impulsos naturales que le llevan á la sociabilidad, haciéndole recibir los beneficios de ésta y los inconvenientes del aislamiento.

Nada más adecuado por lograr este objetivo que la Escuela, remedo de la sociedad general, sociedad en miniatura. En ella, ó sea mediante la educación en común, puede hacerse mucho — desde luego muchísimo más que en la familia — para cultivar los instintos y los sentimientos sociales, para preparar á los educandos para la vida social á que están destinados. Los Maestros, pues, se hallan obligados, no solamente á no contrariar las tendencias sociales que desde el alborar de la vida latan en el fondo de la naturaleza humana, sino á favorecerlas y cultivarlas por los medios con que le brinda la Escuela (1).

Trátase de ésta como de la familia, el precepto pedagógico es éste: cualesquiera que sean los peligros que la compañía de sus semejantes pueda ofrecer al niño, hay que cultivar en él el instinto de la sociabilidad, y cultivarlo, no teóricamente (es decir, mediante una instrucción adecuada, v. gr., el conocimiento de los deberes sociales), sino prácticamente, á saber: procurando y fomentando las reuniones de niños, haciéndoles que se asocien, así como para el juego para el trabajo y la realización de ciertas obras, auxiliándose unos á otros y por cuantos medios sea posible, entre ellos, excitándoles los sentimientos de caridad, de benevolencia y todos los correspondientes á la tendencia social.

Tales son las leyes pedagógicas ó preceptos que se derivan del principio antropológico de la sociabilidad.

(1) Recuérdese lo que acerca de este particular decimos más arriba (136 y 137) al tratar de los inconvenientes y ventajas que respectivamente ofrece la educación doméstica ó de la familia, y la en común ó de la Escuela.

V

DEL IDEAL EN LA EDUCACIÓN

180. Consideraciones previas. — 181. Qué es lo que representa el ideal en la educación. La perfección absoluta y la felicidad. — 182. De la perfección relativa tomada como ideal de la educación y manera como debe entenderse. — 183. La preparación para la vida. — 184. El saber, el saber más útil y el saber hacer. — 185. Resumen de los caracteres y las tendencias de la educación propia de nuestro tiempo.

180. La educación, como la vida toda, necesita estar sostenida y animada por el calor vivificante de una idea superior, que represente como la aspiración suprema de ella, la meta á donde se encaminen los esfuerzos todos que supone la compleja labor educativa. Esa idea, que implica el principio de finalidad, la realización de algo que consideramos como el coronamiento de la obra, algo detrás del cual vamos siempre anhelosos, es lo que llamamos *el ideal*. La educación, que es una preparación para la vida, requiere y tiene su ideal aunque lo identifique con el concepto que de la vida misma se forme, para á él subordinar esa preparación.

Es, pues, obligado en un libro como éste tratar del *ideal de la educación*, diciendo qué es lo que en Pedagogía lo representa y á que debe referirse: tal es el objeto de las consideraciones que siguen.

181. El principio fundamental que sirve de base á los sistemas de educación, la idea culminante de éstos y el fin que persiguen, es decir, lo que hemos llamado «objeto final» (**92** y **93**), es lo que, en último término, representa el *ideal* en educación.

El ideal es el fin supremo, lo más encumbrado de lo que se aspira á realizar, la norma á que ajustamos la obra que producimos y la meta á que la encaminamos: en el caso que nos ocupa, es como el guía que dirige la obra de la educación, la luz que ilumina el camino que en esta obra precisa recorrer, y el espíritu vivificante que la determina é informa.

Si ideal quiere decir prototipo, modelo ó ejemplar de perfección, y dar al hombre la perfección de que sea susceptible es el objeto final de la educación, la perfección, y la *perfección absoluta* que miramos como la plena realización de nuestro destino, será el ideal de aquélla, según el sentido que antes de ahora hemos expuesto, y bajo cuya inspiración trazamos estas líneas. Porque por más que dicha perfección absoluta sea inasequible aquí en la tierra, es lo cierto que realizaremos tanto mejor y más cabalmente nuestro destino cuanto más nos aproximemos á ella, y que, por consecuencia, ella debe ser nuestra constante aspiración, el *ideal* de nuestra vida, y, por lo mismo, de la educación humana (1).

La realización de este ideal, que implica el cabal cumplimiento de nuestro destino y, por lo tanto, la producción completa del bien, supone la *felicidad*, que á su vez presupone la plenitud ó perfección de la vida, y que no es otra cosa que el bienestar producido en la conciencia por la realización de aquel ideal y el cumplimiento de ese destino. Pero así como la perfección absoluta es inasequible al hombre, también lo es la felicidad completa y absoluta, su consecuencia, y á la cual nos acercaremos tanto más, cuanto más nos aproximemos á la causa que la produce, es decir, á la perfección absoluta.

Tomando por base el concepto de la felicidad que aquí apuntamos, y recordando lo que acerca del destino del hombre

(1) Recordemos que todo el concepto de la educación está fundado sobre la base que le ofrece el principio de la *perfectibilidad de la naturaleza humana*, y que *perfeccionar* esta naturaleza, ayudando y dirigiendo su desenvolvimiento ó evolución natural, es el objetivo de la educación. Afirmada en todos los tiempos y países la cualidad de *seres perfectibles* que distingue á los hombres sin distinción alguna, y entrañando la perfección la idea de ser cada cual lo que debe ser (se llama perfecto á aquello que es lo que debe ser), la meta de la educación es dar á los educandos toda la perfección posible, dentro de los límites que en cada uno impone su propia naturaleza. Por esto el de la perfectibilidad humana es un principio fundamental para la Pedagogía, que establece sobre él la finalidad toda de su obra.

hemos dicho (91), no es fundada la duda acerca de cuál sea la verdadera felicidad, que es la objeción que se hace al sistema que en Pedagogía representan Locke y Bassedow, y que, como es sabido, tiene por base y principio fundamental la felicidad, que, según Juvenal, de una de cuyas sátiras tomó Locke aquel principio, consiste en tener *un alma sana en un cuerpo sano (mens sana in corpore sano)*; es decir, en la salud del alma y del cuerpo. Mientras mejor realicemos nuestra naturaleza y cumplamos nuestro destino; mientras mayor suma de bien produzcamos, esto es, mientras más nos acerquemos á nuestro ideal, ó sea á la perfección absoluta, tanto más nos acercaremos á la felicidad completa, tanto más felices seremos. En adquirir, pues, la mayor perfección posible, así en el cuerpo como en el alma, consiste la verdadera felicidad.

182. Hemos visto que la perfección absoluta es el ideal de la educación; pero como esta idea no se comprende sino refiriéndola al Ser absoluto, á Dios, tenemos que fijarnos en la *perfección relativa*, que es la única á que puede aspirar el hombre, para determinar de un modo más concreto la idea que el educador debe formarse de la perfección. Y hay que fijarse en la relativa, porque fuera del Ser absoluto, «las cualidades eminentes cuyo conjunto nos parece constituir la perfección, son por su naturaleza, como dice Mme. Necker de Saussure, susceptibles de aumentarse ilimitadamente. Por mucha que sea la inteligencia, la fuerza y la hermosura, siempre puede añadirse un grado más, y de ese modo el pensamiento humano se abisma y confunde en la región de lo infinito, sin fijarse en nada que pueda llamarse absoluto; por consiguiente, hay que concretarse á la perfección relativa». (1).

Teniendo, pues, por guía y norte la perfección absoluta, el educador debe aspirar á realizar en su educando el mayor grado de perfección relativa posible, sin olvidarse de las condiciones especiales de aquél ni de las circunstancias sociales y de tiempo y lugar en que viva, lo cual hace que esta idea de

(1) *L'Education progressive ou étude du cours de la vie*, 4^e édition. Paris, Garnier Frères libraires, 1864, tome premier.

la perfección varíe mucho, si no en el fondo, porque siempre supone la realización del bien, del destino humano, al menos en su intensidad y forma, y en sus caracteres exteriores.

A medida que la civilización avanza camino se rectifica, amplía y aclara el concepto del destino del hombre y de la manera de realizarlo, con lo cual se rectifica, amplía y aclara también el sentido que se ha tenido de la *perfección humana*, «ese noble fin de la educación y de la vida», que es una idea enteramente relativa; pues, como dice Schwarz, «si volvemos la vista á las creencias que sobre este particular tuvieron las generaciones que nos han precedido, veremos que aun en las épocas de mayor ilustración era mucho más limitado el ideal de la educación que lo es hoy, y no sin fundamento creemos que las generaciones venideras comprenderán esta idea con mayor intimidad, extensión y claridad que en el día; porque es indudable que, así ésta como todas las ideas generales y absolutas, se revisten inevitablemente en cada período de tiempo y en cada lugar, de aquello que es característico y peculiar del país y la época en que se conciben. Pero, aun dado caso que pudiera establecerse un ideal de la perfección humana exacto para todos los tiempos, nunca podría ser, sin embargo, uno mismo para todos los hombres. La mayor perfección humana posible para un príncipe y un jornalero, para el habitante de Groenlandia y el europeo, para un hombre y una mujer son, en verdad, tan distintas, que si se quisiera reunir ó confundir estos diversos ideales en uno solo común á todos los hombres, formaríamos necesariamente un cuadro tan general, que sería imposible que pudiera servir de ideal práctico, inmediato é individualmente aplicable; en una palabra, al ideal de la perfección humana se agregarán siempre al realizarlo modificaciones más ó menos considerables, determinadas por las dotes y los accidentes variables del individuo, de su espíritu y de su cuerpo. Porque sería un absurdo creer que podríamos dar una dirección igual al ciego que al sordomudo, al niño de talento lo mismo que al imbécil» (1).

(1) *Pedagogia ó Tratado completo de educación y enseñanza*. Obra escri-

De manera que, sin perder de vista la perfección absoluta, debe aspirarse á dar al hombre toda la perfección de que sea susceptible su naturaleza, teniendo en cuenta sus cualidades y condiciones individuales, así como el estado de civilización de la época y el lugar en que viva, en cuanto que semejante estado es el que nos dará la base del ideal de la perfección humana (1).

183. La perfección á que debe aspirarse mediante la obra educativa impone una adecuada *preparación para la vida*. Preparar bien al hombre para la lucha por la existencia, para vivir la vida completa, como hemos dicho reiteradamente, es trabajar en su perfeccionamiento y en pro de su felicidad. Mientras mejor preparados estemos para la vida, más perfectos seremos, y viceversa, cuanto más perfectos seamos, mejor preparados estaremos para realizar nuestra naturaleza y cumplir nuestro destino.

Por esto, en los sistemas de educación debe mirarse siempre, como al objetivo final de ellos, á preparar á los individuos de una nación para la vida. Al efecto, y mediante una cultura apropiada y completa (integral, según antes hemos dicho), debe aspirarse, á la vez que á formar buenos hijos y buenos padres de familia, buenos ciudadanos y buenos hijos de Dios, á poner al hombre en condiciones de luchar con éxito contra los obstáculos y los reveses de la vida, capaces de crearse una posición, aptos, en una palabra, para gobernarse por sí mismos, para lo cual precisa darles hábitos de iniciativa, de esfuerzo personal. Todo esto implica dirigir al hombre desde la escuela infantil, según hacen los anglosajones, para ser algo y serlo por sí mismo; para no depender de otro; para formarse por sí propio su casa, su carrera, su fe; para reducir al míni-

ta en aleman por el autor citado y vertida al castellano por D. Julio Kuhn. Madrid, 1846. 3 volúmenes en 8.º menor.

(1) Estas afirmaciones apoyadas en las de Schwarz confirman las doctrinas expuestas en el artículo precedente (números del 171 al 179) de que para dirigir bien al educando precisa tener en cuenta además de su naturaleza genérica, la *individual* (las que hemos llamado diferencias individuales) y la *social*.

mo de lo necesario la protección, la autoridad de fuera; para responder de sí mismo á la faz del cielo, ante el mundo entero; para sostener en todas las profesiones, en todas las circunstancias, en todos los climas, su personalidad intangible (1).

A estos efectos se precisa, en primer término, adaptar la Escuela á la vida, poner la primera en medio de la corriente de la segunda. Y á la vez y como consecuencia de ello, implantar la educación liberal y la enseñanza activa que en este libro preconizamos, dando á los estudios, con el carácter enciclopédico por que también hemos abogado, una dirección acentuadamente práctica.

184. La preparación para la vida que acabamos de señalar como resultado positivo de la educación liberal propia de nuestro tiempo, trae consigo exigencias en lo tocante al *saber* que con ella reciba el educando.

Toda educación, mejor ó peor entendida, implica conocimientos, un saber positivo para quien la recibe. Donde este elemento falta, no hay, no puede haber verdadera educación. No hay preparación para la vida, ni puede vivirse ésta completamente cuando faltan los conocimientos necesarios al efecto, y sin los cuales el individuo camina á ciegas, por lo que se halla expuesto á tropezar y caer constantemente. Precisa, pues, para que así no suceda iluminar su educación con la luz del saber que á raudales nos envía el sol de la ciencia. *

La educación integral, que consideramos como fórmula expresiva de la educación que prepara realmente para vivir la vida completa, no lo sería en puridad si faltase en ella el elemento instructivo, el saber á que venimos refiriéndonos. Ya lo hemos dicho al tratar del intelectualismo (120): de ese elemento se nutre la vida toda. Sin incurrir, pues, en la exageración y en el exclusivismo en que se incurre con la llamada «educación intelectualista», el saber, en cuanto cultura positiva de la inteligencia (2), debe entrar á la vez que

(1) Véase el libro de Edmundo Demolins: *¿A qué se debe la superioridad de los anglosajones?* Versión española del Sr. Alba.

(2) En la educación intelectual se distinguen dos fines: el desenvol-

como medio, como fin de toda educación en la que verdaderamente se atiende al objetivo de preparar para la vida.

Lo que importa es determinar á qué clase de saber ha de darse la preferencia, ó, mejor, qué condiciones necesita reunir. También queda insinuado esto al final del número precedente, al decir que ha de darse á los estudios una dirección acentuadamente *práctica*.

Quiere significarse ante todo con esto, que los estudios ó los conocimientos que mediante ellos adquiriera el educando, á la vez que sirvan para desenvolver y dirigir, para perfeccionar todas nuestras facultades, la naturaleza del educando (lo que supone hasta la cultura estética, la enseñanza de las Bellas Artes), sean de aplicación á la vida ordinaria, sirvan para satisfacer las necesidades de éste, así individuales como sociales. De aquí que se hable del *saber más útil*, que lo será aquel que mejor satisfaga estas necesidades, que mejor prepare para vivir la vida completa. Tal debe ser el criterio que informe los programas de estudios propios de la que hemos llamado educación general, fundamental y esencial (129).

Al fin propuesto, estos programas deben tener su punto de apoyo en la ciencia, cuyas aplicaciones á la vida ordinaria formarán como la urdimbre de ellos: la ciencia, pues, ha de constituir el fondo del saber considerado como más útil para realizar la preparación á la vida que tenemos como objetivo de toda regular educación. La ciencia, que, según el pensamiento de H. Spencer, es la mejor disciplina del espíritu (118), es á la vez el mejor instrumento de dicha preparación: no hay saber más útil, más eficaz, de más alcance extensivo que el que representa los conocimientos irradiados de la ciencia, á los que, por lo mismo, precisa dar más cabida de la que hoy se les da en los programas escolares (1).

vimiento de la inteligencia, á que se llama *cultura formal* de esta facultad anímica, y el que se denomina su *cultura positiva*, que es el fin inmediato de la enseñanza: el uno es la educación intelectual propiamente dicha, y el otro la *instrucción* (116).

(1) En el capítulo VI de la sección primera de la parte segunda del

La dirección *práctica* que, según lo dicho antes, debe darse á los estudios, no se refiere solamente á la utilidad del saber que por ellos se infunda á los educandos, sino que á la vez mira al intento de que con el saber teórico adquieran éstos el *saber hacer*, también de gran utilidad y necesario en una adecuada y cabal preparación para la vida, la que con el pensamiento requiere y presupone la acción, por lo que el saber practicar es un elemento preciso para completar (integrar) la preparación á ella. El saber en que de este aspecto se prescinda será un saber incompleto, inadecuado para la realización del objetivo de la educación fundamental. En la vida, á la vez que pensar hay que hacer, producir por nosotros mismos hasta manualmente. Por esto el saber hacer forma parte del saber más útil en la educación que realmente prepare para la vida, y ello, no sólo legítima, sino que además hace necesaria por modo imperioso la introducción en las Escuelas y en las diversas materias de estudio de los llamados *ejercicios prácticos* (los que consisten en hacer por sí el alumno, en producir algo), sobre todo los de carácter manual.

185. De cuanto dejamos dicho en el presente capítulo, se colige lo que debe ser, por sus condiciones y finalidad, la educación propia de nuestro tiempo.

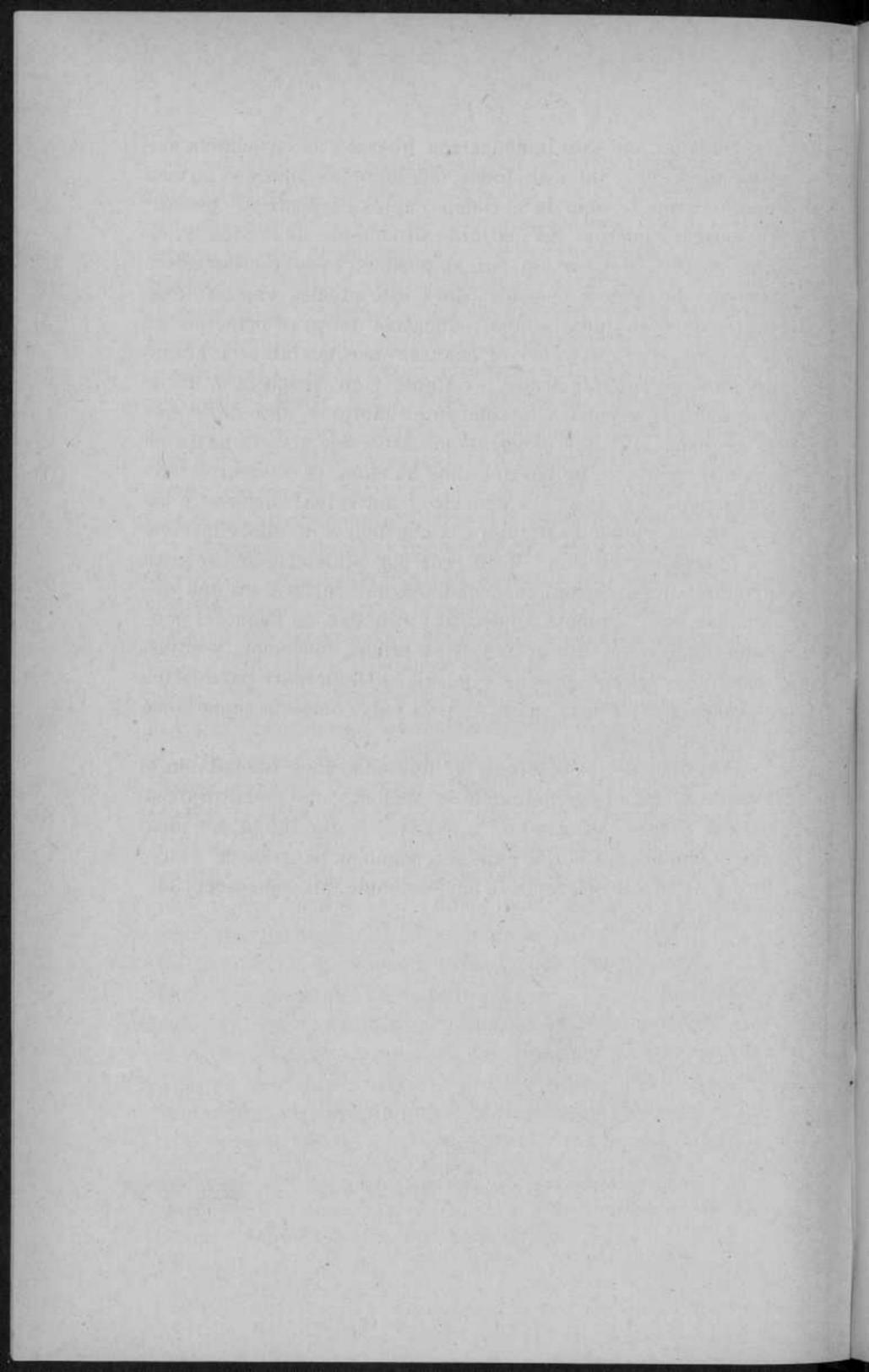
Fundándose en el conocimiento de la naturaleza humana en general y de la del educando en particular, que nunca ha de perderse de vista, y partiendo del principio de la perfectibilidad de esa naturaleza, ha de secundar, dirigir y fecundar el desarrollo natural, la evolución de la misma con la mira de que adquiera la perfección toda de que sea susceptible. Al efecto, y respetando la marcha progresiva y gradual de ese desarrollo, ha de excitarlo, y con él la espontaneidad del educando, su iniciativa propia, el juego natural de sus energías, para que mediante el esfuerzo propio llegue á constituir su individualidad imborrable, que implica la formación del carácter.

tomo VI de esta obra, ampliamos estas observaciones y sentamos el criterio que ha de tomarse como base para la determinación de las materias que deben comprender dichos programas.

Supone todo esto la educación liberal y la enseñanza activa á que poco antes aludimos, mediante las cuales se formen hombres que lo sean de su tiempo, aptos para juzgar, pensar, investigar, dominar las distintas situaciones de la vida, y, en una palabra, gobernarse por sí mismos. Pero repitámoslo á trueque de parecer pesados : para esto precisa valerse constantemente en toda la labor educativa del gran principio de la acción. Hay que remover cuantas energías laten en el fondo humano por una acción excitante y circunspecta, á fin de que todas se revelen y adquieran el hábito de ejercitarse por sí propias. Hay que penetrar, mediante esa acción, hasta en los más oscuros limbos del alma humana, para sacar de ella su esencia, todo lo que de genérico é individual encierra, y hacer que el educando adquiera la conciencia de ello y lo viva.

Queremos, en suma, decir, que por ministerio de ese gran principio de la acción, encarnado en una cultura, en una enseñanza tan completa como útil y práctica, se haga del educando un colaborador activo de su propia educación, y adiestrándole en el gobierno de sí mismo, se le prepare para la lucha por la existencia, para vivir la vida completa como hombre de su tiempo.

Tal debe ser el resultado de una educación fundada en el grande y fecundo principio de la acción y de la naturaleza, liberal, progresiva, gradual y práctica, y que tenga por ideal que el hombre sea lo que debe ser, según su naturaleza, á cuyo fin ha de procurarle toda la perfección de que sea susceptible.



SECCIÓN TERCERA

DE LOS EDUCADORES

CAPÍTULO ÚNICO

I

DE LOS EDUCADORES EN GENERAL Y DE LOS PADRES DE FAMILIA EN PARTICULAR.

186. Los colaboradores de la educación. — 187. Primera distinción que se hace de los educadores. — 188. Los padres: sus deberes y derechos en lo tocante á la educación de sus hijos. — 189. Idea general de las condiciones que al efecto necesitan reunir y de los cuidados que deben tener. — 190. De la cultura pedagógica en la familia.

186. En la educación que cada cual recibe se dejan sentir las influencias de varios elementos que son como otros tantos agentes de ella, á saber: el *educando* mismo, los *educadores* y el *medio* físico y social en que el primero se desenvuelve (**123**). Tales son los colaboradores en la obra educativa.

De ellos sólo debemos ocuparnos ahora de los *educadores*, es decir, de aquellas personas que consciente ó inconscientemente, más ó menos intencionadamente, con mejor ó peor sentido, influyen de un modo directo é inmediato en la educación de los individuos, generalmente de los niños, de lo cual resulta lo que en el lugar referido llamamos *la educación del hombre por otro hombre*, que es lo que, por lo general, se entiende cuando de educación se habla.

Prescindiendo, pues, del medio, que ya hemos considerado (**105**), y del educando, que á la vez que objeto ó término de su educación, puede y debe ser agente ó colaborador acti-

vo de ella, rigiéndola á veces por sí mismo (autoeducación), nos concretaremos en este capítulo á los educadores propiamente dichos, en cuanto que ellos son los que, cualesquiera que sean las influencias del medio circundante y el esfuerzo que de su parte ponga el educando, son los que inmediata y directamente imprimen sentido y dirección á la cultura que éste recibe, ora por el ejemplo, ya por la disciplina, bien por la enseñanza. De ellos depende principalmente el éxito de la educación, que será según lo que sean sus aptitudes y cualidades, y los medios que empleen en la ejecución de la obra educativa.

187. De las indicaciones hechas á propósito de señalar las personas á quienes más directamente interesa el conocimiento pedagógico (**42, 43 y 46**), se colige (la realidad de lo que en la vida ordinaria sucede lo muestra palmariamente) que hay dos clases de educadores: la de los que educan *por deber* y la de los que lo hacen *por vocación* libre y espontáneamente seguida. A la primera clase corresponden los padres y las personas que, como tutores y encargados de los niños, hacen sus veces ó les auxilian en la familia como miembros de ella; y á la segunda, los ayos, Maestros, preceptores y Profesores de diversas clases y grados de la enseñanza, que ejercen como profesión el arte de educar y de instruir.

La segunda clase es una consecuencia precisa de las causas que hacen necesaria la educación pública (**134**), y los que á ella pertenecen tienen el carácter de educadores públicos, no sólo cuando ejercen sus funciones en la Escuela ó la Cátedra, sino también cuando lo hacen particularmente en el hogar de los padres cuyos niños se les confían con el intento de que dirijan una parte de su educación, pues en este caso desempeñan, como en el anterior, una función social, una profesión que, como tal, tiene el carácter de pública.

188. Los primeros y naturales educadores son los padres, ó los que por falta de ellos ó por disposición de la ley, hacen sus veces, ya como encargados, bien como tutores de los niños, los cuales tienen derecho á la educación, cualquiera que sea la clase á que correspondan, según antes de ahora

hemos dicho (97). La naturaleza y las leyes sociales imponen de consuno á los padres el deber de educar á sus hijos, como uno de los más sagrados é imperiosos de cuantos se originan del matrimonio.

De este deber natural se originan á su vez otros particulares, que se compendian en la frase tan repetida de que «los padres son los maestros naturales, necesarios y providenciales de sus hijos». Cuando ellos, por falta de condiciones, de medios ó de voluntad no pueden llenar por sí deber tan sagrado, fundado en un derecho no menos sagrado (el del hijo á la educación), tienen la obligación imperiosa de buscar quien les supla ó haga sus veces en punto á dar á sus hijos una educación apropiada á sus condiciones naturales y sociales. De aquí los Maestros, que no son otra cosa, en último término, que delegados ó mandatarios de los padres.

En tal sentido tienen estos derechos que se corresponden con los deberes indicados, como, por ejemplo, velar porque la educación que reciban sus hijos sea sana, no contrarie las creencias de la familia, y responda á las condiciones sociales de ésta y las particulares del educando. Sobre todos estos derechos está el general que los padres tienen de educar á sus hijos de la manera que estimen más conveniente, en cuanto con ello no vulneren la ley moral ni los derechos de sus hijos.

En suma : este negocio de la educación de los niños es, á la vez que un deber, un derecho de los padres. «No hay en la tierra, dice Dupanloup, derechos, deberes, grandezas ni autoridad semejantes á los derechos, deberes, grandezas y autoridad de un padre».

189. Mas no es desde el punto de vista del derecho y del deber, desde el que hemos de tratar aquí de los padres en sus relaciones con la educación de la niñez; este aspecto corresponde considerarlo á propósito de la enseñanza obligatoria (1). Ahora no toca ver en los padres más que unos facto-

(1) En el tomo II de esta obra tratamos con extensión y bajo todos sus aspectos de la enseñanza obligatoria: véanse los tres artículos en que se divide el cap. VIII.

res que, con mejor ó peor sentido, con más ó menos celo é ilustración, intervienen fatal y necesariamente en la educación de sus hijos. Como llamados á desempeñar, por ministerio de la naturaleza y de la ley civil, las funciones de educadores, es como aquí nos importa considerarlos.

Bajo este aspecto se imponen á los padres deberes especiales, para cuyo cumplimiento necesitan reunir condiciones y tener cuidados cuyo olvido es muy común y da origen á graves inconvenientes.

No puede exigirse de todos los padres que reúnan las condiciones de ilustración que son necesarias para dirigir bien la educación de sus hijos, pues precisamente la falta, muy general, de esas condiciones, es, como á su tiempo vimos, uno de los fundamentos de la educación en común ó pública. Pero sí puede pedirse á todos que llenen, en la medida que á cada cual le sea permitido, las obligaciones que ese deber les impone, y que se penetren de la necesidad é importancia de criar bien á sus hijos y del deber en que están de hacerlo.

A las madres, que por ministerio de la naturaleza son á las que principalmente incumben las tareas de la educación doméstica, sobre todo durante la infancia de sus hijos, puede exigírselas que no descuiden un instante esos deberes maternales que tanto las enaltecen, y que tengan en cuenta que la educación no consiste sólo en dar al niño los alimentos y cuidados que requiere el cuerpo; que siempre que una causa superior no lo impida, ellas solas deben ser las que les den el primer alimento, así material como espiritual, que todos recibimos.

Madres y padres deben, cualesquiera que sean sus condiciones individuales y sociales, cuidar constantemente de que los niños no reciban de ellos sino buenos ejemplos, para lo cual tienen que producirse á su vista como buenos esposos, y, en general, como personas honradas, y en cuanto puedan, virtuosas; porque, como es bien sabido y á diario se repite, las primeras impresiones que los niños reciben ejercen una gran influencia sobre el resto de sus días, y la acción influyente de la educación del hogar se deja sentir siempre, por virtud del

modo constante y directo como obra, según hemos dicho al tratar de la educación privada.

Para los padres adornados de cierta ilustración, y que además cuentan con los recursos necesarios para atender con algún desahogo á la educación de sus hijos, las obligaciones que ésta impone son más imperiosas, por lo mismo que están en condiciones de cumplirlas. Cuanto acabamos de indicar tiene, pues, respecto de ellos, mayor aplicación, si cabe, con más, la tarea que deben imponerse de dirigir, intencional y metódicamente, dicha educación, á cuyo efecto están en el deber de adquirir ciertos conocimientos necesarios para el buen desempeño de funciones ya delicadas de suyo, y mucho más cuando se considera que la dirección paterna implica en casi todos los casos la inspección que los padres necesitan y deben ejercer sobre la educación que los niños reciben de otras personas dentro y fuera de la casa.

La elección de estas personas, la de aquellas que más ó menos indirectamente cooperan á la educación del niño, y, en general, de cuantos le rodean, es otro de los cuidados que más deben preocupar á los padres, los cuales necesitan no olvidar el gran influjo que ejercen sobre el educando los individuos que con él mantienen algún trato, muy particularmente los criados que le asisten y los niños con quienes juega, influjo «que alguna vez suele ser tan grande, se ha dicho con mucha razón, que sobrepuja al que ejerce el director principal, y del cual es imposible substraer enteramente al niño, toda vez que para ello sería necesario aislarle completamente, excluyéndole así de la sociedad humana».

Tratándose de los Maestros y preceptores, además del cuidado que deben poner para elegirlos, siempre que quepa elección y estén en condiciones de hacerla, tienen los padres el deber de guardarles, no sólo las consideraciones á que es acreedora toda persona digna, sino también las que merecen por virtud del noble cargo de que se hallan investidos, y por el que vienen á ser como unos segundos padres del educando (el Maestro de Escuela es un segundo padre, se dice á diario), por lo que deben evitar tratarlos cual á meros criados, como por des-

gracia es muy frecuente que suceda, y menos con despego y menosprecio, que ni para los sirvientes mismos es bien emplear. Si el Maestro no fuese á la casa, han de procurar mantener con él las necesarias relaciones, para estar al corriente de la conducta y disposiciones del educando y de los cuidados que su buena dirección reclame. Edúquese al niño en la casa ó fuera de ella, deben los padres, no sólo tener en cuenta y procurar satisfacer cuantas indicaciones haga respecto de la dirección del niño el Maestro, sino á su vez informar á éste de todo aquello que observen en su hijo, y cuyo conocimiento consideren que importa para el resultado de la educación.

Todo esto y más requiere la dirección de la niñez de parte de los padres de familia, singularmente de las madres, que por ministerio de la naturaleza son las institutrices natas del hombre.

190. Para que los padres y tutores, y, en general, la familia, puedan llenar con algún conocimiento de causa, con cierta conciencia de lo que hacen, las deberes que para ellos se originan del derecho á recibir educación apropiada que tienen los niños, es obvio que necesitan poseer alguna cultura pedagógica; al menos es evidente que poseyéndola cumplirían mejor sus obligaciones de educadores. La experiencia diaria lo muestra y declara con la elocuencia persuasiva é incontrastable de los hechos: los padres más instruídos, de mayor cultura intelectual, moral, higiénica, etc., son, por punto general, los que más y mejor satisfacen las necesidades que entraña la educación de sus hijos. Si á esa cultura unieran alguna más de carácter pedagógico, más satisfactorios, mejores y más completos serían los resultados.

Ocasión oportuna es, pues, esta de recordar lo que acerca de la necesidad reconocida de divulgar la cultura pedagógica y de la manera de hacerlo, hemos dicho en otros pasajes del presente tomo (1). Cuanto tienda á difundir por todas las cla-

(1) Téngase presente lo que decimos en el núm. 34 al señalar la *tendencia á vulgarizarse*, como uno de los caracteres más salientes de la Pedagogía contemporánea, y más aún en la nota del núm. 42, en la

ses sociales los conocimientos que constituyen esa cultura, á ilustrar con ellos á las familias, á infundir en los padres la idea y el sentimiento de sus deberes como educadores, dándoles con ello medios apropiados para cumplirlos, debiera ser uno de los objetivos más importantes de nuestro sistema de educación elemental, y, por tanto, de la Escuela primaria. Mediante ésta y los medios que en el lugar referido hemos señalado como á propósito para vulgarizar los conocimientos pedagógicos (el periódico, el folleto, el libro, las conferencias y lecturas públicas), ha de colaborarse con resultados positivos en la obra de capacitar á la familia para cumplir los deberes que tiene respecto de la educación de los niños, de la cual depende no sólo el porvenir de éstos y el bienestar de la familia misma, sino también, y como consecuencia natural de ello, el bienestar, el engrandecimiento, el porvenir de la patria española.

que tratamos, á propósito del valor de la Pedagogía deducido del número y clase de las personas á quienes interesa su conocimiento, del carácter de universalidad que por sus aplicaciones tienen los conocimientos pedagógicos, indicando el modo de divulgarlos; en el núm. 46 nos ocupamos del mismo asunto concretándonos á las madres de familia. Añadamos que en el tomo VI de esta obra señalamos la manera de dar estos conocimientos en la Escuela primaria.

II

LOS MAESTROS DE ESCUELA: SUS CUALIDADES Y DEBERES
COMO EDUCADORES

191. Del Maestro como educador. — 192. Cualidades que se requieren para ser buen Maestro; clasificación de ellas.—193. Cualidades pedagógicas. De la vocación como la primera de ellas.—194. El amor á los niños, la bondad, la benevolencia y la paciencia con ellos.—195. El don de la enseñanza y de la disciplina. Firmeza de carácter; exactitud y celo. — 196. Cualidades intelectuales de los Maestros; el amor al estudio. — 197. Cualidades morales: modestia, dignidad, prudencia y urbanidad.—198. Cualidades físicas.—199. Deberes especiales de los Maestros. Sus relaciones con las autoridades, sacerdotes, las familias de los niños, y sus compañeros de profesión.—200. Lo que valen los buenos Maestros.

191. De los educadores que lo son por razón de oficio, por haber abrazado la profesión de la enseñanza, sólo debemos ocuparnos de los *Maestros de Escuela*, que son los que del grupo á que ahora nos contraemos tienen más determinadamente la misión de educar.

En otro lugar de este tomo hemos dicho lo suficiente para poner de relieve la importancia y dignidad del Magisterio de primera enseñanza, que con más propiedad debiera decirse «de educación primaria» (44). No tenemos, por tanto, para qué hacerlo ahora, máxime cuando de lo que debemos tratar es de las condiciones requeridas para desempeñar bien ministerio tan noble y tan delicado.

Lo hemos dicho antes (188): los Maestros son los delegados ó mandatarios de los padres para que hagan lo que éstos no pueden ó no saben hacer bien en punto á la educación de sus hijos, y en este sentido, son como los segundos padres de los niños, padres espirituales, en cuanto á ellos se confía el desenvolvimiento, la dirección, la formación y, en cierto modo, la cura de almas de la niñez. De aquí que pueda decirse con razón que los Maestros tienen en sus manos el porvenir de muchas personas, y que la influencia que ejercen sobre

el espíritu humano es expresión de la misión más noble que hay sobre la tierra.

Pero todo esto se dice de los Maestros en cuanto educadores, es decir, en cuanto su misión no se reduce á lo que antes era el *noble arte* de leer, escribir y contar, sino que se extiende á la formación del hombre, al cultivo de la naturaleza del niño, á preparar al ser humano para la vida, para la lucha por la existencia. En una palabra : se trata de los Maestros que convierten su Escuela en verdadera casa de educación y hacen de ésta el aprendizaje de la vida. Para semejante obra se necesitan condiciones especiales, pues no se trata de un trabajo trivial que puede realizar cualquiera.

192. En efecto, y como ya dijo Guizot : «;Qué feliz conjunto de cualidades no se precisan para ser un buen Maestro de Escuela! Un buen Maestro de Escuela es un hombre que debe saber mucho más de lo que enseña, á fin de enseñarlo con inteligencia y con gusto; que debe vivir en una modesta esfera y que, sin embargo, debe tener el alma elevada para conservar esa dignidad de sentimientos y aun de maneras, sin la que nunca obtendría el respeto y la confianza de las familias; que debe poseer una rara mezcla de dulzura y de firmeza, pues si es inferior á muchas gentes de la localidad, no debe ser el servidor degradado de nadie; no ignorante de sus derechos, pero pensando mucho más en sus deberes; dando á todos ejemplo, sirviendo á todos de consejero; sobre todo, no tratando de salir de su estado; contento de su situación, porque hace en ella el bien; decidido á vivir y á morir en el seno de la Escuela, al servicio de la instrucción primaria, que es para él el servicio de Dios y de los hombres».

Para ser buen Maestro se requieren en verdad las cualidades indicadas por Guizot y algunas otras que virtualmente están contenidas en ellas. Para mejor determinarlas y especificarlas, para estudiarlas mejor, conviene clasificarlas, por más que en el fondo casi todas tengan entre sí caracteres comunes y todas tengan la misma finalidad (1).

(1) Todas las cualidades á que aludimos lo son, en efecto y en últi-

De esas cualidades hay unas que, por referirse directamente á la manera de practicar el arte de la educación y á lo fundamental de la profesión, se denominan *cualidades pedagógicas*. Á sostener y dar condiciones para ejercitar bien estas cualidades, que son las primeras y más necesarias, contribuyen las *intelectuales*, las *morales* y las *físicas* que se exigen á los Maestros y de que, en efecto, han menester éstos para el exacto cumplimiento de su misión, según luego veremos. Por último, con las cualidades morales, y en parte también con las pedagógicas, se relacionan *deberes especiales* que asimismo se imponen al Maestro, que en modo alguno debiera prescindir de ellos en el desempeño de su cometido.

193. CUALIDADES PEDAGÓGICAS. — Son varias y, como queda dicho, las fundamentales de la profesión, á saber: la *vocación*, el *amor á los niños*, la *bondad*, la *benevolencia* y la *paciencia* para con ellos, el *don de la enseñanza y de la disciplina*, y como elementos de ésta la *firmeza de carácter* y la *exactitud* y el *celo*.

De todas estas cualidades, la esencial, y la que es como la base de todas las demás, al punto de que sin ella no tienen verdadera explicación la mayor parte de las otras, es la *vocación*, de que por tal motivo trataremos en primer lugar, máxime cuando por esta indicación puede colegirse que constituye la cualidad principal y más necesaria para el desempeño del Magisterio.

Á la inclinación nativa que sentimos hacia tal ó cual ocupación, y á la preferencia espontánea con que nos consagramos á ella, es á lo que se llama *aptitud individual*, de la cual nace la *vocación*, que no es más que la conciencia que tiene el hombre, irreflexiva ó refleja, de esa aptitud, que puede considerarse como un don especial que de la Naturaleza reci-

mo término, profesionales; pero precisa dividir, clasificar para mejor estudiar. Ejemplo: en las cualidades que decimos *pedagógicas* incluimos algunas de carácter moral, y á poco que se piense se observará que todas las que luego agrupamos bajo la denominación de *cualidades morales* son profesionales ó pedagógicas. Y así de las de más.

mos. Los que sienten inclinación y preferencia por las tareas de la educación, tienen aptitud para el Magisterio de primera enseñanza y el fondo de su vocación, que no necesitan más que cultivar. Sentirse animados de esa inclinación y de esa preferencia nativas; poseer esa aptitud natural; oír esa voz interior que les dice: «dedícate á educar», es la condición primera de las que deben adornar al que abraza la carrera del Magisterio, pues de otro modo se expone, como con mucha razón se ha dicho, «á no ser en toda su vida más que un mercenario que sólo encontrará en su profesión repugnancia y aburrimiento».

Porque, en efecto, nada es más molesto que el arte de educar cuando se ejerce sin vocación y sólo por necesidad, cuando no se tienen verdaderas disposiciones para su desempeño. El que no las reuné aborrece la escuela, no sabe cuándo entrar en ella y tiene prisa por salir de su recinto; al contrario del que es Maestro por vocación, que ama la Escuela, va á ella diligente, encuentra dentro de sus muros placer y sus mejores satisfacciones, y no tiene prisa por dejarla: en el primer caso no puede ser sino un mal Maestro, como en el segundo lo será excelente. La repetida frase de que *sin vocación el claustro es un infierno* tiene aplicación al caso presente, porque nada hay más tórréntoso que una Escuela que se desempeña por necesidad, por equivocación, sin gusto, sin disposiciones; en una palabra, sin vocación, porque cuando ésta falta todo parece difícil, todo son montañas, al paso que cuando se tiene todo es fácil y llano. El que no se sienta con vocación decidida para ello no debe, pues, abrazar la profesión del Magisterio; y si la hubiere abrazado por error ó alguna otra causa, debe, ó abandonarla tan pronto como le sea posible, porque en toda su carrera no encontrará más que desengaños, tedio y fatigas, con un trabajo penoso que se le hará insoportable, ó tratar de formarse la vocación que le falta, por los medios que más adelante decimos.

No quiere esto decir que para el buen Maestro, para el que lo es por vocación, todo sea bienandanza, pues *todas las vocaciones tienen sus espinas*, y á las del Magisterio le sobran

más que le faltan. El mejor Maestro tiene sus horas de fatiga y de desaliento, sin que por ello desmerezca en nada. ¿Quién no se ha sentido alguna vez desfallecer en el trabajo á que se consagra, por más que á él le lleve una vocación robusta y decidida? Mas cuando existe ésta, semejantes turbaciones desaparecen pronto, pues más que á causas que tengan relación íntima con el ejercicio de la profesión, el gusto con que se desempeña y la aptitud que para ella se tiene, son debidas á circunstancias exteriores. Pueden mezclarse con las buenas cualidades del Maestro las preocupaciones de la vida material—¿cómo impedirlo?—pero no por ello dejará de ser tan digno y tener aptitud y cuantas condiciones sean apetecibles; y cuando se tiene verdadera vocación, esas preocupaciones no constituyen ni el único ni el primer cuidado del Maestro, al que al pedirle esta cualidad preciosa é indispensable, no exigimos que se despoje de su naturaleza humana, lo cual fuera exigir un imposible.

Lo que queremos decir es lo que el Director de la Escuela Normal de Versalles, M. Mariotti, decía á sus discípulos: que «sin vocación, esto es, si os aventuráis en nuestras esferas (las del Magisterio) por puro cálculo de egoísmo, no sabréis hablar á los niños sino el lenguaje de la indiferencia y del tedio, y cada uno de vuestros actos denunciará á la autoridad escolar la bajeza de vuestras acciones. La vocación sola sostiene las fuerzas; ella sola da al ánimo la perseverancia y las proporciones del sacrificio; sólo ella puede inspirar á los Maestros de la infancia las lecciones de la sabiduría, y dar por ellas á la sociedad defensores convencidos, infatigables y animados del verdadero valor, porque ella es la fe. La vocación hace brotar la energía, da ingenio y vence los obstáculos, de lo cual nos ofrecen pruebas todos los tiempos y todas las profesiones; y por lo que nos concierne, debo recordar que por ella fué por la que el hijo de un cuchillero de París vino á ser *el Buen Rollin*, Rector de la Universidad, y por la que los Paulet, los Pestalozzi, los Gaultier, los Girard, simples Maestros en su tiempo, merecen ser proclamados los Maestros de las edades que están por venir en

el arte tan difícil de la Pedagogía. Para alcanzar en las modestas funciones del Magisterio el éxito debido, es preciso tener la abnegación de la madre de familia, que la vocación sólo da; únicamente entonces se puede ser en ellas verdaderamente dichoso» (1); sobre todo, debemos añadir por nuestra parte, si no ha abrazado la carrera con miras interesadas, ganoso sólo de una posición que no puede ofrecer la modestísima profesión del Magisterio; quien éntre en la carrera des- embarazado de semejantes preocupaciones, tiene adelantado mucho para ser un buen Maestro y se evitará un gran desengaño, que durante toda su vida sería su tormento.

La vocación, como las aptitudes que la determinan, y de las que es como la eflorescencia, se desenvuelve, fortifica y hasta se crea, mediante la voluntad persistente y reflexiva, sostenida y avivada por la convicción de la bondad del propósito, y de que éste es realizable y beneficioso, y por el estudio. En el caso de que tratamos (la vocación del educador), además de eso, frecuentando mucho el trato de los niños, estudiándolos y ejercitándose en el gobierno de ellos. Puede, pues, formarse la vocación decidida de educador quien, sin tenerla innata, procure adquirirla por el esfuerzo de su voluntad, auxiliado del estudio de la Pedagogía, y, especialmente, de las prácticas antropológicas, según lo que en este mismo tomo aconsejamos para la formación de los Maestros (2).

194. El que tiene vocación profesa, sin duda, *amor á los niños*, que es otra de las cualidades pedagógicas que han de adornar á todo buen Profesor, el cual debe mirar á sus discípulos, no como medios que le permiten el ejercicio de su profesión y, por ende, ganarse la subsistencia, sino como lo que son, como tiernas y delicadas plantas que contienen en germen todo el porvenir del hombre futuro; por esto debe tratarlos con afecto, con *bondad*, con *benevolencia* y con *paciencia*,

(1) L. MARIOTTI.—*Conférences de Pédagogie. Manuel des élèves-maitres et des instituteurs*. Paris, lib. Hachette et Cie., 1873.

(2) Véase el capítulo III de la Sección primera, especialmente los artículos III y IV de él.

cualidades que también implica en sí la vocación decidida, y de las que nunca debe hallarse desprovisto el Maestro que desee guiar bien á la niñez puesta bajo su dirección. Mirando á los niños con afecto, con un amor desinteresado, se establecerán entre el Maestro y los discípulos esas corrientes de simpatía que tan necesarias son en la Escuela, y por las cuales tanto partido puede sacar el primero para la educación de los segundos, al menos según nuestro sistema, pues ya hemos indicado antes de ahora la importancia que damos á esta manera de dirigir á la niñez, y que somos partidarios de lo que se llama la *educación por el afecto* (161 c).

El afecto ó el amor á los niños, con las demás cualidades que supone—bondad, benevolencia y paciencia—es, según las indicaciones que acabamos de hacer, algo más que un sentimiento natural en toda persona culta y buena, porque, como dice un pedagogo de nuestros días, «es la base y la esencia misma de la disciplina». Hay, pues, que pedir esta cualidad al Maestro bajo dos conceptos: como hombre y como pedagogo, como necesaria para tratar á los niños en general, y como precisa para el buen gobierno de una Escuela y los progresos de los educandos.

El amor del Maestro para con sus alumnos hace nacer en éstos el afecto, el amor hacia su Maestro, en lo cual descansa toda la educación, pues la primera consecuencia de este cambio de sentimientos es la confianza ilimitada que los educandos ponen en el educador, base de la obediencia, de la aplicación, de la compostura, de la disciplina, en una palabra. De modo que si el amor á los niños no fuese un bello y natural sentimiento de que no puede carecer quien por vocación se consagra á la tarea de educar, haríalo necesario esta circunstancia de ser á la vez la base y la esencia de la disciplina escolar. Por el afecto y la bondad se consigue más de los niños que por todos los medios de violencia que puedan imaginarse. Ya lo dijo La Fontaine: «Más hace dulzura que violencia», siguiendo, sin duda, la inspiración de esta frase de San Francisco de Sales: «Todo por amor, nada por fuerza». Por la bondad, más que por ningún otro medio, puede el Maestro, la

captarse las simpatías de sus discípulos, apoderarse del corazón de éstos y hacer que no miren la Escuela con aversión, sino con cariñoso respeto. Cuando se emplean la bondad y el afecto en vez de los medios violentos, se despierta y sostiene mejor la atención de los alumnos, que, sugestionados por la manera con que son tratados, se esfuerzan por corresponder á ella y atienden con todos sus sentidos, con toda su alma, á lo que el Profesor les dice ó les ordena. Animar con dulces palabras al niño de escasa inteligencia; corregir con blandura los modales de algunos, sin valerse de reprensiones ásperas; alentar con cariño á los tímidos; acariciar á todos: he aquí lo que hace el Maestro bondadoso y benévolo, el Maestro por vocación, y lo que requiere la buena dirección de la niñez.

El amor á los niños, la bondad y la benevolencia de que acabamos de tratar, supone también, como queda indicado, la *paciencia*, cualidad de la que hay que decir algo en particular, por lo mismo que de ella necesita una gran dosis todo buen Maestro, y por lo mismo que constantemente se la pondrán á prueba sus discípulos.

La paciencia para con los niños es, no sólo un deber de conciencia, sino también una necesidad del Maestro, el cual no debe olvidarse de que los niños que se le confían están por lo general mal educados, y aun los que no son de mal fondo, tienen ciertas malas costumbres y desconocen la urbanidad, así por lo que atañe á la acción como por lo que toca al lenguaje; que entran en la Escuela sin conocimientos, por lo que todo está por hacer, y, por último, que de suyo son, por consecuencia de la nativa y febril actividad que distingue á la niñez, inquietos, volubles, poco sufridos y habladores. Para soportar sus maneras incultas, para abrir sus inteligencias, para suministrarles los primeros conocimientos, para responder á sus múltiples y á veces impertinentes preguntas, para ablandar su terquedad; en fin, para verlos moverse de un lado á otro á pesar de lo que en contrario se les dice, traer un día y otro mal la lección, desobedecer una y otra vez los mandatos, repetir una falta, etc.—sin menoscabo de la bondad y de la benevolencia de que antes hemos hablado,—se requiere, en

efecto, una gran dosis de paciencia, que sólo una vocación grande puede dar en la medida necesaria. La paciencia, pues, es una de las cualidades de que más armado debe presentarse el Maestro ante sus discípulos: á todo trance necesita ser paciente, pues si no lo es, no sólo pondrá en peligro su autoridad moral, sino que acudirá á medios violentos, contrarios de todo punto á esa educación por el afecto que, en nuestro sentir, es la más racional, la que más conforma con la naturaleza del niño y la dignidad humana.

Esto no quiere decir que haya de llevarse la paciencia hasta el punto de desnaturalizarla y darle efectos contraproducentes, que se parezcan á los que son hijos de la molicie y el abandono. Como dice M. Charbonneau, *no debe confundirse la paciencia con cierta meliflua apatía*. El Maestro que, so pretexto de paciencia, fuese siempre, no sólo sosegado, sino frío é indiferente, al punto de que nunca le moviesen los defectos de los niños, ni le inquietara la ignorancia de éstos, y que las dificultades de todas clases, lejos de fijar su atención y excitar su celo, le dejasen impasible y perezoso, no sería paciente, sino culpable de negligencia y apatía, como dice el mismo autor, cuyas son las siguientes palabras, en las que tan bien se define y caracteriza la paciencia del Maestro: «La paciencia es otra cosa enteramente, y no es incompatible con la actividad, la energía, la misma vivacidad: *es una tenacidad contenida*. Una *tenacidad* que hace que no os disgustéis por una dificultad, que no os desaniméis, que no os apresuréis para pasar á un punto más fácil, sino que, por el contrario, os hace persistir en vuestros esfuerzos, insistir sobre una dificultad hasta que, al cabo, vosotros y el niño os hacéis dueños de ella. Una *tenacidad contenida*, además, que hace que vuestra persistencia se produzca con calma, sin genialidad, sin cólera, y, sobre todo, sin palabras violentas y frases ofensivas para los pobres niños» (1).

(1) MICHEL CHARBONEAU, Directeur d'École Normale, etc. *Cours théorique et pratique de Pédagogie*. Sexta edición, lib. de Ch. Delagrave, 1877.

195. El *don de la enseñanza* es otra de las cualidades pedagógicas de que más ha de menester el Maestro, pues en realidad es como una segunda vocación, ó parte integrante de ella. Se manifiesta por el deseo que espontáneamente sentimos de comunicar á otros nuestros conocimientos, y por la facilidad natural con que presentamos estos conocimientos bajo una forma más ó menos apropiada y original.

Aunque el don de la enseñanza sea, como la vocación, una cualidad nativa ó espontánea, puede y necesita desenvolverse y cultivarse por medio del estudio, por el que, y con la ayuda de la voluntad, puede adquirirse lo mismo que la vocación, según queda dicho (193).

El que se consagra á la enseñanza, no sólo debe tener conocimientos suficientes, sino además un método para exponerlos con buen resultado, de tal manera, que manifieste que sabe bien lo que trata de enseñar y también cómo debe enseñarse. Requiere esto un arte particular, un don especial, en efecto, que supone al mismo tiempo el auxilio de los principios y las reglas pedagógicas; pues que no basta con la inclinación natural que nos lleve á transmitir á otros nuestros pensamientos y nuestras impresiones, sino que es menester además, sobre todo tratándose de los niños, presentar las cosas tales como son, usar un lenguaje apropiado, proceder siempre con toda claridad y acomodarse, en la intensidad de lo que se enseñe y en la marcha que al efecto se adopte, á la capacidad de los discípulos.

Para todo esto debe también el Maestro preparar convenientemente sus lecciones, «asegurándose primero de que posee bien lo que ha de enseñar, dice un pedagogo práctico, clasificando después convenientemente sus ideas y, últimamente, preparando los medios intuitivos de enseñanza ú otros que le sean necesarios»; á lo cual añade: «Diesterweg ha dicho que el Maestro debe ser de tal modo dueño de su lección, que pueda darla sin mirar á su manual ó á su cuaderno. Esta regla es excelente. Todo lo que queda obscuro en la cabeza del Maestro—conocimientos, plan ó método—embaraza la marcha de la lección». Nunca debieran olvidar los Maestros este

antiguo aforismo pedagógico: *A tal preparación, tal lección* (1).

Tan importante como la enseñanza y más necesaria todavía que ella en la clase, es la buena disciplina, uno de los puntos más difíciles de la Escuela, por lo que es como la piedra de toque en la que se dan á conocer los Maestros; de aquí el dicho de *á tal Maestro, tal disciplina, y viceversa*. Todo Maestro debe trabajar sin descanso para perfeccionar la disciplina en su Escuela; y como él es el que más influye en el gobierno de ésta, no sólo por las disposiciones que adopte, sino por su carácter y por medio del ejemplo, síguese que, según sus cualidades, así será su aptitud para este grave negocio escolar.

Necesita, pues, el Maestro tener también el *don de la disciplina*, el cual consiste en «un conjunto de cualidades morales, intelectuales y físicas que en grados diferentes existen en todos los Maestros, pero que importa conservar y desenvolver incesantemente». Aunque las diferencias en el don de la disciplina provienen de las diferencias entre las cualidades de unos y otros Maestros, todos pueden y deben trabajar en el perfeccionamiento de ese don, que aun siendo, como la vocación, espontáneo, puede adquirirse en cierta medida, y sobre todo desenvolverse, perfeccionarse por medio del esfuerzo de la voluntad y el trabajo; claro es que los que lo posean natural, tendrán ventaja sobre los demás.

Uno de los principales medios que el Maestro tiene para mantener la disciplina, es la *firmeza de carácter*, que por lo mismo consideramos como una cualidad pedagógica, no obstante el aspecto de cualidad moral que tiene, como todas las condiciones que del Maestro exige la disciplina de la clase.

(1) «Nada contribuye tanto al buen éxito de la enseñanza como la preparación anticipada de la lección que va á dar el Maestro á sus discípulos... La experiencia enseña diariamente que una lección que no se ha preparada de antemano, ó, en otros términos, una enseñanza improvisada, tiene forzosamente que ser vaga, difusa y superficial; y, por otra parte, que una lección bien preparada se da con claridad, precisión y buen efecto». (SHELDON.)

Una voluntad firme y perseverante ejerce siempre un gran ascendiente sobre los alumnos, al paso que la irresolución, la debilidad y la inconstancia son elementos de anarquía, de indisciplina y de desmoralización en la Escuela. Por esto el Maestro, sin dejar de ser bondadoso y benévolo con los alumnos, ni tratar á éstos con aspereza, necesita tener carácter, ser firme en sus resoluciones y en toda su conducta, así como dar muestras constantes de *exactitud y celo* en el desempeño de sus funciones, pues faltando á esta condición, ofrecerá malos ejemplós á los niños, que son más observadores que lo que de ordinario se cree, y con ello pondrá en grave peligro la disciplina de la clase: he aquí por qué incluímos también esta condición de la exactitud y el celo en el cumplimiento de sus tareas y deberes, entre las cualidades pedagógicas del Maestro.

196. CUALIDADES INTELECTUALES.—Fuera bueno que los Maestros estuviesen adornados de grandes dotes intelectuales, de mucho talento. Pero nos hemos de contentar (porque en la práctica no cabe otra cosa) con que posean una regular inteligencia, juicio claro y recto que les permita discernir con exactitud. Esto por lo que se refiere á las dotes naturales, que, claro es, pueden mejorarse por el estudio. +

En cuanto á la cultura, han de tener los Maestros la suficiente para dar la enseñanza á que están obligados para con sus alumnos, y darla con el desembarazo propio de quien domina la materia, y además la requerida para alternar en sociedad sin hacer mal papel y para vivir como hombres de su tiempo. Si no precisa que el Maestro sea un talento, tampoco es necesario que sea un sabio. Ha de saber bien y con cierta profundidad (solidez, sobre todo) las materias propias de su carrera, singularmente las de carácter pedagógico y las en que deba adoctrinar á sus educandos: para enseñar es preciso saber lo que se enseña.

Para adquirir toda la cultura que acabamos de indicar, así como para desenvolver y fortificar la vocación y el don de la enseñanza, necesitan los Maestros una cualidad que nunca se les recomendará lo bastante. A la vez que poseer esos dones es menester estudiar, tener *amor al estudio*. El Maestro debe

convencerse y tener siempre presente, que no le basta con lo que estudió al hacer la carrera, sino que constantemente le es preciso estudiar, unas veces para satisfacer las necesidades de la enseñanza que debe dar (que por mucho que se sepa impone á todas horas la obligación del estudio), y otras para saber más, para cultivar su espíritu y no vivir enteramente extraño á la cultura de su tiempo. Por estas y otras razones, la del amor al estudio es una de las cualidades que precisa infundir á los Maestros, y de que éstos más deben cuidarse.

197. CUALIDADES MORALES. — Se refieren especialmente á la conducta general del Maestro, y más en particular á su comportamiento fuera de la clase, por más que tenga su resonancia dentro de ésta.

Una de esas cualidades es la *modestia*, que, como dice M. Charbonneau (1), «es el carácter distintivo del verdadero mérito, al que hace brillar con un resplandor tanto más vivo cuanto menos se cuida de ostentarse». En su porte exterior se debe manifestar siempre con una modestia en armonía con su vocación y nada afectada el Maestro, cuidando muy particularmente de no ser presuntuoso en la conversación, en la que ha de producirse de continuo con sencillez y naturalidad y sin desdeñar á las personas con quienes hable, siquiera sean de las más incultas. Debe siempre oír con atención y deferencia las conversaciones, los consejos y las observaciones de los demás, y no olvidar que las que dicta la experiencia de un sencillo agricultor ó un rudo artesano, por ejemplo, entrañan muchas veces enseñanzas que pueden y deben aprovecharse. Es menester que el Maestro, sobre todo el de poblaciones pequeñas, huya de todo lo que tienda á darle carácter de petulancia y de cuanto pueda suscitarle antipatías, á cuyo efecto no debe olvidar que para las gentes ignorantes nada hay más antipático que la persona que les habla mostrando y complaciéndose en mostrar su superioridad con cierta presunción mortificante para el que escucha. Como dice M. Paroz, «el Maestro ejercerá una influencia tanto más grande sobre las ideas

(1) Obra citada antes.

de otro hablando modestamente, que elevando la voz y haciendo ostentación afectada de su saber» (1), pues procediendo de esta última manera se suscitará antipatías, envidias y desdenes, á la vez que pasará por pedante, que es la nota que más debe temer. Ni en la modestia ha de ser afectado, sino natural, sincero y digno.

La *dignidad* es otra de las condiciones que deben adornar al Maestro, al que no es dado olvidar el respeto que todo hombre se debe á sí mismo, y el que él particularmente debe á su profesión, una de las funciones sociales más dignas (sacerdocio se llama al Magisterio de primera enseñanza). Al proceder, pues, con la modestia que acabamos de recomendarle, ha de hacerlo sin rebajar su persona ni el ministerio que ejerce. La modestia en su persona y en su casa no ha de llevarla al extremo de que degenera en abandono y mezquindad y huelga á tacañería. Ni el respeto y la deferencia á las opiniones ajenas ha de convertirlos, por aparecer modesto, en punible y pasivo asentimiento á todo lo que los demás digan, al punto de abdicar de sus ideas y convicciones para admitir sin examen las de los demás y dejar que el error se sobreponga á la verdad. Ha de tener, por el contrario, el valor de sus convicciones, que sostendrá sin afectación en la palabra y con modestia en la forma, pero con severa dignidad; sin arrogante imposición, pero sí con sostén y por medios decorosos y nobles. Debe huir de todo lo que sean humillaciones para él y para la honrosa clase á que pertenece, procediendo, al efecto, con energía en el fondo, á la vez que con prudencia en la forma.

La *prudencia* es también, por lo tanto, otra de las cualidades de que debe estar adornado todo buen Maestro. Hermana gemela de la modestia, le es sumamente necesaria en todas sus relaciones sociales para conservar su autoridad y su prestigio. Ni en palabras ni en acciones debe el Maestro

(1) JULES PAROZ, Directeur d'École Normale, etc. *L'École primaire. Cahiers de Pédagogie d'après les principes de Pestalozzi*. Lausanne, Arthur Imer, éditeur, 1879.

aventurarse mientras no tenga seguridad de poder sostener su conducta y lo que dice; por esto necesita siempre proceder con tino, revestirse de mucha moderación. Mientras menos conocimiento tenga de las personas y de las cosas de la localidad en que viva, más prudente debe ser en todo lo que á ellas se refiera. Las casas que frecuente, las amistades que cultive, las opiniones políticas y religiosas que en público emita, y, más que nada, la parte activa que respecto de las primeras pueda tomar, los lugares públicos que frecuente, todo puede ser para él objeto de enemistades, de antipatías, de desprestigio y hasta de inconvenientes materiales, si en todo no procede con la mayor prudencia, por lo que necesita y debe informarse antes del carácter y de las costumbres de la localidad en general, y particularmente de las personas con quienes deba ó quiera mantener relaciones. Por carecer de esta prudencia han tenido muchos Profesores que pasar por no pocos trabajos y devorar amarguras sin cuento, por lo que á todos recomendamos las siguientes palabras de M. Charbonneau (1): «Esta cualidad de la prudencia es de suma importancia para el buen éxito de un Maestro en un pueblo, tanto desde el punto de vista del bien que está llamado á hacer, cuanto desde el de su propio interés. Las poblaciones son muy exigentes, y con mucha razón, respecto de su Maestro y de la conducta de los menores actos de él: tal paso inconsiderado, tal falta que respecto de cualquiera otra persona pasaría inadvertida y sin consecuencias, sería muy grave y muy comprometida tratándose del Maestro, por lo mismo que es más visible que otros y debe servir de ejemplo. Es, pues, necesario que evite hasta las faltas ligeras y aun se ponga al abrigo de toda sospecha. Para alcanzar este fin nunca tomará bastantes precauciones, de las que las principales le hemos indicado: un sentido recto, un poco de buena voluntad, y la práctica de la vida le indicarán fácilmente el resto». No aconsejamos con esto al Maestro que lleve la prudencia hasta el extremo de disimular sus sentimientos; al pedirle que en todo proceda con mo-

(1) Obra citada antes.

deración, queremos que quede á salvo su independenciam, y entendemos que siempre tiene el derecho, y en ocasiones el deber, de manifestar abiertamente sus opiniones.

Siendo el Maestro modelo del que deben tomarse los buenos ejemplos, está obligado á producirse siempre, de palabra y por actos, con *urbanidad* y á dar pruebas de *buenas costumbres*. De su boca no deben salir nunca palabras malsonantes, ni juramentos, ni chismes groseros, ni expresiones maliciosas, ni alusiones que puedan lastimar á otras personas, pues todo ello es contrario á la dignidad de su profesión y sirve para rebajar el carácter, la autoridad y el prestigio del Maestro, cuyo lenguaje, ya lo exprese por la palabra, ora por medio de la escritura, debe ser culto y severo, al propio tiempo que atento para el de los demás. La misma cultura que en el lenguaje debe revelar el Maestro en las maneras, que tanto como de la afectación deben distar de la grosería, pues la sencillez y la lisura no están reñidas en modo alguno con las buenas formas, con la verdadera urbanidad, que es sencilla, natural y desembarazada. En cuanto á sus costumbres, como (sobre todo en las poblaciones de corto vecindario) están puestas en él todas las miradas, debe el Maestro tener especial cuidado en que no ofrezcan nada de reprochable, y que toda su conducta se distinga por el escrúpulo, no pacato, sino severo, con que llene los deberes morales, pero real y sinceramente, no con hipocresía, de la cual ha de huir tanto como de empañar con el escándalo la pureza de las buenas costumbres. De ellas debe ser dechado el Maestro, cuyas faltas morales son en él más graves y de más trascendencia que lo fueran en cualquiera otra persona que no se halle revestida de su noble carácter de mentor de la niñez, así como los ejemplos de honradez y virtud que ofrezca tienen más importancia que en cualquiera otro, porque tienen más resonancia y pueden servir para habituar á los niños á ser honrados y virtuosos.

198. CUALIDADES FÍSICAS. — La tarea del Magisterio es ruda por demás. Exigiendo un trabajo continuo de atención, de vista, de oído, de dominio de la voluntad, de ejercitar la

voz, de movimiento, de excitación nerviosa, en fin, supone un desgaste continuo y considerable de todas las energías físicas, que explica la terrible mortalidad de Maestros que las estadísticas ponen de manifiesto. Por esto se dice en todas partes (en España estaría justificado el dicho por lamentables motivos de otro orden) que la carrera del Magisterio lo es de abnegación y sacrificio.

Dependiendo las cualidades físicas de la Naturaleza, apenas cabe tener respecto de ellas otra exigencia que la general de todas las leyes y Reglamentos escolares de que «no podrán ejercer el Profesorado los que padezcan enfermedades ó defecto físico que imposibilite para la enseñanza». (Art. 254 de la Ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857.) Bueno fuera y muy de desear que cuantos se consagren á la enseñanza primaria estuviesen dotados de complexión fuerte, salud vigorosa, buena estatura, buenas facultades auditivas y visuales, simpático aspecto y agradables condiciones para el ejercicio de la voz, todo lo cual influye por modo favorable en la dirección de una Escuela y particularmente en su disciplina.

Pero como todas estas condiciones no pueden exigirse siempre (no es práctico pedir las por ser difícilísimo reunir las), nos limitaremos á decir que el Maestro debe disfrutar una buena salud, no tener defectos físicos que le dificulten dar la enseñanza (la tartamudez, la poca vista y la sordera, por ejemplo), ó que puedan hacerle blanco de las burlas de sus alumnos (ser contrahecho, cojo, de aspecto ridículo), y no dar á su fisonomía, voz y cuerpo aires de pedantismo y afectación.

No estará demás advertir que, como de la de sus educandos, debe el Maestro cuidar esmeradamente de su salud, así como del aseo y limpieza de su cuerpo y vestidos, que es un medio de conservarla y de influir de un modo beneficioso y eficaz en los alumnos, así respecto de la higiene como de la moral. En esto debe también presentarse el Maestro como modelo.

199. DEBERES ESPECIALES DE LOS MAESTROS. — No hay para qué decir, después de lo que en pasajes anteriores que-

da insinuado, que los Maestros están obligados á observar todos los *deberes morales* como el más fiel cumplidor de ellos. Pero si por razón del cargo que desempeñan necesitan esmerarse por llenar los deberes que como miembros de la sociedad humana tienen, deben, si cabe, poner todavía mayor empeño por lo que concierne al cumplimiento de los que le imponen ciertas relaciones especiales inherentes al mismo. Han de tener en cuenta que las faltas en que incurran en lo tocante al cumplimiento de los *deberes especiales* que en esas relaciones se originan, á la vez que más notadas, serán para él motivos de sinsabores y graves disgustos, como una larga y dolorosa experiencia enseña.

Las primeras de esas relaciones son las que el Maestro está obligado á mantener con las *autoridades* locales y las escolares, con todas las cuales debe ser respetuoso, como cumple á un subordinado; pero sin servilismo ni mengua de sus derechos, de su dignidad ni de su conciencia. En todas partes donde se encuentre con alguna de esas autoridades, y especialmente ante sus alumnos, debe mostrarse con ella, no sólo respetuoso, sino deferente. Con estas autoridades, sobre todo cuando son las locales de un pueblo pequeño, es con las que menos debe mostrarse con inmodestia, es decir, dándose aires de superioridad científica, pues este género de alardes es una de las cosas que más irritan á ciertas gentes erigidas en autoridad, máxime cuando hay algún fundamento — nunca razón — para hacerlo, y una de las causas que más disgustos han proporcionado á los Maestros, á quienes recomendamos, por lo mismo, una gran dosis de prudencia y toda la discreción posible respecto de este punto. De ambas cualidades han menester también cuando tengan que hacer observaciones á las mismas autoridades, ó reclamar contra ellas, por negligencia en los negocios escolares ó por conculcación de los derechos del Profesor, cosa que no deja de ser frecuente; cuanta moderación usen á este propósito será siempre poca, así como será siempre poca también cuanto hagan por proceder en estos casos cargados de razón, que defenderán sin presuntuosa arrogancia, pero con tesón y dignidad en todas las

ocasiones. En fin, el Maestro no ha de olvidar nunca que entre los muchos ejemplos que debe ofrecer á sus alumnos, uno de los principales es el del respeto á las leyes y á las autoridades legítimamente constituidas.

También tiene que guardar el Maestro, especialmente en las poblaciones pequeñas, ciertas relaciones con los ministros del culto, á los cuales debe tratar con respeto y deferencia, sean ó no de su comunión religiosa. Ha de procurar vivir con ellos en buena armonía, sin que esto le obligue á someterse á las exigencias injustificadas ó ilegales que con ellos tengan los curas de almas, si alguna vez las tuvieran; sino á considerarlos como revestidos de un elevado carácter y á dar á sus alumnos el ejemplo del respeto con que por lo mismo deben ser tratados. Oirá con atención respetuosa y deferente las observaciones y los consejos que le dirijan, y sin dejar de cumplir por esto los deberes que las leyes y su conciencia le impongan, procurará no ponerse enfrente de ellos, máxime cuando poniéndose tendrá á su vez enfrente á muchas personas y no le faltarán disgustos hasta en su vida privada, ni obstáculos que embaracen la marcha en su carrera profesional. No olvide el Maestro que la ruptura ó la tibieza en sus relaciones con los sacerdotes se tomará, sobre todo en los pueblos de corto vecindario, como signo de irreligiosidad, de lo cual es necesario que procure á todo trance no ser tachado. En este orden de relaciones necesita, pues, el Maestro todo el tino y toda la discreción que le sea dado emplear, máxime cuando los sentimientos y los deberes religiosos, como parte que son de los sentimientos y los deberes morales del hombre, deben cultivarse por la educación.

El interés de los niños exige que el Maestro se ponga en relación con sus familias, siempre que le sea posible, con la intención de conocer mejor al educando y de dar á sus padres los consejos convenientes acerca de su educación. Esto le dará, por otra parte, más autoridad sobre los discípulos, que, acostumbrados á ver que en sus casas tratan con consideración y respeto al Maestro, serán con él á su vez más considerados y respetuosos. Además, en la obra de la educación de

la niñez ejerce la familia una acción influyente y directa, según ya hemos tenido ocasión de observar (132); y es menester que el Maestro, que con los padres colabora en esa obra, tenga conocimiento de la manera como éstos lo hacen: sus observaciones y consejos pueden servir de mucho á las familias y, en lo tanto, redundar en provecho de los niños. Por su parte, debe tener al corriente á los padres de los adelantos, de los progresos, de la conducta, en fin, que en la Escuela observen sus hijos (1)

También por lo que concierne á estas relaciones deben tener mucho tino y mucha discreción los Maestros. No han de olvidar que los padres son generalmente apasionados por sus hijos, y que la denuncia de una falta de éstos les irrita con frecuencia, porque no viendo en ellos más que gracias y perfecciones, la consideran como injustificada. Es menester, por lo tanto, que cualquier advertencia que en este sentido hagan, vaya rodeada de cuantas precauciones les aconseje la prudencia, que en este caso necesitan como en el que más. Estas advertencias no deben hacerlas nunca delante de los educandos, para evitar que éstos presencien las discusiones y altercados á que puedan dar lugar, con lo que la autoridad del Maestro saldría siempre perdiendo. Por la misma razón, cuando un padre se presente en la Escuela con intento de hacer alguna reconvención al Maestro, sea ó no justificada, debe llevarle éste á un sitio separado, donde los niños no se enteren de la conversación. El Maestro ha de escuchar siempre con calma á los padres que le dirijan alguna queja, y al contestarles debe hacerlo con prudencia y moderación, empleando palabras de dulzura y tratando de corregir la falta, si en efecto la hubiere; aunque ésta no exista por su parte, procurará no destemplarse, sino que, por el contrario, dará cuantas explicaciones le sugieran su prudencia y su talento; porque los padres, aunque estén equivocados, creen sinceramente que tienen razón y hablan con el calor del que así lo cree,

(1) Recuérdese lo que acerca de estas relaciones hemos dicho en el número 138.

y están además inspirados por la pasión, que es mala consejera. Por lo mismo debe hablar con calma, pues el que la emplea se la comunica al que con él disputa, el cual concluye de ordinario por dar excusas.

En cuanto á los elogios respecto de los niños, no debe hacerlos delante de éstos para no engreirlos demasiado, ni exagerarlos para tampoco engreir á los padres, quienes, cuando se les habla bien y con insistencia y exageración de sus hijos, no oyen con buenos oídos ni las creen, las faltas de éstos, por más que de ellas haya necesidad de hablarles.

En sus relaciones con las familias, no debe el Maestro mostrar deferencias especiales por ninguna, pues que, particularmente cuando recaen en familias acomodadas, irritan á los pobres, que por tal motivo forman malos juicios del que las tiene, al que acusan de parcial, de interesado y de otras cosas por el ostilo, que redundan en desprestigio del Profesor. Mientras más pobres sean las familias, más cuidado debe poner en su trato con ellas, pues los pobres son por razón de su situación muy suspicaces, y cualquier falta que con ellos se comete la achacan á menosprecio. Con todas las familias debe ser igualmente modesto, cortés y atento, sin tener con ninguna condescendencia que no deba: su criterio debe ser el de tratar á todas por igual. Tampoco debe quejarse de ellas á las autoridades sino en casos extraordinarios y cuando para atender al cumplimiento de su deber no pueda pasar por otro punto; semejantes quejas le pueden acarrear disgustos, sobre todo cuando en ellas se parte con ligereza ó recaen sobre faltas que no son graves ó no están bien definidas y al alcance del que las comete.

Por último, el Maestro ha de procurar vivir en paz y buena armonía con sus compañeros, especialmente con los de la localidad en que habite, con los cuales es conveniente que mantenga estrechas relaciones, no sólo en la vida común social, sino por lo que á la profesión atañe. Debe estar con ellos en constante trato para auxiliarlos desinteresada y diligentemente en todo aquello que necesiten y él pueda, teniendo muy en cuenta lo necesario que es á la clase que sus individuos

se comuniquen mutuamente sus ideas, sus experiencias, sus resultados en la práctica de la educación, manteniendo así ese comercio profesional, intelectual y moral que tanta importancia tiene en todas las profesiones y que tanta aplicación ofrece á la del Magisterio, cuya práctica se funda en gran parte en los resultados de la experiencia. De aquí la gran boga que en otros países han alcanzado las *Conferencias pedagógicas* entre los Maestros, y merced á las cuales la Pedagogía ha adelantado considerablemente en los países aludidos. Semejantes conferencias tienen por objeto establecer entre los Maestros ese comercio intelectual y moral á que acabamos de referirnos, y apretar los lazos de compañerismo entre ellos, lo cual es bajo otros aspectos altamente beneficioso para la clase, que necesita estar muy unida para hacerse respetar, para cimentar bien la consideración á que es acreedora por muchos y muy respetables títulos, y para recabar y hacer valederos todos sus derechos. No debieran olvidar nunca los Maestros que *la unión es la fuerza*, y que esta unión se establece y solidifica viviendo todos en esa paz, en esa armonía y en ese comercio que en este párrafo les recomendamos como uno de sus deberes especiales, y cuya falta así es perjudicial para ellos, individual y colectivamente considerados, como para la educación y la enseñanza.

Además de las *Conferencias pedagógicas*, que por defectos de organización, incurria de muchos (incluso de los que debían procurar que prosperasen) y desaliento en el Magisterio, están entre nosotros en verdadera decadencia, por lo que apenas dan resultados apreciables, existen en España muchas *Asociaciones de Maestros*, de las que hasta el presente no se han obtenido frutos que muestren que hay realmente en el Magisterio español verdadero espíritu de clase y aspiraciones unánimes á la unión y al progreso profesional.

De vez en cuando, y como ráfagas, se manifiestan tendencias á la constitución de una Asociación general, fracasada varias veces por la falta de unión y el exceso de personalismo. Ahora, y merced á la oportuna y bien pensada iniciativa tomada en *La Escuela Moderna*, que la secunda, por el inteligente y docto Maestro de Sen-

tiago, D. Gerardo Rodríguez García, se trabaja para conseguir la *organización corporativa del Magisterio*, que en nuestro sentir, sería grandemente conveniente para el logro de los fines profesionales indicados.

200. Digámoslo para terminar. De formar buenos Maestros es de lo que primeramente deben preocuparse los legisladores, los que planean é imponen los sistemas de educación en cada país.

Sin buenos Maestros, es como si no tuviésemos nada, ó peor, porque, como dijo Gil de Zárate, «si un mal médico daña al hombre físico, un mal Maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las facultades corporales, embotando las intelectuales y depravando las buenas inclinaciones». Las generaciones y su porvenir están en manos de los Maestros. En la Escuela todo depende de las condiciones del Maestro: reglamentos, programas, sistemas de organización, métodos y material de enseñanza, todo, por bueno que sea, queda como letra muerta cuando no se halla vivificado por esas condiciones, por el sentido y el calor que á todo infunde un buen Maestro, condición *sine qua non* de la disciplina, y, en general, de la organización toda de la Escuela; nada de ello vale más que lo que vale quien lo aplica. De aquí estos aforismos pedagógicos: «A tal Maestro, tal disciplina», y viceversa. «Tanto vale el Maestro, tanto vale la Escuela». El mismo sentido ha inspirado esta afirmación: «Los reglamentos escolares no deberían tener más que este solo artículo: *Al frente de cada Escuela habrá un buen Maestro*».

De los buenos Maestros, de los Maestros que saben serlo y son verdaderos educadores, dependen, pues, toda la virtualidad, toda la eficacia y los resultados de la educación elemental, y, por lo tanto, el bienestar, el progreso y el porvenir de los pueblos. Lo primero y más importante es, por tanto, tener buenos Maestros.

ÍNDICE

	Páginas.
DEDICATORIA.....	5
PREFACIO.....	7
DEL OBJETO Y PLAN DE ESTE TOMO.....	23

SECCIÓN PRIMERA

De la Pedagogía.

CAPÍTULO PRIMERO. — <i>Idea general de la Pedagogía.</i>	
I. Determinación del concepto de la Pedagogía.....	25
II. Interior contenido y división de la Pedagogía.	30
III. La Pedagogía como ciencia y como arte : su definición..	36
IV. Esferas que se dan en la Pedagogía considerada como ciencia.....	53
V. Relaciones de la Pedagogía con otros órdenes de estudios.	67
VI. Caracteres generales de la Pedagogía contemporánea...	76
CAPÍTULO II. — <i>Nuevos argumentos acerca de la importancia de la Pedagogía.</i>	
I. Valor de la Pedagogía deducido del lugar que ocupa en el organismo de la Instrucción pública.....	86
II. Valor de la Pedagogía deducido del número y clase de las personas á quienes interesa su conocimiento.....	403
CAPÍTULO III. — <i>De la enseñanza de la Pedagogía.</i>	
I. De la Pedagogía en las Universidades.....	413
II. La Pedagogía en las Escuelas Normales.....	433
III. De la enseñanza de la Pedagogía teórica en las Escuelas Normales.....	451
IV. De la enseñanza de la Pedagogía práctica en las Escue- las Normales.	478
V. De las fuentes de conocimiento en el estudio de la Peda- gogía.....	244

SECCIÓN SEGUNDA

De la educación.

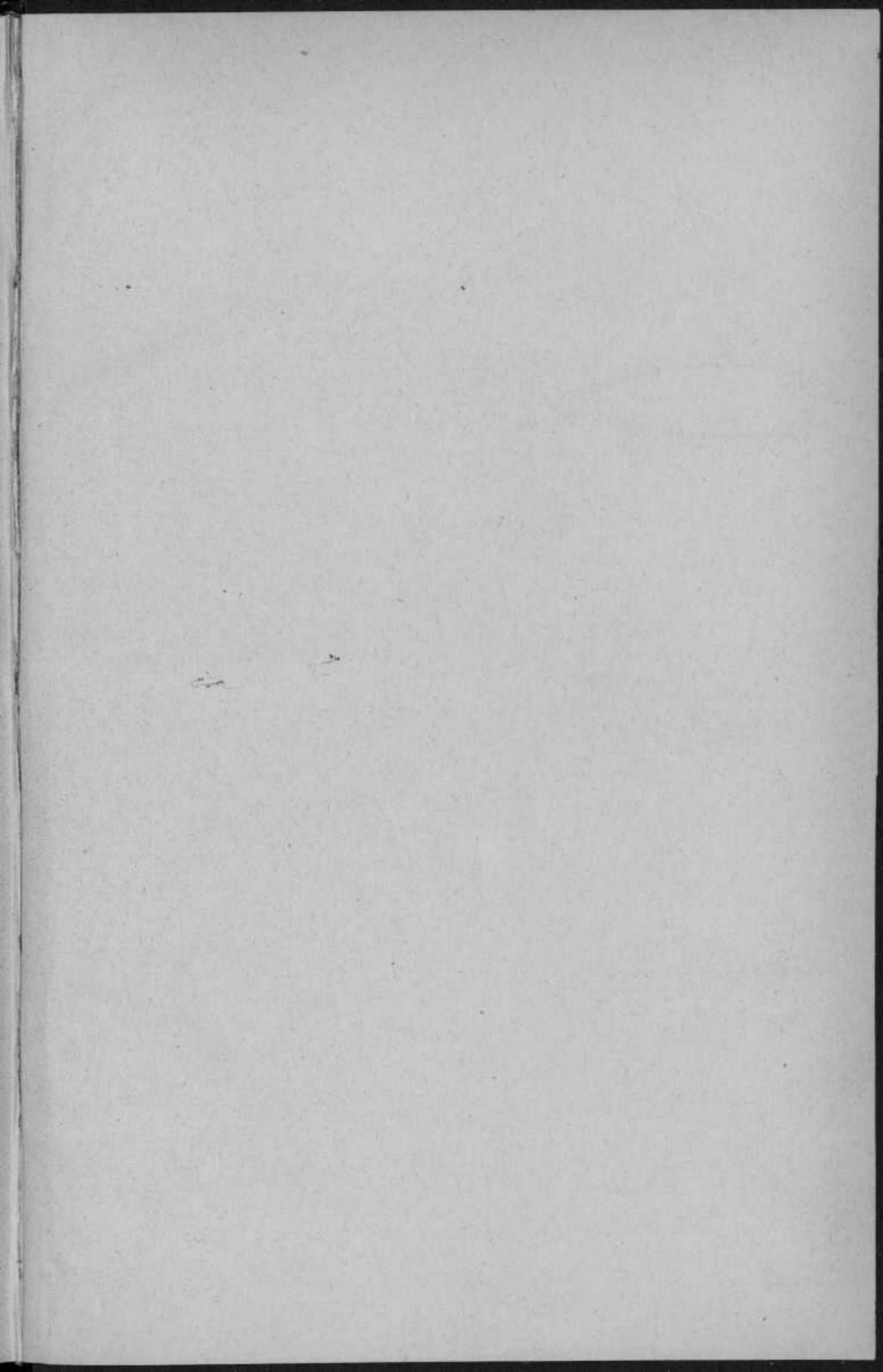
	Páginas.
CAPÍTULO PRIMERO. — <i>Idea general de la educación.</i>	
I. Determinación del concepto de la educación.	233
II. Valor, posibilidad y eficacia de la educación.	249
III. Límites de la educación y papel efectivo de ella.	259
IV. Distinción y relaciones entre la educación, la instrucción, la enseñanza y la cultura. La instrucción en la educación.	281
CAPÍTULO II. — <i>Organismo de la educación.</i>	
I. Distinciones, funciones, grados y clases de la educación.	304
II. De la educación privada y la pública.	324
III. Elementos representativos del contenido interno de la educación. Unidad de ésta.	342
CAPÍTULO III. — <i>Principios, leyes y direcciones generales de la educación.</i>	
I. De los principios como bases de las distintas maneras de educar.	356
II. Del principio de la naturaleza en la educación y leyes pedagógicas correspondientes.	365
III. Principios generales relativos al desarrollo de la naturaleza humana, y leyes pedagógicas deducidas de ellos.	374
IV. Del ser humano genérica, individual y socialmente considerado. Leyes pedagógicas correspondientes.	400
V. Del ideal en la educación.	413

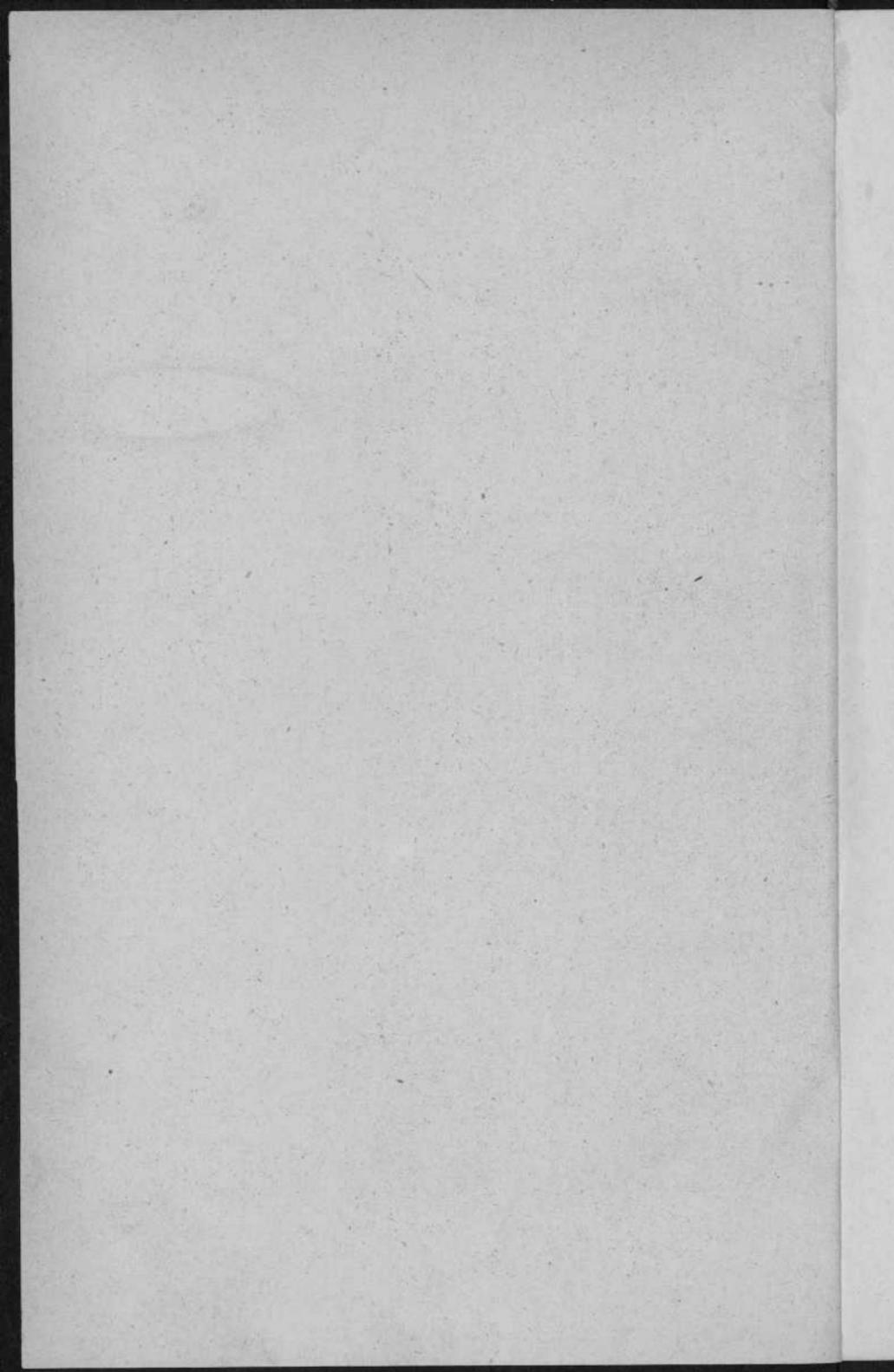
SECCIÓN TERCERA

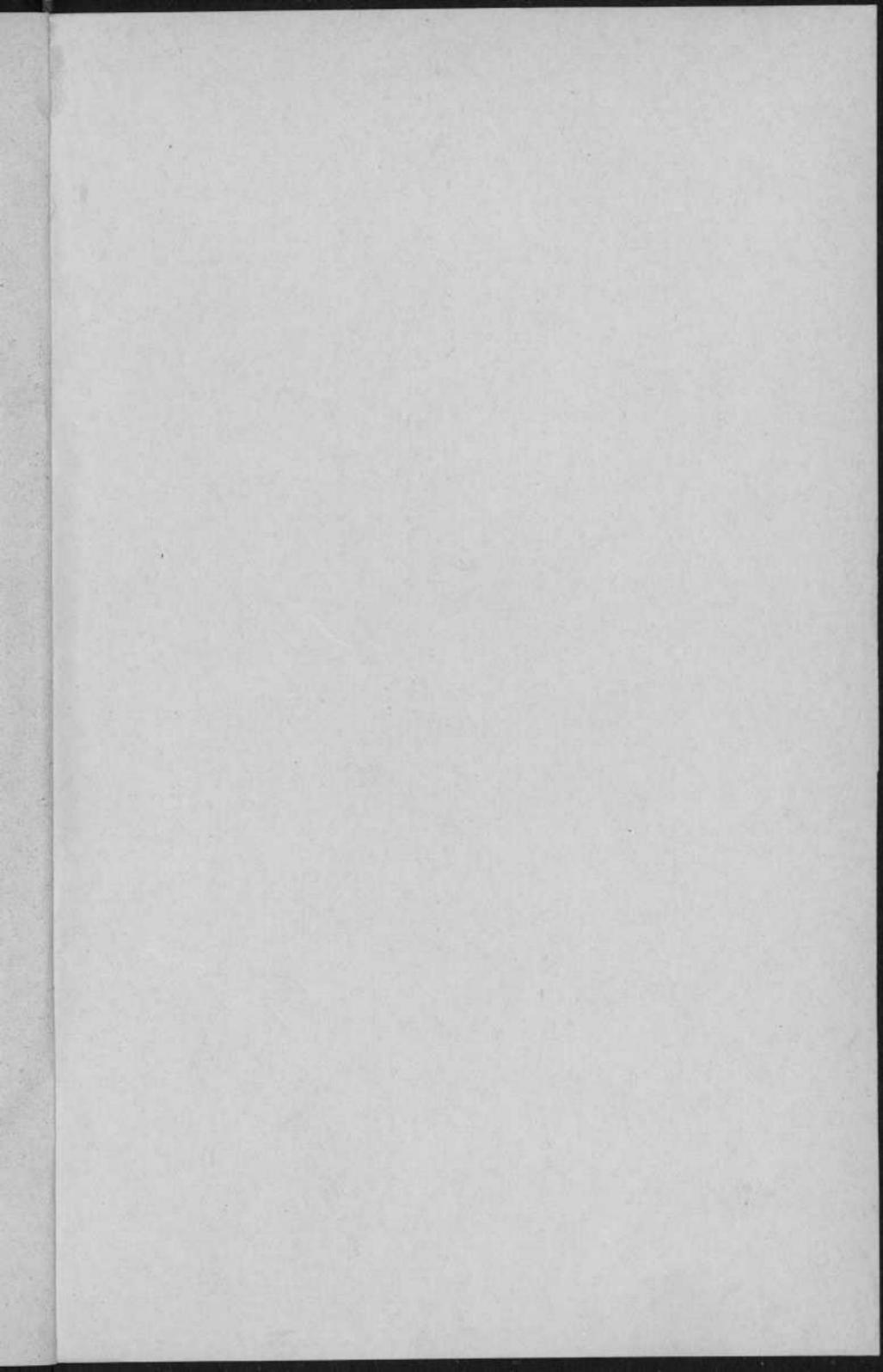
De los educadores.

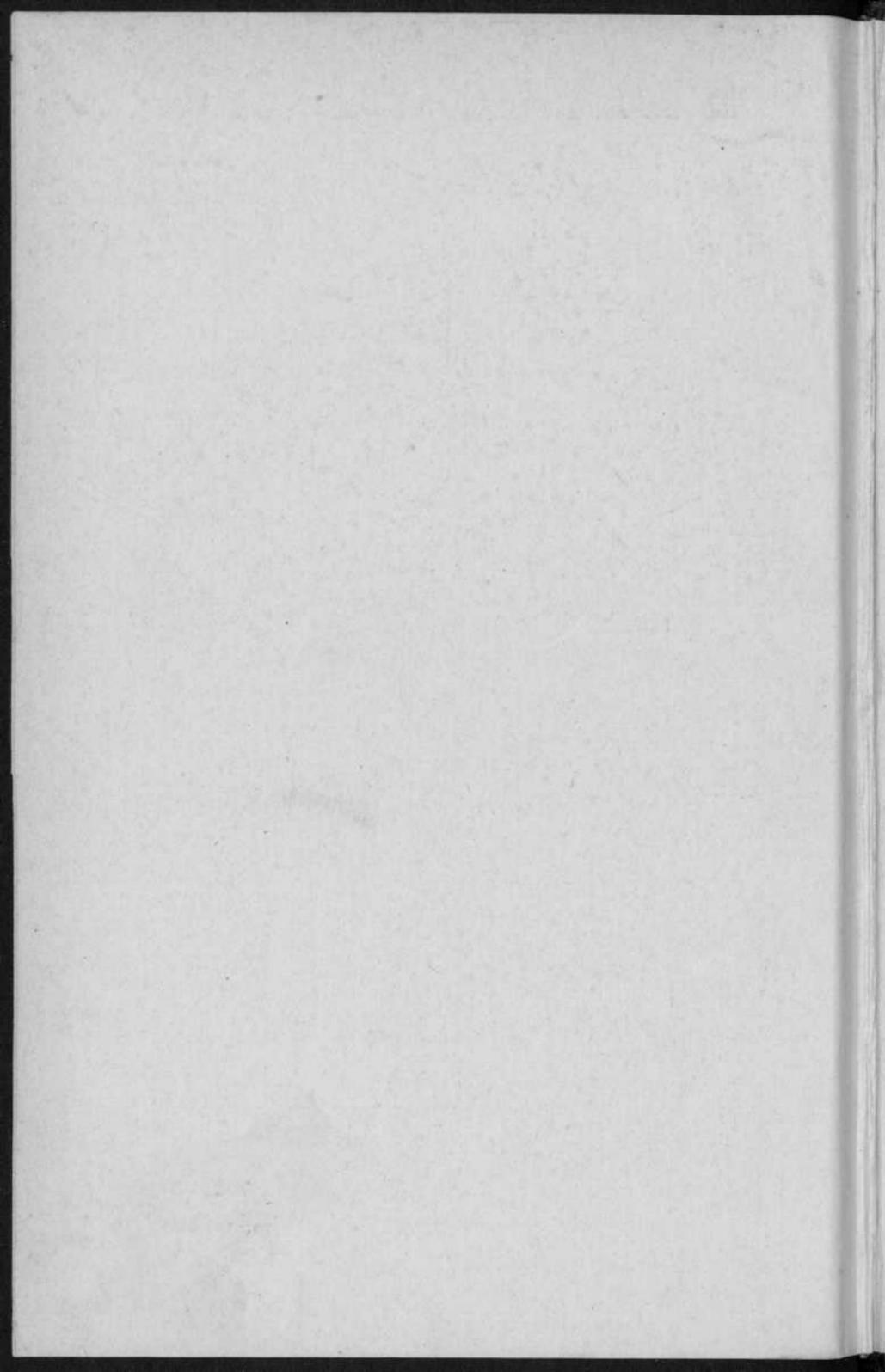
CAPÍTULO ÚNICO.

I. De los educadores en general y de los padres de familia en particular.	423
II. Los Maestros de Escuela: sus cualidades y deberes como educadores.	430

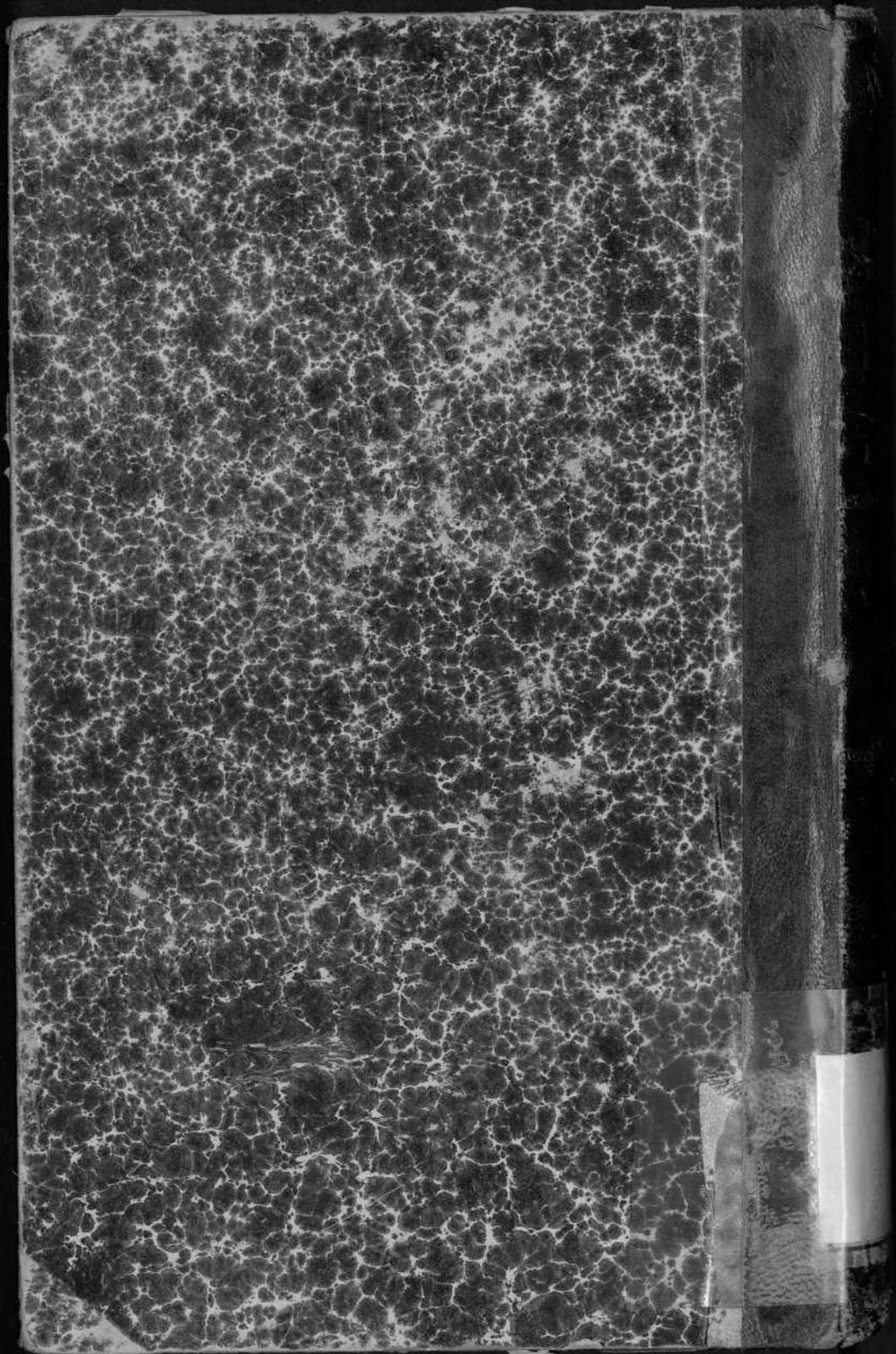












DE ALCANTARA

LA

EDUCACION

Y LA

ENSEÑANZA

I

231774

PUBLICO