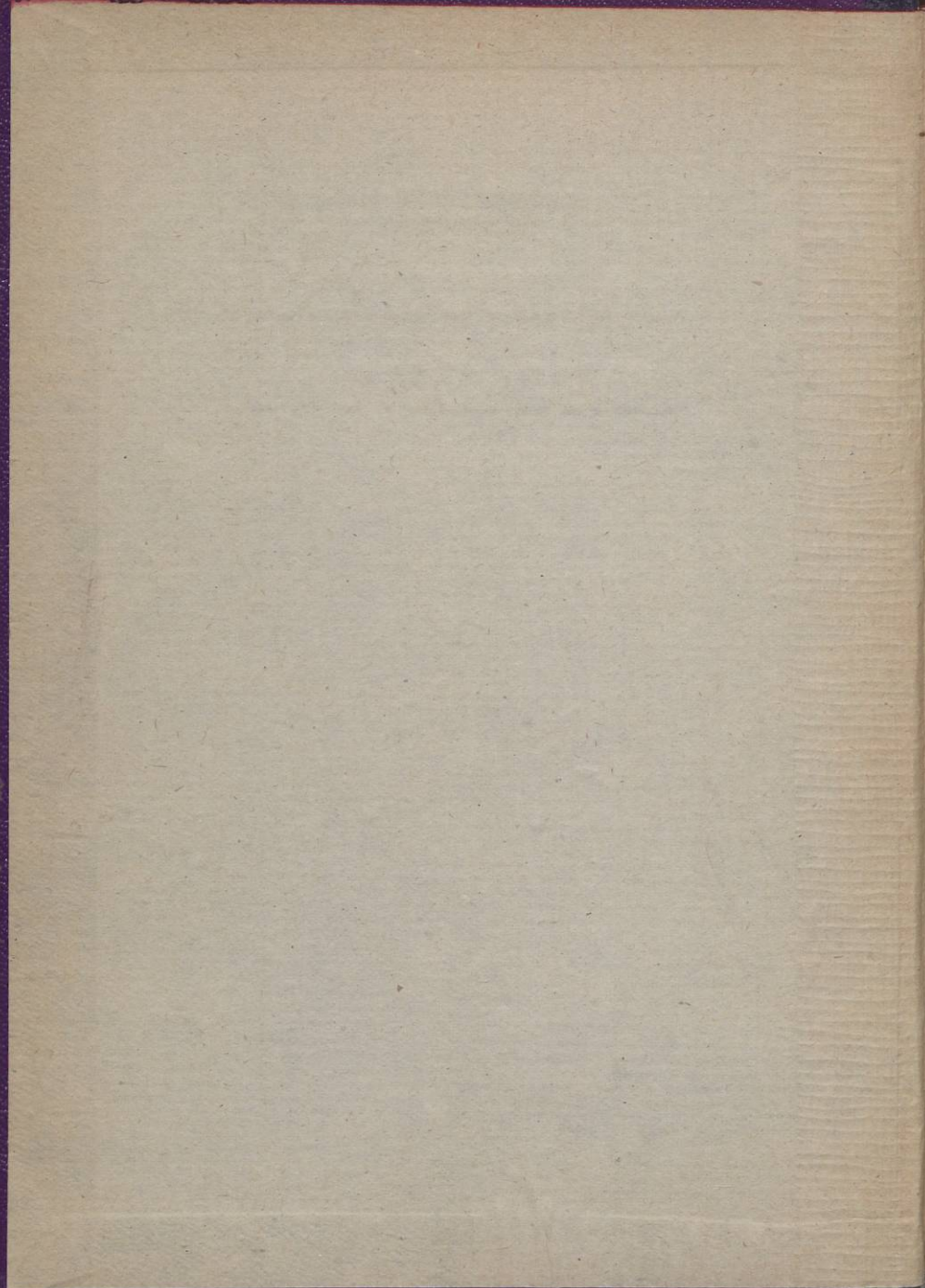


P. Ramón Ruiz Amado

LA EDUCACIÓN
INTELLECTUAL





22



ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

POR EL

R. P. Ramón Ruiz Amado, S. J.

TERCERA EDICIÓN ENTERAMENTE REFUNDIDA

TOMO PRIMERO

JUAN NAVARRO HIGUERA

Fco. Silvela, 52
28028 - MADRID



EDITORIAL LIBRERÍA RELIGIOSA
AVIÑÓ, 20 = BARCELONA = 1942

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

LA EDUCACIÓN INTELLECTUAL

APROBACIONES

IMPRIMI POTEST. — Raimundus Lloberola, S. J., *Praep. prov. Arag.*

NIHIL OBSTAT. — Ernesto Guitart, S. J., *Censor.* — Barcelona, 23-IX-1920.

IMPRÍMASE. — Juan Flaquer, *Vicario General.*

Por mandato de Su Sría. — Lic. Salvador Carreras, Pbro., *Vice Canc.*



: : Reservados : :
todos los derechos

ADVERTENCIA DE LA 2.^a EDICION

En 1909 publiqué la primera edición de este libro, a mi humilde juicio, el más *propio* y meditado de los muchos que han salido de mi pluma.

Luego, en 1916, di a luz en "La Educación Hispano-Americana" un tratado de DIDÁCTICA GENERAL, acompañado de un RESUMEN DE PAIDOLOGÍA, obra no tan madura como la anterior.

Estos dos libros hermanos de diferente genio pedían una reconciliación o refundición en que se evitasen las repeticiones de materias tratadas en uno y otro.

Esta es la que hemos intentado al publicar esta segunda edición de ambos aun cuando el mal estado de la vista nos ha impedido hacer este trabajo tan concienzudamente como lo hubiéramos hecho en mejores días.

Publicamos la EDUCACIÓN INTELECTUAL cerca de los 50, en el zenit de nuestra actividad literaria. Hoy nos sentimos ya en el crepúsculo de ella, y tenemos más necesidad de la indulgencia de nuestros lectores.

Sarriá, Fiesta de la Natividad de Nuestra Señora de 1920.

NOTA DEL EDITOR. — Por causa de la refundición de dos libros en uno, se expenderán sueltos los dos tomos de que consta la edición presente; cuyo segundo volumen responde (con alguna añadidura) al antiguo tomo de DIDÁCTICA Y PAIDOLOGÍA.

INDICE ANALITICO DEL TOMO PRIMERO

Teoría del interés pedagógico

Págs.

§ I. — Preliminares	1
-------------------------------	---

ARTÍCULO PRIMERO. — *Noción del interés pedagógico*

§ II. — Diversas acepciones	7
§ III. — Interés inmediato y mediato	9
Apéndice: Ideas de Rein	13
§ IV. — Naturaleza psicológica del interés	15

ARTÍCULO II. — *Especies de interés pedagógico*

§ V. — Interés inmediato. — Móviles instintivos	21
§ VI. — Eminencia de la personalidad	28
§ VII. — Interés mediato. — La utilidad	35
§ VIII. — Motivos éticos	44
§ IX. — Motivos ético-religiosos	51

ARTÍCULO III. — *Efectos del interés pedagógico*

§ X. — La atención	55
§ XI. — La investigación	60
§ XII. — El interés y la memoria	66
§ XIII. — El interés y la acción	71

ARTÍCULO IV. — *Medios de despertar el interés*

SECCIÓN I. — *Medios de despertar el interés inmediato* 73

§ XIV. — La apercepción	74
§ XV. — Escolio. "El hombre de un libro"	83
§ XVI. — El verbalismo	89
§ XVII. — Posibilidad	97
§ XVIII. — La unidad y la variedad	104

	Págs.
XIX. — El método	111
XX. — La actividad	114
XXI. — Actividad intelectual	120
XXII. — La actividad formal de la clase	126
XXIII. — El método heurístico	132
XXIV. — Arte de preguntar	140
SECCIÓN II. — Medios de promover el interés mediato	145
XXV. — La utilidad: premios y castigos	145
XXVI. — El honor como estímulo de la enseñanza	154
XXVII. — El maestro	168
XXVIII. — Los exámenes	173

Teoría de la Educación intelectual

ARTÍCULO PRIMERO. — *Fin de la educación intelectual*

XXIX. — El fin y el ideal	183
XXX. — La educación antigua y moderna :	190
XXXI. — El fin de la educación intelectual	195
XXXII. — Educación formal	200
XXXIII. — Exclusivismo profesional	206
XXXIV. — Formalismo y materialismo educativo	213

ARTÍCULO II. — *El sujeto de la educación intelectual*

XXXV. — Educación de las facultades	218
XXXVI. — Los sentidos externos	224
XXXVII. — El sentido interno	240
XXXVIII. — La inteligencia	247
XXXIX. — La memoria y el memorismo	264
XL. — Cultivo de la memoria	269
XLI. — El arte de la memoria (Mnemotecnia)	277

ARTÍCULO III. — *El objeto de la educación intelectual*

XLII. — Materias principales y accesorias de la enseñanza	290
SECCIÓN PRIMERA. — Disciplinas lingüísticas	293
XLIII. — El lenguaje	293
XLIV. — El alfabeto	301
XLV. — La Gramática	306
XLVI. — La lengua materna	318
XLVII. — Las lenguas clásicas. — El latín	328
XLVIII. — La lengua griega	343
XLIX. — Las lenguas modernas	349

INDICE. — III

	<u>Págs.</u>
§ L. — Las Humanidades	357
§ LI. — La cuestión de los clásicos	368
§ LII. — Otras cuestiones	383
SECCIÓN II. — Disciplinas científicas	394
§ LIII. — Lógica y Matemáticas	394
SECCIÓN III. — Materias accesorias	409
§ LIV. — Ciencias de la Naturaleza	409
§ LV. — Disciplinas históricas	418
§ LVI. — Las Artes	427



TEORÍA DEL INTERÉS PEDAGÓGICO

§ I

Preliminares

SUMARIO :

Tres momentos en el desarrollo de la moderna enseñanza. — El medioeval y monástico. — Carácter de la Pedagogía medioeval. — La tesis cristiana. — Antítesis naturalista. — Rousseau. — Momento pedagógico. — El esfuerzo y el interés.

1. En la historia del desenvolvimiento de la moderna enseñanza se distinguen tres momentos principales: el que pudiéramos llamar *medioeval*, el *filantrópico* y el *pedagógico*. El primero, no tanto pone los ojos en la índole del educando, cuanto en la meta a donde con su educación ha de llegar. El segundo fija en el alumno todos sus cinco sentidos, y vacila o se extravía acerca del fin, que la educación debe proponerse (1). El tercero procura armonizar ambas cosas: toma como punto de partida lo que en el niño hay — *su índole* propia — y, proponiéndose claramente *el fin* de la educación, busca la manera de desarrollar lo que en el alumno ha hallado, hasta conducirle a lo que pretende hacer de él. Los dos primeros momentos son antitéticos; el tercero es la síntesis de entrambos.

(1) Cf. nuestra *Historia de la Educación*, ns. 234 y sigs., y nuestro folleto *El Modernismo pedagógico*.

2. Al primero hemos llamado momento *medieval*, no porque estemos dispuestos a subscribir las calumniosas imputaciones que la mayor parte de los protestantes, y muchos otros que no lo son, han achacado en esta materia a la Edad Media cristiana; sino porque entendemos que, para poner a salvo sus legítimas glorias, no hay necesidad de glorificar sus defectos.

Ahora bien: el modo como en la Edad Media cristiana se desarrollaron las escuelas, no era el más a propósito para encauzarlas por el verdadero camino pedagógico.

La *escuela* nació, en la Edad Media cristiana, en el seno del *monasterio*, o adjunta a él como secundario apéndice; y, por grandes que sean los méritos que el Monacato tiene derecho a reivindicar en la historia de las modernas instituciones docentes, no es razonable desconocer, que esa situación subordinada de las escuelas, dentro del organismo cenobítico, les creó un ambiente menos favorable que el que más adelante alcanzaron, para el planteamiento de métodos verdaderamente pedagógicos.

El monasterio no se había fundado *para los niños*, sino para los cristianos adultos y llenos de fervoroso deseo de la perfección evangélica, que se resolvían a abrazar la completa abnegación de todas las cosas humanas, para conseguir un estado lo más parecido posible al de los espíritus angélicos, que alaban a Dios y gozan de su vista, libres de la pesadumbre de material envoltura.

De ahí nació que, al admitir a los niños en los monasterios (lo cual no se obtuvo sino después de vencer graves resistencias del primitivo espíritu monacal), se procuró ante todo, hacer de ellos *pequeños monjes*, sujetándolos en la mayor medida posible a la quietud y al silencio, tan indispensables para la vida monástica como contrarios a la índole bulliecosa de la edad pueril.

No queremos decir con esto, que aquellos antiguos Padres, llenos de la caridad y unción del Espíritu Santo, que les enseñaba todas las cosas, no se hicieran cargo de lo que la índole de los niños requiere. Antes bien hallamos en San Basilio, la orden que manda separar la habitación de los niños, de la morada de los

religiosos, para que la *casa de los ascetas* no sufra el tumulto que es inevitable muevan los jóvenes en el ejercicio de sus lecciones (1). Pero aun cediendo cuanto podían de su derecho aquellos graves monjes, no era posible que la escuela, a causa de su carácter accesorio, alcanzase en los monasterios toda la libertad que para su desenvolvimiento pedagógico requería.

3. Mas no se han de atribuir solamente al espíritu monacal los caracteres que la enseñanza nos ofrece en la Edad Media; sino hay que tener asimismo en cuenta la aspereza de costumbres de aquellos pueblos que, recién salidos de las selvas de la Germania, se repartieron los despojos del mundo romano para constituir los Estados modernos.

El proverbio escolar: *la letra con sangre entra*, que constituía el meollo de la Didáctica medioeval, no nació ciertamente de las blandas entrañas de los Padres de monjes, sino de la rudeza de los siglos en que vivieron. Bien que tampoco es posible desconocer que la aspereza con que generalmente se vivía en los monasterios, hubo de contribuir, ya que no a formar, a conservar estas ideas de una Pedagogía algo inhumana.

Nuestro gran San Isidoro, que en su niñez había huído de su casa (según refiere la leyenda), *por temor a los azotes* de su maestro, mandaba sujetar *con cepos de hierro* a los discípulos recalcitrantes (2).

Y aun en los albores de la Edad Moderna, la *férula* o vara del maestro desempeñaba en la enseñanza el papel de los recursos pedagógicos que en aquellos tiempos no se conocían; y lejos de angustiar demasiado a los alumnos, llegaba a constituir para ellos un objeto de regocijos escolares, como se puede ver en la fiesta de la recolección de las varas, que describe Jansen en su *Historia del Pueblo alemán* en el siglo xv.

4. Pero además de estos dos factores: la adjetividad de la escuela en el monasterio, y la aspereza de las costumbres germáni-

(1) Cf. *La Iglesia y la libertad de enseñanza*, págs. 45 y sigs.

(2) Véase *La Iglesia y la libertad de enseñanza*, pág. 92.

cas, no hay que desconocer otro más importante y profundo, nacido de la misma concepción cristiana del hombre y del niño.

“*Prona est omnis aetas ab adolescentia in malum.* — Toda la vida del hombre, desde su adolescencia, es inclinada al mal.” Esta máxima cristiana ponía el Concilio Toledano IV, presidido por San Isidoro, como fundamento de la monástica Pedagogía; y el Concilio de Aquisgrán de 816, edificaba sobre el mismo cimiento, y mandaba que los educandos fueran *arctissime constricti*, estrechísimamente cohibidos.

El hombre es inclinado al mal, porque en él la concupiscencia inferior está rebelada contra la razón. He aquí la tesis cristiana, fundada en la doctrina del pecado original; de la cual se sigue, que la educación no puede abandonar al niño a la corriente de sus propios apetitos. Antes bien el *vencimiento* de los apetitos desordenados, es la substancia de toda buena educación. ¿Cómo se han de vencer? ¿Cómo se los ha de contrarrestar en el niño? Con la férula, decía la Edad Media. Pero en esta resolución, y todavía más en la ejecución de ella, no era ya el Dogma cristiano lo que la inspiraba, sino la rudeza de las costumbres de aquellos pueblos, salidos poco antes de la barbarie.

5. Pero a la tesis cristiana, se opuso en el siglo XVIII la *antitésis* naturalista, que halló su expresión más elocuente, y en todo caso más popularizada, en el *Emilio* de Rousseau. El dogma cristiano del pecado de origen, nos enseña que el hombre nace inclinado al mal. Rousseau profesa por el contrario que: *tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses. Tout dégénère entre les mains de l'homme.* El hombre nace bueno; y para ser bueno, no necesita sino dejarse llevar de sus inclinaciones naturales. Toda la atención del educador se ha de poner, por consiguiente, en las inclinaciones naturales del niño, para no estorbar su desenvolvimiento, ni consentir que se perviertan con los prejuicios y costumbres sociales, de donde, según él, se origina todo nuestro daño (1).

(1) Cf. *El Modernismo pedagógico*, I.

Errónea y todo como era esta doctrina, produjo accidentalmente un efecto saludable: el de llamar hacia el niño la atención del educador, que antes se había fijado, con algún exclusivismo, en la *meta* o *fin* de la educación. No pretendemos en manera alguna, elogiar ni siquiera excusar, la Pedagogía roussoniana; la cual, aun prescindiendo de su radical heterodoxia, conduce pedagógicamente a la barbarie y a la ruina de toda educación y moralidad. Por eso ha sido abandonada, aun por los sectarios que glorifican a Rousseau y siguen en otros puntos sus impías doctrinas. Pero creemos no deberse negar, que la revolución roussoniana, como una tormenta que deja el aire más puro después de haberlo turbado con truenos y relámpagos; y después de haber devastado los campos destruyendo sus mieses, los deja cubiertos de un limo que acrecienta su fecundidad; dejó en pos de sí este efecto provechoso, de llamar un poco más la atención de los educadores hacia las nativas cualidades del niño, para beneficiar lo que en ellas hay de aprovechable, en orden a conducirle a aquél mismo fin y meta, que antes, por otros caminos menos conformes con la Naturaleza, se procuraba.

6. De ahí nació aquel tercer momento que hemos llamado *pedagógico*, porque parte, no del fin, sino del niño para conducirlo al fin: y esto es PEDAGOGÍA, *conducción del niño*. Rousseau y los *optimistas* que le siguieron parten del niño: pero no aciertan a salir de él, y su educación sólo puede llamarse así, en un sentido lato, en cuanto significa *educere, desenvolver*, como las bestias crían a sus hijuelos, sin ideal y finalidad conocida, guiadas sólo por el instinto o fuerza de la Naturaleza. Por el contrario, la Pedagogía medioeval no se fijaba suficientemente en el niño a quien pretendía elevar al estado de *varón perfecto*, puestos sus ojos, con algún embebecimiento, en aquella misma perfección a que aspiraba; por donde, a fuerza de ser sublime en los fines, venía a ser en los medios muchas veces *inhumana*.

Y fijándonos particularmente en la *Didáctica*, que es el objeto próximo de nuestro estudio, la Edad Media formuló sus métodos en aquel bárbaro aforismo: *la letra con sangre entra*; al paso que

los *filántropos* se propusieron evitar al niño todo lo que es contrario a sus naturales inclinaciones. Y como el vencimiento propio, como generalmente el *esfuerzo penoso*, repugna a las naturales tendencias del niño, buscaron medios para aliviarle de todo *esfuerzo* en la enseñanza; procuraron convertírsela en un *juego*; no advirtiendo que, donde falta el esfuerzo, se pierde por el mismo caso la esencia de la *educación*.

7. Esto ha venido a entender finalmente la Pedagogía moderna: para educar la voluntad hay que exigir al educando *esfuerzos morales*; para desarrollar la inteligencia hay que obtener de él *esfuerzos mentales*. Toda la cuestión queda reducida a saber, *por qué medios* se obtendrán del alumno esos esfuerzos, que son condición indispensable de la labor educativa (1). La Edad Media había dicho: con la *férula*; la Pedagogía moderna ha rectificado: *con el interés*. Por eso la *teoría del interés pedagógico* ha de ponerse en el vestíbulo de todo tratado moderno de Educación intelectual (2).

(1) Cf. *La educación como vida* en la Educación Hispano-Americana 1917, págs. 1, 33, 81, 113 y 129.

(2) En la Educación moral, corresponde al presente capítulo el tratado *estímulos del niño*. Véase nuestro libro sobre dicho asunto. cap. II, art. 3.º

ARTÍCULO PRIMERO

NOCIÓN DEL INTERÉS PEDAGÓGICO

§ II

Diversas acepciones

8. La palabra *interés* se toma en muy diversas acepciones. A veces se toma por *usura* o rédito de un capital; o en plural, *intereses*, como sinónimo de hacienda. *Interesado* llamamos al codicioso, e *interesante* a lo que atrae nuestra atención. Esta acepción se acerca al sentido en que aquí tratamos del interés, el cual define la Academia Española, en su Diccionario: "Inclinación más o menos vehemente del ánimo hacia una persona u objeto."

9. En Pedagogía los que han puesto sobre el tapete la cuestión del interés, han sido principalmente Kant y Herbart.

El primero lo define como aquello que hace la *razón práctica*, o sea que la convierte en causa determinante de la voluntad (1), con lo cual identifica el interés con el *motivo* de la voluntad. Consiguientemente afirmó en su Crítica del Juicio, que la complacencia en lo bello era sin interés alguno (*desinteresada*), pues, en efecto, la emoción estética está libre de todo carácter práctico propio de los motivos de la voluntad.

Para Herbart, el interés es lo que queda del proceso volitivo, suprimiendo el deseo y la acción; esto es: la *inclinación de la voluntad*. Pues en el proceso volitivo, después del conocimiento que lo condiciona, no hay más que inclinación indeliberada, deseo práctico y acto de resolverse.

(1) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.*

10. Según Herbart, el interés se opone a la *indiferencia*, lo propio que el deseo, el querer y el juicio del gusto; pero se distingue de estos tres. De los dos primeros, en que no dispone del objeto, sino se limita a propender a él. Y del tercero en que no queda en aquella región puramente especulativa del juicio estético.

Está el interés como en medio del mero contemplar un objeto y el abrazarlo con la voluntad y la práctica. El deseo tiende al objeto como *futuro*; al paso que el interés propende al objeto presente. El interés se eleva sobre la percepción, por cuanto en él lo percibido se apodera especialmente del espíritu y se levanta sobre las demás representaciones, por una cierta causalidad (1).

11. Expliquemos estos conceptos, conforme a nuestras ideas filosóficas. Al conocimiento de los sentidos, así externos como internos, sigue ordinariamente el *apetito* o movimiento apetitivo de atracción o repulsión al objeto conocido. En este proceso no puede hallar cabida el interés, pues no hay sino dos términos: *conocimiento* y *apetito* espontáneo y necesariamente nacido del conocimiento.

Pero en el proceso racional se distinguen nuevos factores. A la percepción cognoscitiva sigue una *complacencia* (o *displacencia*) in-deliberada y desprovista de libertad, de ésta puede nacer el *deseo* (o *aversión*) del objeto, y finalmente, la voluntad *elige* libremente la prosecución o la abstención de la cosa deseada. Si de este proceso quitamos todos los elementos *prácticos*, es a saber: el deseo y la elección, ¿qué es lo que nos queda? Nada más que el *conocimiento* y la *complacencia* o *displacencia* espontánea en el objeto conocido. Esta *complacencia* es apropiada para inclinar el ánimo a la prosecución práctica del objeto, pero no es todavía una práctica inclinación, sino una manera de *propensión especulativa* hacia el objeto *presente*, y es lo que Herbart entiende por *interés*.

12. De esta noción se infieren varios corolarios:

1.º Que el *interés* pedagógico es una inclinación *racional*; pues, como hemos visto, en el orden sensitivo no hay más que dos términos: el conocimiento y el apetito espontáneo. El mero conocimiento todavía no es *interés*, y el apetito ya es algo más que el

(1) *Allgemeine Paedagogik*, II, c. 2.º

interés pedagógico, pues tiene una tendencia esencialmente práctica.

2.º Que la noción que da Herbart del interés, es inconciliable con la de Kant; pues éste hace del interés una tendencia totalmente práctica; al paso que Herbart explica la noción del interés descartando los elementos prácticos del proceso volitivo. Para Kant la emoción estética está ajena de todo interés; por el contrario, para Herbart, la complacencia estético-ética que precede al deseo práctico, es el esencial elemento del interés pedagógico (1).

§ III

Interés inmediato y mediato

SUMARIO:

Concepto Kantiano. — Noción de Herbart. — Doble distinción. — Egoísmo y exclusivismo. — Aserción Herbartiana. — Parcialidad de los conceptos de Kant y de Herbart. — Interés especulativo y práctico.

13. Kant reconoce un interés *inmediato* de la Razón, en las acciones donde, el valor universal de las máximas en que la acción se inspira (el *imperativo categórico*), es motivo suficiente para la determinación de la voluntad. Sólo ese interés es sumamente racional. Mas donde la Razón no puede determinar a la voluntad, sino mediante la cooperación de otro objeto de la concupiscencia, o de un precedente sentimiento del sujeto, éste no toma en la acción más que un interés *mediato*, el cual es empírico y no puramente racional.

Pongamos un ejemplo: El estudiante que se mueve a estudiar las leyes de su país, por la consideración que todo ciudadano *debe* conocerlas, se dirige en su estudio por un *interés puramente racional, inmediato*; pero si las estudia porque le agrada conocerlas o para habilitarse a defender sus

(1) No contradice a esto, el que Herbart distinga el *interés*, del juicio del gusto ético-estético; pues para él no hay, como para nosotros, una valla infranqueable que separa lo ético de lo estético, antes bien el juicio del gusto (*Geschmacksurteil*), el *agrado*, es la base de la tendencia final de los actos humanos y de su moralidad.

derechos contra ajenas intrusionas, etc., se mueve por un interés *mediato* y no puramente racional.

14. También Herbart establece la división del interés en inmediato y mediato; pero, para entender todo el alcance de sus ideas, hay que advertir, que él no considera sólo, ni principalmente, el *interés* como *medio* de la enseñanza educativa, sino como *fin* de ella. He aquí sus palabras:

“A la verdad, es una conocida prescripción pedagógica, que el maestro debe procurar *interesarse* a sus alumnos por aquello que les enseña. Pero este precepto se da y se entiende comúnmente, en el sentido de que, el *aprender* es el *fin*, y el *interés* el *medio*. Mas *yo invierto esta relación*. El aprender ha de servir para lograr que de él se origine el interés (por la materia que se aprende). La enseñanza ha de pasar, mientras que el interés ha de quedar por toda la vida”.

Por eso dice en otro lugar:

“La palabra *interés* designa, en general, la manera de *actividad espiritual* que la enseñanza ha de producir, no debiendo contentarse con el solo *saber*. Pues éste se mira como una *provisión*, de la que pudiera prescindirse, sin que por eso el hombre fuera otro del que es. Mas, por el contrario, el que retiene y se esfuerza por ampliar lo que sabe, ése se interesa por ello”.

Y añade luego: “Puede ciertamente distinguirse un interés *mediato e inmediato*. Pero el interés mediato, cuanto más impera, más conduce a la *exclusividad*, cuando no al *egoísmo*. Al egoísta le interesan todas las cosas, sólo en cuanto le acarrean provecho o daño. Mas el *exclusivista* se acerca al egoísta, aun cuando no lo advierta; pues todo lo refiere a aquel estrecho círculo para el cual vive y piensa. Sólo en ese círculo está su fuerza espiritual, y todo cuanto no le interesa como *medio* para sus limitados fines, le sirve de pesadumbre (1).

15. De toda esta doctrina de Herbart, hemos de sacar una

(1) *Umriss*, núms. 62 y 63.

doble distinción, muy importante, e imprescindible para entendernos con los herbartianos.

El interés pedagógico puede ser *medio* y *fin* de la enseñanza, y en uno y otro caso puede ser *inmediato* y *mediato*.

A primera vista pudiera parecer implicatorio, esto de un interés *inmediato* que sea *medio*; pero en realidad no hay en ello contradicción alguna, porque, el ser *medio* y el ser *inmediato*, no se refieren a un mismo objeto.

El interés que es *medio* ordenado al fin *último* de la enseñanza (que es la educación), puede ser *inmediato* o *mediato* respecto de la *materia* que forma el objeto de la misma enseñanza. Por ejemplo: En orden al fin de la enseñanza queremos que nuestro alumno aprenda las Matemáticas; y *para que las aprenda*, deseamos que adquiera *interés* en su estudio. Este interés podrá ser de dos maneras: *inmediato*, si logramos que el alumno tome afición a las Matemáticas, y *mediato* si, no pudiendo lograrlo por de pronto, conseguimos, sin embargo, inclinarle a su estudio, vgr., con el aliciente de un premio académico. El alumno que estudia las Matemáticas, no por lo que ellas mismas le interesan, sino por lo que le sirve su estudio para obtener un premio, tiene interés *mediato* en el estudio de las Matemáticas. Por el contrario, si se aficiona a ellas, el interés con que las estudia será *inmediato*, por más que el estudio de las Matemáticas no sea sino *medio* ordenado al fin de la enseñanza, que podrá ser, según Herbart, despertar el interés por todas las nobles ocupaciones del espíritu humano, entre las cuales se cuenta el mismo estudio de las Matemáticas.

16. Pero ese interés, que es *fin último* de la enseñanza, puede ser también *inmediato* o *mediato*. Supongamos que un joven, al terminar su educación, tenga tal afición a la Industria, que nada le interese, sino en cuanto puede servir de medio para el fomento de ella. Este habrá sacado, como fruto de su educación, un interés puramente *mediato* por todos los demás ramos de la humana actividad; pues no le interesarán por su nobleza y valor, sino sólo en cuanto pueden ser *medios* para la prosperidad de la Industria. En

este caso, todavía se podrán hacer dos hipótesis; pues, si el tal joven mira la Industria con interés *inmediato*, al que reduce todos los demás, será un *exclusivista*; pero si sólo la mira con interés *mediato*, como fuente de riquezas con que acrecentar su capital, entonces será un *egoísta*; pues todos sus intereses vendrán a parar en último resultado a la prosperidad de su fortuna propia.

17. Esto sentado, es fácil entender, por qué los pedagogos herbartianos, como, vgr., Rein, establecen la tesis: *que el interés pedagógico ha de ser inmediato*. Es verdad, si se trata, como ellos hacen, del interés que es *fin* de la enseñanza; pero erróneamente se aplica después (como suelen también hacerlo) al interés que no es sino *medio* de educación.

Claro está que el interés *mediato* por las ciencias (vgr., como camino para ser honrado por sabio), no puede ser fin de la educación; pues valdría tanto como educar para soberbios o vanidosos. Pero esto en ninguna manera demuestra, que el *honor* no pueda ser empleado como *estímulo* de la enseñanza; ni vale decir que entonces no se fomenta el interés *inmediato* de los estudios, sino sólo el *mediato* (la afición a estudiar como medio para alcanzar honores); pues, aunque como *medio* nos valemos del interés *mediato*, podemos aspirar como *fin* al interés *inmediato*, según más adelante expondremos detenidamente.

18. Con lo dicho podemos resolver el litigio entre Kant y Herbart sobre la noción del interés pedagógico. En realidad, ni uno ni otro tiene *toda la razón*; pues, una y otra explicación del interés resulta *incompleta*, aunque no sea inútil conocerlas para llegar a su verdadero concepto.

Yerra Kant en asignar al *interés* un carácter *esencialmente práctico*, y negar todo interés en las emociones estéticas. Si, como todo el mundo concede, el *interés* es lo opuesto a la *indiferencia*, ¿quién duda que lo *bello* y las demás categorías estéticas, excluyen la indiferencia del espectador respecto del objeto que estéticamente le conmueve? Ciertamente, la emoción de la belleza no es todavía *amor*; pero nos dispone a amar lo bello, con esa especie de inclinación preliminar, indeliberada, que experimentamos hacia todo lo agradable.

En esta parte está Herbart en lo firme, y la descripción que nos da del

interés, coincide enteramente con las propiedades de la emoción estética, la cual *propende* a su objeto sin *disponer* de él, actúa nuestra actividad inmanente, pero no empuja nuestra actividad *transitiva*; está en medio del mero *conocer* y del *abrazar*: el objeto con la voluntad, y se deleita en él *de presente*; no lo desea para lo *futuro* (lo cual es propio de la causalidad final, práctica).

Mas si Kant se equivoca en poner el interés en la tendencia *práctica*, Herbart yerra en excluir completamente de él esa tendencia. Es verdad, como dice Herbart, que la tendencia práctica *no pertenece a la noción del interés*; pero no puede admitirse, "que el objeto del interés nunca pueda ser el mismo que propiamente es *deseado*". De suerte que, el interés no incluye el deseo ni causalidad final, pero tampoco los excluye, y podemos sin dificultad, pretender prácticamente la *posesión futura* del objeto que nos interesa de *presente*, sin que por esto se menoscabe el interés.

19. De esta consideración nace una nueva *división* del interés, en *especulativo* y *práctico*. Especulativo es el que define Herbart, y tiene un carácter totalmente estético o ético-estético (complacencia en la honestidad de la virtud); práctico es el que define Kant, y tiene un carácter ético o práctico: vgr.; una flor bella nos puede interesar con interés puramente especulativo; como se ve, por ejemplo, en la silva de Rioja a la rosa; pero una persona víctima de un ultraje, puede interesarnos de dos maneras: o con interés especulativo de simple *compasión* afectuosa, o con interés práctico que nos mueve a salir en su defensa.

Apéndice: Ideas de Rein

Ideas de Rein. — Carácter sentimental del interés. — Necesidad de que sea inmediato.

20. Según Rein (1), el interés nace de la asociación de las ideas, con afectos que las sacan del terreno de la *indiferencia* y las convierten en un *conocimiento viviente*.

"Lo que hemos aprendido y sabemos, ha de ser además *sentido*, para que tenga valor para nosotros; y sólo desde aquí arranca el camino hacia

(1) *Paedagogik in systematischer Darstellung*, II, pág. 172 ss.

la voluntad. (Tendencia práctica del interés)... Esta requiere que atribuyamos a lo sabido algún valor: que nos *importe* algo (interés), que entremos en calor respecto de ello; mientras pasamos con indiferencia por delante de las otras cosas.

"Ambas maneras de conocimiento nos son familiares por la experiencia. De una parte, el conocimiento *muerto*, la erudición sin vida, como la que nos procuramos para salir airoso de un examen. Por otra parte, el saber vivo, caliente, estimulante, como el que procede de los estudios que emprendemos por nuestra propia elección. Este último es el que tiene valor para la interna vida personal... Con él se enlaza una actividad que tiende hacia adelante, una actuación de sí propio que no se halla en el saber muerto, y que ya se anuncia en las preguntas de los niños. Donde esto se halla, los alumnos no necesitan ser incitados a trabajar; antes bien el vivo deseo de saber los espolea sin darles descanso, les hace ahondar en la materia, y aun los mueve a diversos sacrificios para alcanzar el conocimiento; y no se ciñe a determinadas horas de trabajo, sino continúa actuándose fuera de ellas...

"El *saber* que ha de obrar sobre la voluntad, necesita poseer la viveza del *interés*, el cual se nos ofrece como un indispensable prerequisite del *querer*; como el medio para el querer que nazca del saber. Desde hoy más se pone a la cabeza de la enseñanza el concepto del interés (p. 174).

"La educación no consiste en un saber muerto, sino en un interés vivo... El precepto duro e inhumano de una falsa Pedagogía, que intimaba: "Has de aprender y atender; de lo contrario serás castigado, y no hallarás luego adelantamiento en tu carrera", ha sido substituído por *la Pedagogía del interés*, y en su lugar se ha plantado en el alma juvenil un libre y gozoso conato que le hace decir: "*¡Quiero aprender*, pues de lo contrario no me desarrollo!" Este conato interno sentía el filósofo que dijo: "El escolar aprende de buena gana y con deleite; y mientras le duran las fuerzas, ninguna cosa quere hacer mejor que aprender; pues mientras aprende, se actúa a sí mismo, y en esto experimenta inmediatamente el más subido de los placeres".

"El concepto del interés es el principio vital del trabajo didáctico".

21. "*El interés debe ser inmediato.* — Distinguimos un interés inmediato y mediato. Este es el que se dirige a un objeto, en cuanto sirve de medio para el fin; y en este concepto, adquiere algún valor. Por el contrario, tenemos interés inmediato en una cosa, cuando la estimamos *por sí misma*. Schiller indica esta diferencia en su conocido dístico:

La Ciencia es para unos, la sublime celeste Deidad.
Para otros es una vaca fecunda que los provee de manteca.

"El interés inmediato atribuye a su objeto un valor substantivo, y es el más valioso fin que la enseñanza puede proponerse. El alumno ha de aprender a estudiar, por el objeto mismo que estudia, sin segundas intenciones; sólo esto lo levanta a las alturas de la formación genuinamente humana.

"Pero no es cosa fácil ingerir en la enseñanza este inmediato interés; pues el alumno está más bien inclinado a perseguir los intereses mediatos; por ejemplo, estudiando y trabajando para evitar el castigo, o para obtener buena calificación, o un lugar preferente en la clase; para brillar entre sus discípulos, para dar un buen examen; o mirando a que los conocimientos adquiridos podrán serle útiles en la vida ulterior.

"Mas cuando el alumno no conoce otros motivos del estudio, sino los respetos de utilidad, corre peligro de habituarse con la enseñanza a un modo de pensar del todo codicioso, egoísta y eudemonístico. Por lo que, el interés mediato no puede en manera alguna ser propuesto como blanco de la enseñanza; la cual tiene por fin ennoblecer la actividad anímica del discípulo, no envilecerla; y esto sucedería inevitablemente, si la enseñanza acostumbra al alumno a considerar su saber y habilidad como puros medios para adquirir exteriores ventajas..."

§ IV

Naturaleza psicológica del interés

SUMARIO:

Sentimentalismo germánico: Rein, Ostermann. — Refutación. — Nuestra opinión: dos elementos del interés. — Diferencia entre el interés y la estima. — Corolarios.

22. A otra cuestión nos conducen las afirmaciones de Rein, no poco difícil y trascendental para la Psicología, aunque pedagógicamente menos necesaria. Tal es la *naturaleza psicológica del interés*; acerca de la cual puede discutirse, qué parte tenga en él el *conocimiento*, y cuál el *apetito*; o, en otra forma: si el *interés* pertenece al orden cognoscitivo o apetitivo.

Esta cuestión es afín de la que suele discutirse en Estética, acerca de la naturaleza psicológica de la *impresión de lo bello*, la cual colocan unos (como el Sr. Menéndez Pelayo) en el orden intelectual; al paso que otros (como el P. Jungmann) la refieren a la actividad afectiva del alma.

Por lo que al interés se refiere, puede promoverse la misma cuestión, y en ella se inclinan los autores alemanes generalmente al lado sentimental, como en Rein lo acabamos de ver. “El *sentimiento* (Gefühl), es la facultad con que estimamos los valores. Sin él, todo nos sería indiferente, etc.” (1).

Más de propósito, y en el mismo sentido, trata y resuelve esta cuestión W. Ostermann, en el Handbuch, v. *Interesse* (2). “En lo que toca a la importante cuestión, dice, del origen y significación psicológica del interés, hemos de convenir con los más célebres representantes de la Psicología moderna, en que toda *estimación de valores*, y por tanto el interés, se ha de reducir al sentimiento... Ciertamente, nuestro espíritu (por lo menos cuando está desenvuelto), puede *resolver* también *intelectualmente* acerca del valor o falta de valor de las cosas; pero si no hubiera, en algún modo y en algún tiempo, experimentado el sentimiento de dicho valor o falta de valor, y tuviera memoria de ello, le faltaría de todo punto el sentido de las diferencias de valor, y no podría juzgar de ellas. Si no tuviese experiencias de ese género, ninguna cosa podría parecerle valiosa o fútil, importante o sin importancia: sino conocería todas las cosas puramente como *reales*” (p. 560).

Estas aserciones trata de probarlas el autor, con experiencias de la vida propia; pero con poca fortuna.

Fijándose en primer lugar en las cosas sensibles, dice que, si tenemos *interés*, vgr., en comer, es sólo porque la comida nos agrada, y el hambre nos molesta. Pero esto es falso;

(1) De Garmó dice que la palabra *interés* significa primariamente un *estado de sentimiento* (a state of feeling). Aunque otras veces lo llama *actitud mental* (*Interest and education*, New York, 1906).

(2) Siempre que ocurra alegar el *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, editado por Rein, lo citaremos en esta forma: *H. in v.* (Handbuch, in verbo...).

pues el hombre virtuoso (que es el racional por excelencia), come para tener fuerzas con que trabajar y cumplir sus deberes o llenar la misión que Dios le ha confiado en la presente vida. Cierto, el *interés* inmediato en la comida, sólo puede nacer del deleite del comer; pero cabalmente por eso, es *gula*, indigna del sér racional. Y lo propio digamos de la salud, que no se estima sólo por evitar el dolor de las enfermedades, sino para poderse emplear en los estudios u otras nobles ocupaciones del hombre.

Todavía es mayor enormidad, fundar en el *sentimiento* los *valores éticos y religiosos*, como lo hace Ostermann, diciendo que tienen todas sus raíces en él. Y no sirve para probarlo lo que alega: "El interés por el bien o el mal de nuestros prójimos, radica en los sentimientos simpáticos de compasión y gozo del bien ajeno... Asimismo los intereses estéticos, éticos y religiosos están enteramente condicionados por los respectivos sentimientos. (¡Concedido cuanto a los estéticos!)... Por muy bien instruído que esté uno acerca de las cosas morales y religiosas, por más que las haya oído alabar con gran frecuencia, y las haya alabado él mismo de buena fe; sino está penetrado su sentimiento del valor de esos bienes sublimes; si nunca ha sentido en sí mismo la complacencia en el bien y la aversión al mal; si la grandeza y bondad de Dios nunca han movido su corazón, ni la gloria de Dios en la Naturaleza, ni su espíritu en la Escritura, han hablado jamás a su sentimiento; no puede afirmarse que tenga interés por tales cosas".

23. Toda esta explicación mezcla los conceptos sin la debida distinción. En ninguna manera puede admitirse el principio sentado por Rein y Ostermann (por más que éste lo dé por tan indudable), de que *el sentimiento es el propio órgano para la estimación de los valores*. *Distinguir y comparar* no son operaciones de la facultad apetitiva, sino de la cognoscitiva, y la estimación de los valores se funda sin duda en distinción y comparación.

El *sentimiento* es ciertamente un *valor*; y por ende, le tiene el objeto que lo produce; pero la comparación y estima de esos va-

lores no la realiza sino el *conocimiento*. No es, pues, cierto lo que dice Ostermann: que la inteligencia asista a las impresiones como *mero espectador*; antes bien las presencia y examina como *juex*, y como tal las valúa y califica. Y para ello, no sólo no es necesario que se ponga en relación calurosa de subjetiva simpatía con los objetos; antes eso sería ocasión para corromper el juicio; como el juicio del Magistrado, con nada se corrompe tan fácilmente, como con la calurosa simpatía hacia el reo.

Poner en el afecto sentimental la estimación de los valores morales y religiosos, es el mayor de los disparates en que han incurrido los Modernistas, llevados por esa falsa Filosofía, cuyas conclusiones le parecen a Ostermann tan indubitables. Pero de eso ya hemos tratado en otro lugar, a donde nos remitimos (1).

24. ¿Diremos, pues, que el *interés pedagógico* no tiene elemento ninguno *afectivo*? Tampoco en esto habría exactitud. Los que ponen la emoción estética en un puro movimiento intelectual, si al propio tiempo profesan, acerca del interés, la noción de Herbart, que lo distingue de toda tendencia práctica; pudieran descartar de él todo elemento apetitivo y asimilarlo con la mera complacencia estética, que, según ellos, es puramente intelectual. Pero nosotros no podemos admitir esto por dos razones. La primera es, que ni aun en la emoción estética creemos que falte un elemento afectivo. La segunda y principal es, que damos al interés pedagógico una esfera mucho más extensa; pues, como hemos dicho antes, aunque no incluye esencialmente la tendencia práctica de las causas finales, tampoco la excluye (como la excluye el mero deleite estético).

En el interés hay que distinguir, por consiguiente, dos elementos: un elemento intelectual, que es la *estimación* propiamente dicha de los objetos por que nos interesamos; y un elemento afectivo o sentimental, que es la *propensión* o inclinación que sentimos hacia el objeto que estimamos, y excluye nuestra indiferencia respecto de él.

(1) *El Modernismo religioso*, Conferencias, 1908.

La *estimación* es un concepto *comparativo*, explícita o implícitamente; y se funda en la perfección conocida en el objeto, no en la afección puramente subjetiva que produce en nosotros. En un enemigo a quien cordialmente aborrecemos, cuya sola vista o recuerdo nos molesta positivamente, podemos estimar muchas buenas cualidades, independientes de la causa de nuestro aborrecimiento, vgr., el talento, la belleza, etc. Y así, es cierto que el odio no excluye la estimación. Mas al propio tiempo es evidente que la estimación de las cualidades buenas de nuestro enemigo, no nace del sentimiento de agrado que nos producen; pues antes bien nos molestan o pueden inspirarnos envidia. La *estima* que todo hombre religioso tiene de Dios *sobre todas las cosas*, no nace ciertamente de que Dios nos produzca mayor placer que todas ellas; antes al contrario, la perfección de Dios no nos produce placer inmediato, por cuanto está remotísima de nuestro conocimiento intuitivo o imaginativo, del cual nace el deleite estético de la perfección.

25. La *estima*, pues, que da origen al interés pedagógico, es racional, como quiera que, según dejamos asentado, no nace verdadero interés del solo conocimiento sensitivo. Pero no consiste el interés en esa sola estima. Hay muchos objetos que estimamos en alto grado, pero no nos interesan con interés pedagógico. Así, por ejemplo, puede uno tener grande estima de los estudios astronómicos, por la idea que tiene de su sublimidad; o de la Química industrial, por creer que es de utilidad considerable, y al propio tiempo no tener *interés pedagógico* por esos estudios, por no haberlos jamás saludado y ser en ellos totalmente profano.

Por el contrario: puede tener menor estima, vgr., de la Lingüística, por creer acaso que no es capaz de llegar a conclusiones de certidumbre suficiente, y al propio tiempo sentir por ella vivo interés, por haberla cultivado en su juventud y experimentado el placer que proporciona. Asimismo, pienso yo que los que andan apasionados, vgr., por coleccionar sellos, si son razonables, no tendrán grande estima de esa ocupación, lo cual no estorbará que sientan vivísimo interés por ella.

En estos casos, en que el interés anda separado de la estimación de los valores, es cuando tiene un fundamento particularmente sentimental, fundado en el placer o el dolor que su objeto nos procura.

Y esto baste para dejar asentado que, en el *interés pedagógico* hay dos elementos: un *elemento racional*, que es la *estima* del valor del objeto, y un *elemento sentimental*, que es aquella calurosa relación, que decía Ostermann, que se establece, con cierta permanencia, entre el sujeto y el objeto del interés.

26. De aquí se deduce, que el interés sólo será provechoso y laudable, cuando no haya discrepancia o desproporción entre el afecto y el conocimiento. Pues, entusiasmarse mucho por cosas de poco fuste, es *puerilidad*, y mirar con indiferencia los objetos de grande importancia, es *rusticidad* y grosería de espíritu.

Infiérese en segundo lugar, que la enseñanza ha de despertar el interés, dando a conocer y *haciendo sentir* el valor de los objetos, el cual se puede fundar, no sólo en el deleite o molestia que nos producen, sino en muy diferentes conceptos, que dan lugar a otras tantas *especies de interés pedagógico*.

ARTÍCULO II

ESPECIES DE INTERÉS PEDAGÓGICO

§ V

Interés inmediato. - Móviles instintivos

SUMARIO

Secretos resortes de la actividad humana. — *Móviles instintivos*. — Interés empírico, especulativo y poético. — Tres vocaciones correspondientes. — Dirección del interés que de ellas nace. — El interés didascálico.

27. Aun cuando sea prerrogativa propia del hombre y de los demás seres inteligentes, *el obrar por un fin*, esto es, el proponerse consciente y explícitamente el término a que con sus operaciones aspiran, no por eso se ha de creer que todas las humanas acciones se originen puramente de la intención de un fin conscientemente elegido; antes bien, ofrece la actividad humana “un complejo tejido de motivos racionales, apetitos semiconscientes y oscuros impulsos”. Por eso la consideración de los móviles de las humanas acciones no se ha de reducir a señalar las *ideas directivas* de ellas; sino debe procurar introducirse en el perplejo reino de lo semiconsciente y de lo inconsciente, donde se ocultan las raíces de los móviles instintivos, independientes de la libertad del hombre.

“Fijándonos en el trabajo educativo, dice Willmann (1), hallamos en nosotros un *natural apetito* de adquirir conocimientos y formación espiritual, el cual puede ser guiado por ideas y motivos

(1) *Didaktik*, II, p. 3, ss.

racionales, pero tiene sus raíces en inclinaciones espontáneas, en las que encontramos los orígenes de las ciencias, de las artes y de todas las creaciones humanas”.

Platón señala, en la propensión del sér viviente a ejercitar sus miembros y su voz, el elemento espontáneo de que se formaron, bajo la dirección de la Divinidad, las obras de las Musas (de las artes) (1); y Cicerón dice, ser tan grande el amor del conocimiento y de la ciencia, que reside innato en nosotros, que nadie puede dudar que la naturaleza humana se inclina a esas cosas, aun cuando no la estimule utilidad ninguna (2). Los antiguos miraban, en el deleite con que los niños atienden a los cuentos y a las historias, el testimonio del deseo de *saber*, natural en el hombre, y llamaban en su auxilio a la Poesía para mantener siempre de pie ese apetito (3).

Pero quien más hondo penetró en la investigación de esos móviles instintivos fué Aristóteles, el cual, en las naturales disposiciones del hombre, buscó el origen de su actividad, así como el principio de las ciencias y artes.

En la Retórica, enumera el Estagirita el *aprender*, entre las cosas que naturalmente nos producen deleite, y en la Poética dice que: “*aprender* es la cosa más agradable, no sólo para los filósofos (amantes de la sabiduría), sino también para los demás, aunque participan poco de ello” (4). Al principio de la Metafísica afirma que: “Todos los hombres apetecen naturalmente el *saber*” (5). Y en la Poética señala asimismo en el hombre la nativa inclinación a *imitar*, la cual se advierte en él desde niño (6).

Del natural estímulo de la *actividad*, que no es sino la inclinación innata de todo viviente a ejercitar sus facultades, hablamos ya en la *Educación moral*, como de uno de los más poderosos móviles del niño, y de él volveremos a ocuparnos adelante, al tratar

(1) Plat. *Legs.* II.

(2) Cic. *De fin.* V, 18.

(3) Strabon. I.

(4) *Ret.* I. 11, y *Poet.* IV.

(5) *Metaph.* I. 1.

(6) *Poet.* IV.

de los modos de avivar en los alumnos el interés pedagógico estrictamente dichoso. La frase de Platón mira a la Música y a la Gimnasia, en que consistía la antigua educación helénica.

28. Pero las especies del interés pedagógico están contenidas en germen en esas tres fuentes de deleite racional señaladas por Aristóteles; pues, al natural deleite que nos causa *aprender*, responde el interés *empírico*; al deleite de *saber* (tomado aquí el saber en el sentido científico, a que se refiere Aristóteles en su *Metafísica*; esto es, por el conocimiento esencial) responde el interés *especulativo*; mientras que el deleite de la imitación engendra el interés *poético* (en su sentido etimológico de *poieo-hacer*), o sea, el interés *artístico* y, generalmente, el que hallamos en toda *expresión* y *objetivación* (*sit venia verbo!*) de lo que una vez hemos aprendido o concebido.

“La observación de los niños, dice Willmann, es sobre todo a propósito para mostrarnos este elemento instintivo de la actividad intelectual”. Conocido es el placer que experimentan los niños en *percibir* nuevos objetos, de donde nace la *curiosidad* propiamente dicha, cuya universalidad inspiró aquella sentencia: *Natura dedit nobis ingenium curiosum*. La Naturaleza nos dió un ingenio curioso o amigo de *conocer*; de recibir siempre nuevas impresiones. Este interés se manifiesta en la afición a *coleccionar*, en la cual se combinan dos elementos: la *admiración* de lo nuevo o *novum*, que pertenece propiamente al interés *empírico*, y la natural tendencia a *ordenar*, que va conduciendo a las operaciones científicas de la *inducción* y *síntesis*. El entendimiento comienza la vida científica, recogiendo *datos* y ordenándolos, para llegar a una *totalidad*, a un *sistema*, a una *generalización*.

No menos se descubre en los niños el interés especulativo espontáneo, en sus innumerables preguntas referentes a las *causas de las cosas*. “No es sólo, dice Willmann, la volubilidad y el placer de recibir nuevas impresiones (interés empírico) lo que inspira las preguntas de los niños; sino también el deseo de *saber* propiamente dicho. Por eso, cuando preguntamos a un niño, si prefiere

que se le refiera una historia verdadera o falsa, se decide siempre por la verdadera; por más que esté pronto a admitir como tal una fábula. Hay niños particularmente inclinados a inquirir las *causas*; el *¿por qué?* de todas las cosas; así como los hay en quienes domina la inclinación a *imitar*, que generalmente se observa en todos”.

¿Qué quieren decir esas inacabables construcciones, que los niños emprenden con la arena, el polvo o el barro, pretendiendo fabricar *casas*, castillos, etc.? Esos son indicios del instinto *poético* (etimológicamente entendido): instinto de *construir*, de *formar* y de *imitar* lo que ven hacer a las personas mayores. Esa inclinación a imitar, hace que los niños aprendan fácilmente los idiomas, particularmente su exacta pronunciación; y asimismo les sugiere los juegos en que parodian las ocupaciones de los adultos. Los niños *juegan* en cada época, a aquello que las personas mayores toman con más empeño o de que hacen más estima.

29. En estos naturales estímulos, distingue Willmann los gérmenes de tres diferentes *vocaciones*, que pueden desarrollarse, en circunstancias favorables, como *vocación científica*, *vocación artística* y *vocación estético-científica*.

Unos sienten inclinación a descubrir y entender con exactitud lo que les ofrece la realidad de las cosas; en éstos domina la *receptividad*, y su espontaneidad se reduce a hallar y emplear todos los medios aptos para llegar a un conocimiento exacto de lo existente. Esta inclinación indica la *vocación* de *investigar*, que llaman ahora, con alguna exclusividad, *científica*. Su base es cierto instinto de *observación* a que nada escapa. Sobre los datos que esta observación proporciona, la Ciencia añade la clasificación sistemática y la generalización.

En otros se descubre el instinto de observación, no con esa minuciosidad propia del futuro investigador, sino más bien con tendencia a la síntesis; y junto con esto, la inclinación a *imitar*, a *formar*, objetivar sus concepciones dándoles existencia fuera de sí mismo. Estos son indicios de la *vocación artística*, que tiene por

principal carácter la *espontaneidad*; bien que a ella precede o acompaña ese otro género de receptividad que hemos indicado, diferente de la receptividad del investigador. El alma del investigador es un espejo plano, que da la imagen exacta de lo que se le pone delante; la del artista es un reflector, que concentra las impresiones recibidas, y les comunica nueva vitalidad al proyectarlas fuera de sí.

Además de estas dos formas de vocación, que pudiéramos llamar *sintéticas* , hay la *analítica* propia del futuro filósofo, que tiende a desentrañar los objetos y los conceptos, y se manifiesta en ciertos niños, no sólo en sus preguntas, especialmente dirigidas a conocer el *por qué* de las cosas, sino en su inclinación a reflexionar con insistencia acerca de ellas.

Finalmente, la tercera forma de vocación que nota Willmann, y califica de *estético-científica*, es la de ciertas almas codiciosas de su propia perfección y enriquecimiento por medio de todo género de impresiones y adquisiciones. Esta inclinación engendra fácilmente los *diletantes* y los sabios vanidosos, egoístas y satisfechos con su preeminencia intelectual; pero puede también producir los Santos y los varones eminentes. Como ejemplo de tal inclinación estética al saber y a todo lo espiritualmente exquisito, se cita comúnmente a *Goethe*, el cual, con morosa contemplación y complacencia de sí propio, nos describió ese impulso instintivo, distinguiéndolo con precisión, del instinto del investigador y del artista. Guillermo de *Humboldt*, decía de sí: “Apenas me es posible resistir al deseo que me arrastra a ver, conocer, experimentar todo cuanto está a mi alcance; pues el hombre me parece puesto en el mundo para convertir todo lo que le rodea en propiedad suya, en posesión de su inteligencia... y ¡la vida es corta! Ya que he de morir, quisiera dejar lo menos posible, que no haya puesto en contacto con mi espíritu”.

Tales inclinaciones se imponen al *genio* de una manera irresistible. Ovidio, castigado por su padre por entregarse con exceso al cultivo de la Poesía, contestaba llorando... ¡pero en verso! Esa

necesidad imperiosa, será buena o mala, según su objeto y el punto de vista desde que se la considere; pero en todo caso es destructora para el trabajo educativo. Nada hay menos educable que *el genio*. Por el contrario, en las disposiciones moderadas (*talento* más o menos pronunciado), dichas inclinaciones no se imponen de suerte que resistan a toda dirección; antes bien se manifiestan como fuerzas vivas, que la educación puede y debe dirigir y utilizar, y constituyen un manantial del más precioso *interés inmediato*. Ese interés no necesita ser espolcado con motivos conscientes del deber, ni mucho menos con los bajos móviles de la utilidad; sino obra espontáneamente; se enciende al contacto de su objeto propio, y se fomenta con el deleite que disfruta en sus operaciones connaturales y en su propio desenvolvimiento. "Pertenece, dice Willmann, a los *imponderables* del trabajo educativo; no puede infundirse por arte, ni imperarse; pero ha de ser dirigido y alimentado con inteligencia; y sobre todo ha de guardarse el educador de *sofocarlo*, como lo puede hacer, vgr., abrumando al alumno con demasiada cantidad de materias, o privándole del campo que su espontánea inclinación necesita para desarrollarse, o anticipándose a sus deseos, dándole la respuesta antes que haya tenido tiempo de formular la pregunta, y la solución antes que se haya hecho cargo de que existe la dificultad o el problema".

La sola indicación de estos defectos, en que puede incurrir una enseñanza mal dirigida, dando por resultado agostar en sus primeros brotes el interés inmediato del educando, basta para despertar el recuerdo de tantos desatinos como se han venido amontonando en las modernas Instituciones docentes, asediando a los discípulos con un número de lecciones que apenas tienen espacio para leer o fijarlas en la memoria, llenándolos de tedio con una difusa explicación que nada les deja que discurrir o investigar, y quitándoles el tiempo y la ocasión de toda iniciativa individual. ¡Quitar al alumno la espontaneidad individual, vale tanto como matar en él el interés inmediato!

30. Otro estímulo hay, de que nace un interés inmediato, y

es, el deseo de enseñar; el cual se origina a su vez de más complejas raíces; es a saber: del instinto social, que nos mueve a comunicar nuestros pensamientos y descubrimientos a nuestros semejantes; del instinto de dar exterior objetividad a nuestras ideas, y por ventura de otros menos desinteresados, aunque no rastreros (deseo de superar, de proteger, etc.). A ese móvil se refería la sentencia del pitagórico Archytas, aducido por Cicerón (1): "Si alguno subiera al cielo, y descubriera desde allí la naturaleza del mundo y la constitución de los astros; su feliz admiración perdería toda dulcedumbre, si no tuviera nadie a quien pudiese comunicar sus descubrimientos". Y Séneca confesaba sentir ese estímulo, cuando escribía (2): "Deseo transmitirle todas estas cosas; y por esto me alegro de aprender algo, *para poderlo enseñar*; y no me deleita cosa alguna, por muy excelente y saludable que sea, si he de saberla para mí solo; de suerte que, si se me diera la sabiduría con esta condición: que la hubiese de tener encerrada sin comunicarla ¡no la admitiría!, pues no es agradable la posesión de bien alguno, del que no podemos hacer partícipes a nuestros amigos".

Fácil es entender, cuánto fruto puede sacar la Didáctica de ese estímulo que sienten muchos hombres; pero de una manera más intensa gran número de niños; los cuales cobran vivísimo interés en la enseñanza, cuando se acierta a asociarlos a ella por una discreta organización de la escuela. Tanto más, cuanto no hay mejor camino para aprender, que enseñar. Pero de esto trataremos en otra parte.

(1) Cic. *De Amic.* 23.

(2) Sen. Ep. VI, § 4; *In hoc aliquid gaudeo discere ut doceam.*

§ VI

Eminencia de la personalidad

SUMARIO :

Carácter inmediato o mediato de este interés. — Espontaneidad de él. — Ocupaciones liberales y serviles. — Motivo formal. — Educación material y formal.

31. Con el último de los estímulos que hemos indicado, tiene conexión otro capítulo de interés pedagógico, que también se puede considerar como *inmediato*, aunque envuelva una relación particular al alumno. Los estímulos del *saber*, *aprender*, *imitar* o *formar* y *enseñar*, se fundan en el placer que estas mismas acciones nos procuran. Pero hay otras operaciones educativas, que no nos agradan tanto por sí mismas, cuanto por lo que contribuyen a la perfección y eminencia de nuestra propia personalidad, en la que estamos interesadísimos todos los hombres que tenemos conciencia de la dignidad de nuestra naturaleza; ya en el orden natural, ya en el sobrenatural.

En todo rigor, el interés de la ciencia por la excelencia que su conocimiento añade al sujeto, pudiera también llamarse *mediato*; pues, ya no es aquel placer del conocimiento en sí mismo. Pero, si tan delgado hilamos, tampoco sería inmediato el interés que tomamos en aprender, *porque el aprender nos deleita*; y en último resultado habríamos de concluir: que la ciencia por sí misma no tiene valor alguno, ni puede inspirar algún interés; puesto que, en tanto nos interesa, en cuanto nos deleita o nos ennoblece. Por lo cual; si llamamos inmediato al interés científico que nace del deleite, no vemos razón suficiente para negar este calificativo al que nace del apetito de enaltecer *nuestra personalidad*, siempre

que se atienda a esta eminencia *en sí misma*, y no mirando a la opinión de los demás hombres, o a las ventajas exteriores que puede reportarnos.

“La persuasión, dice Willmann, de que el aprender, ejercitarse, adquirir conocimientos y habilidades, no se encaminan sólo a fines exteriores, sino tienen una propia finalidad interior; en cuanto pueden y deben comunicar al hombre cualidades estimables y algún perfeccionamiento de su naturaleza común; constituye un nuevo estímulo pedagógico, el cual no está reservado sólo a los más elevados escalones de la cultura, sino manifiéstase ya en formas de vida enteramente primitivas” (p. 16).

32. Acontece en este punto una cosa singular, y es, que el interés del propio perfeccionamiento — de la *eminencia de la propia personalidad* — se manifiesta dondequiera que el hombre no vive abrumado por los fines urgentes de la vida práctica; y esto se halla, o en el hombre que *todavía* no tiene necesidades apremiantes, o en el que *ya* ha asegurado los medios de atender a ellas. El hombre primitivo, que vive en el seno de la Naturaleza, sin otras necesidades que las que ella le impone, siente, luego que las ha satisfecho, el estímulo de realzar su personalidad; y así hallamos muy desarrollado en los pueblos salvajes el apetito del ornato personal, de los juegos en que se muestra la destreza, el valor, etc. El salvaje comienza por cubrirse con despojos de animales para protegerse contra el frío, pero luego los emplea para engalanarse con ellos; se ejercita en las armas para los menesteres de la caza y la guerra, pero en seguida gallardea con ellas en la danza guerrera y en los ejercicios de habilidad.

Este apetito queda sofocado, en los principios de la vida política, por las graves exigencias y penosos empleos que trae consigo una existencia más complicada. Las necesidades se aumentan considerablemente, y para atender a ellas es necesaria una división del trabajo, que absorbe la atención del hombre, sin dejarle levantar los ojos, de la *utilidad* urgente, al *ornato* de que puede en absoluto prescindir. Pero luego que ha proveído a las exigencias de

la vida, ya por sí o ya por medio del trabajo de los esclavos, siente renacer de nuevo el estímulo de su propia *eminencia*, y deja el trabajo *útil*, para dedicarse a los juegos o ejercicios que le adornan y realzan.

33. Esto es lo que hallamos principalmente en el mundo *helénico*, fundado de una manera especial en la división de la sociedad en libres y esclavos; a la cual división siguió la otra de las ocupaciones en *liberales* y *serviles*. Las ocupaciones que no tienen más que un fin utilitario, exigido por las imperiosas necesidades de la vida, y sobre todo las que se encaminan a la utilidad ajena, fueron consideradas como serviles, porque no se proponían el *perfeccionamiento* de la persona que las ejercitaba. Por el contrario, los estudios y ejercicios del hombre *libre* debían tener por fin primario la *eminencia de su personalidad*, su perfección y enaltecimiento.

El hombre libre, griego y romano, podía emplearse en casi todos los ejercicios en que se empleaba el esclavo; pero había de proponerse un fin esencialmente diferente. El esclavo estudiaba sin duda las letras y las ciencias, y había esclavos escribientes, lectores, pedagogos, y sobre todo médicos, pintores, escultores, etc.; pero todos éstos cultivaban tales ejercicios, no para perfeccionar su propia cultura y avalorar por ese camino una personalidad que en absoluto no se les reconocía; sino con una finalidad *instrumental*; para servir de *instrumentos* de la cultura refinada de sus dueños. Por el contrario, un filósofo podía presentarse en los juegos olímpicos haciendo gala de haber fabricado con sus propias manos todas sus prendas de vestir, desde el sombrero hasta los zapatos; y en todas esas operaciones los griegos no veían cosa alguna servil (aunque comúnmente eran ejecutadas por los siervos), desde el momento en que se habían practicado para enaltecer la personalidad de aquel individuo, atribuyéndole una suma *autarquía* (suficiencia para sí mismo).

En esta singular cultura se distinguen de un modo totalmente definido, *dos estímulos* que suelen andar más o menos mezclados

y confundidos en otras civilizaciones: el interés inmediato de la *eminencia* personal, y el interés mediato de la *utilidad*; y el concepto, que todas las épocas posteriores han conservado, en medio de variedades diversísimas de cultura; de *artes liberales* y *educación liberal* o *formal*, no es sino un legado que heredamos de aquella etapa de la cultura helénica. “El posterior desenvolvimiento de la cultura, dice Willmann, no ha retenido una tan intensiva estimación del elemento personal de la enseñanza; mas al influjo del ideal griego en la educación se debe, el que dicho elemento conserve un lugar eminente; y que, cuando en algunas épocas lo llegó a perder, haya podido luego recobrarlo. En nuestro concepto de la educación intelectual, vive algo de la antigua *paideia* de los griegos, que la preserva de una demasiado estrecha sujeción a los intereses de la vida práctica”.

34. Entre los diversos móviles del trabajo educativo, se muestra, pues, un peculiar *interés por nuestro perfeccionamiento personal*, que nos hace aplicar a todo género de objetos de la cultura, no (como los estímulos instintivos) incitados solamente por el placer de conocerlos, y menos aún, como el interés práctico, guiados por la idea de su utilidad para la vida; sino sólo para el fin de llenar, enriquecer y desarrollar nuestra interna existencia.

Conforme a este modo de concebir la educación intelectual, la adquisición de conocimientos, habilidades, experiencias, entonces sólo es valedera y conveniente, cuando se traduce en un perfeccionamiento o desarrollo de nuestras cualidades personales, que ennoblece nuestra existencia.

Este motivo de la enseñanza tiene particular afinidad con el tercero de los estímulos instintivos, que señalamos como indicio de la vocación estético-científica; pero se diferencia de él, en que el estímulo instintivo se funda sólo en *el deleite* de enriquecerse con nuevos conocimientos; mientras que el motivo que ahora estudiamos, aunque vaya acompañado de deleite, no tiene por raíz primaria el placer de la adquisición, sino *ennoblecimiento* de la propia personalidad, que de ella resulta, vgr., en cuanto adquiere

el *gusto* artístico o la inteligencia en materias de arte. En la adquisición de las ciencias, se propone, como fin, la formación de la inteligencia, el estímulo de su actividad, la claridad de sus conceptos acerca de las cosas; no tanto por el de las cosas mismas, cuanto por la perfección que de su conocimiento, para la misma inteligencia resulta.

35. Ese estímulo del trabajo docente conduce a la llamada *educación* formal; en oposición a la *material*, la cual se derrama por los objetos, llevada por el interés inmediato o mediato de los objetos mismos. Así el interés inmediato, que nace de la natural inclinación a aprender o saber, como el interés mediato, que busca el conocimiento de las cosas por razones de utilidad, miran principalmente al *objeto* de la enseñanza, ya con afán de ampliarlo todo lo más posible, o ya circunscribiéndolo a determinadas finalidades, que exigen el conocimiento de ciertos objetos.

Por el contrario; el interés que nace del deseo de ennoblecer la propia personalidad, sólo busca el conocimiento de los objetos por respeto del *sujeto*; para el desenvolvimiento de él. Por lo cual, en muchos casos le es indiferente aplicar a unos objetos o a otros, y no quiere una cantidad indefinida de ellos (como el apetito instintivo de saber), sino *tanto, cuanto* es suficiente y necesario para el desarrollo de las facultades subjetivas.

La educación *material*, más propiamente llamada *instrucción*, se propone armar al alumno con el caudal de conocimientos *inmediatamente necesarios* para las futuras necesidades de su existencia. La Educación *formal*, o Educación intelectual propiamente dicha, tiene por objeto promover el mayor desarrollo posible de las facultades cognoscitivas (intelectuales en sentido lato) del educando, para darle con esto la más conveniente disposición *remota* para la elevación de la vida y el cumplimiento de los fines de ella.

En la Historia moderna, el principio de la Educación formal fué enaltecido particularmente por los *humanistas*, en los cuales predominó este motivo, que ahora estudiamos, de la *eminencia de su personalidad*; de donde nacieron sus excelencias y sus vicios:

su afán de saber y lo exquisito de su cultura, y al propio tiempo, su vanidad sin límites, y en muchos casos pueril y ridícula. Los humanistas procuraron, en este sentido, restablecer el espíritu de la cultura *liberal* de los griegos; mas como no respondía ya al estado social del siglo en que vivieron, sólo consiguieron formar una creación de gabinete, una planta de invernadero, patrimonio de los *pocos dichosos* (los *happy few*, como dicen los ingleses). Pero lo que, exagerado por ellos, fué causa de perversión individual, y hasta de trastornos sociales; mezclado como ingrediente de la Educación intelectual, ha contribuído indudablemente a elevarla sobre los bajos móviles del vil utilitarismo; y en este concepto, volveremos a tratar a su tiempo de la Educación *clásica*.

Por ahora baste haber considerado el *móvil* de ella, como uno de los intereses inmediatos, que nacen del apetito de la *eminencia personal*.

36. ESCOLIO: *Non scholae sed vitae discimus.*

Por vía de escolio hemos de traer a colación el proverbio, tan manoseado como poco entendido: *non scholae sed vitae discimus*; no aprendemos para la escuela, sino para la vida; con el cual, la Educación utilitarista trata de reivindicar sus pretendidos derechos contra el Humanismo y la formación clásica.

Este proverbio contrapone, en primer lugar, dos diversas finalidades: la de la *escuela*, o sea, los estudios por sí mismos, y la *vida práctica*, ordenada a la satisfacción de las necesidades individuales y sociales. Pero la primera fuente de confusiones está en el concepto de esas *necesidades de la vida*. Porque algunos, al hablar de necesidades de la vida, se refieren exclusivamente a las necesidades *materiales* (comida, vestido, techo); otros se extienden hasta las necesidades que miran al *embellecimiento* de la vida por obra de las Musas; y otros, finalmente, comprenden, no sólo los fines materiales y placenteros, sino sobre todo los *fines morales*. Todos éstos designan ahora muchos, con el nombre de *fines ideales* de la vida humana.

A los que, al contraponer la vida a la escuela, quieren ceñir

las necesidades de la primera al orden puramente material, hay que rechazarlos con las palabras del Evangelio: *Non ex solo pane vivit homo, sed de omni verbo quod procedit ex ore Dei*. La Ciencia, la Belleza, son sin duda *verba* (bienes ideales), que proceden de Dios, y sin los cuales la vida humana quedaría reducida a la condición de vida *animal*. Por esta razón se llamaron los estudios clásicos, *de humanidades*.

Si, pues, en la palabra *vita* se incluyen todas las necesidades de la existencia *humana*, la oposición entre la escuela y la vida se reduciría al corto número de aquellos que, dominados por el interés inmediato de saber, sea en orden al ennoblecimiento de su personalidad, o sólo por el deleite de la ciencia, se hacen inútiles para la vida práctica; lo cual apenas puede concederse a algunos individuos aislados; pero sería una calamidad si se convirtiera en *espíritu* de la Educación intelectual; como sucedió, en parte, en la época del Renacimiento.

En este sentido, pues, seríamos los primeros en proclamar ese proverbio como axioma de Didáctica racional, social y cristiana; pues la Educación intelectual ha de habilitar a los jóvenes para la *vida*, tomada en dicho comprensivo sentido. Pero la verdad es que, los más de los que invocan ese principio en nuestros tiempos (en los que no hay gran peligro del excesivo predominio estético-científico del Humanismo), lo que hacen en realidad es, proclamar un desenfrenado y rastrero utilitarismo; y con los tales en ninguna manera podemos consentir.

Finalmente: no hay que olvidar, que hay una clase de hombres, para quienes, aprender para *la escuela*, coincide con aprender para la vida; por cuanto han de vivir *en la escuela* y *para la escuela*. Tales son los que se dedican al Magisterio en sus diferentes grados y ramos, los cuales no están libres del peligro de vivir de tal manera para la escuela, que pierdan de vista todos los horizontes que se extienden más allá de su recinto. Ese estrechamiento del campo de visión, en los que enseñan, es lo que los hace bajar, de la dignidad de *maestros*, a la condición de *pedantes*.

§ VII

Interés mediato. - La utilidad

SUMARIO :

Puros medios y fines próximos. El medio odiado. Transformación del interés mediato en inmediato: la costumbre. El trabajo se convierte en juego: ejemplos. — Móviles *utilitarios*: interés próximo y remoto. — El trabajo *servil*: falta de interés. — Dos criterios del trabajo didáctico. Ideal helénico: reminiscencias. La Jerarquía china. Matices intermedios. Desinterés medioeval. Degeneración de la utilidad en utilitarismo. Inconsecuencias. — Eficacia del interés próximo y remoto. Prerrogativa del inmediato. Legitimidad del mediato. Carácter servil del utilitarismo. Criterio cristiano. Superficialidad del estudio falto de fin práctico.

37. El interés pedagógico tiene algo de *inmediato*, cuando tiene en algún modo razón de fin; y, por el contrario, es *puramente mediato* cuando no se halla en él ninguna razón de fin, sino la de puro *medio* para conseguir algún fin que nos proponemos. Pero nótese bien los adverbios; pues, así como no hay ningún fin *puramente* tal, fuera del fin último, que es, en el orden natural, la *felicidad*, y en el sobrenatural, la eterna bienaventuranza; así hay muchas cosas que son *medios*, pero no *puramente* medios, por hallarse en ellas alguna razón que las hace apetecibles por sí mismas; vgr., el labrador que cultiva sus campos, como *medio* de alcanzar su subsistencia, suele no obstante, hallar muchos deleites en el mismo cultivo, que se lo hacen por sí mismo apetecible; y así acontece que, después de haber asegurado su sustento por otra vía, por ejemplo, mediante los ahorros que le convierten en propietario y capitalista, continúa, no obstante, practicando por gusto las operaciones que en otro tiempo ejecutaba por necesidad; pongo por caso, cultivando un huertecillo por sólo recreo y entretenimiento.

A lo que creemos, el interés inmediato que versa sobre los

medios ordenados para obtener un fin, sólo se extingue totalmente donde el *medio* es *aborrecido*, vgr., en el caso de los trabajos penosos y afrentosos, que el obrero o el esclavo odia, pero tiene que practicarlos para evitar el hambre o el azote. En este caso, no hay absolutamente ningún interés inmediato en el trabajo, sino sólo el interés *mediato* que se propone como fin de él, y ese interés nada tiene que ver con el *interés pedagógico*.

38. Por perder de vista estos conceptos, se ha incurrido en muchas inexactitudes y exageraciones, en el estudio de los intereses de que puede y debe ayudarse la Didáctica. Ciertamente, éste que pudiéramos llamar *interés puramente mediato*, no es pedagógico, pues no tiene aptitud para ir aficionando al alumno al trabajo en que se le emplea (nadie se aficiona a lo que hace con formal aborrecimiento). Pero fuera de este caso extremo, el interés mediato puede irse convirtiendo en *inmediato* y alcanzar el propósito de la Pedagogía didáctica.

El hombre cobra afición y llega a interesarse por los objetos que al principio más repugnan a sus inclinaciones espontáneas. Por consiguiente, si logramos hacer que el niño estudie y trabaje por un fin honesto (aunque no sienta por de pronto interés inmediato en las operaciones que ejecuta para alcanzar dicho fin), poco a poco se irá aficionando a su trabajo mismo, y cobrando interés inmediato por lo que antes sólo le tenía mediato. Lo cual, unas veces nacerá de que el mismo trabajo, que al principio era desabrido, se hace deleitoso con *la costumbre*, y otras, de que se asocian con él otros respetos que miran, vgr., a la eminencia de la personalidad. De esta suerte vemos, en la historia de los pueblos, que los ejercicios que primero eran de necesidad, se fueron luego convirtiendo en *juegos*, en los cuales, como no haya *finalidad* extrínseca, siempre el interés necesita ser *inmediato*.

Ya hemos indicado de qué manera pasa el hombre, del ejercicio de las armas en la caza y en la guerra, a los juegos militares y danzas guerreras. La agricultura, que es afán del labriego, se convierte en solaz del hacendado. La lucha contra las fieras, ne-

cesaria para librar de ellas a los pueblos primitivos, se hace más adelante género de diversión, y los reyes asirios se ejercitaban en la peligrosa caza de los leones, o los caballeros en plaza rejonaban toros bravos. Al principio fué la caza de esas fieras puro *medio* y necesidad para asegurar las viviendas de los hombres; pero en esa lucha necesaria se hallaron las emociones del *peligro* y los alicientes de la *victoria* (eminencia de la personalidad), por donde el interés mediato se fué haciendo inmediato. Lo mismo acontece en todos los que llaman ahora *sports*, o juegos que llevan consigo alguna fatiga o riesgo: las ascensiones a los picos altísimos, las carreras, etc.

Una cosa enteramente parecida acontece en las operaciones requeridas en la Educación, las cuales, al lado de la dificultad, capaz de suyo de retraer al alumno, le ofrecen los alicientes del *vencimiento* de la misma dificultad, del *ennoblecimiento* del espíritu por el conocimiento y el trabajo, etc.

39. Viniendo a los móviles propiamente llamados *utilitarios*, todavía hay que distinguir en ellos la utilidad *próxima* de la *remota*, de cuya diferencia naçe una muy importante diversidad en el interés. El hombre que trabaja para *vivir*, se mueve, sin duda, por un interés *mediato*, utilitario. Pero del medio (el trabajo) al fin (la subsistencia), puede haber muy diferentes distancias.

En un estado rudimentario de la civilización, el trabajo conduce *inmediatamente* a la subsistencia. El esquimal, vgr., pesca o caza la foca, y come, se viste, y se calienta con el fruto inmediato de sus afanes. Esta conexión inmediata, le comunica un gozo en el efecto de su trabajo, que se refleja en el trabajo mismo. Su caza, por penosa que sea, tiene un *interés próximo*, pues se relaciona directamente con la presa, que le ha de procurar el alimento, las pieles de que se viste, y la grasa con que se alumbra y calienta.

Semejante es la condición del agricultor que trabaja por sí mismo su pequeña heredad, por más que aquí no sea tan próxima la conexión entre el trabajo y el resultado de él. Pero desde el

momento en que el agricultor no es señor absoluto de su tierra, y de los frutos de ella tiene que repartir el fruto de sus afanes con su señor (pago de un arrendamiento, censo o tributo), y esto le mengua el gozo del trabajo y hace algo más remoto el interés; entonces comienza, propiamente hablando, el trabajo *servil*, en el que el hombre se fatiga en provecho de otro.

Pero cuando entre el trabajo y el fruto del mismo, o no hay relación natural, o es ésta tan remota que el operario la pierda de vista, entonces es cuando falta propiamente el *interés* en el trabajo, o se hace *puramente mediato*; como acontece en el esclavo, que trabaja para su dueño, del cual recibe una ración miserable que no tiene proporción ninguna con su labor. Y es aún a este caso, el del obrero de una gran manufactura el cual, por una parte, no ve qué relación hay entre el fruto de su trabajo y el salario fijo que recibe; y por otra parte, fácilmente se deja persuadir, que tal relación es muy desventajosa para él, y que es víctima de la *explotación* del amo; lo cual, aunque no siempre sea verdad, basta para quitarle el interés en el trabajo.

40. Si aplicamos toda esta doctrina al trabajo didáctico, hallamos en él dos criterios opuestos, entre los cuales se distinguen muchos matices intermedios. El primer criterio es el del *ideal helénico*, de que ya hemos hablado, el cual, de tal manera propone como fin del estudio la *eminencia personal*, que *excluye* de él positivamente toda mira utilitaria. Todo trabajo que tiene por objeto *ganar* el pan, es, para el helenista o humanista helenizante del Renacimiento, *servil* e indigno del hombre libre. De este concepto nació, en la época pagana, el desprecio del trabajo y del trabajador. En aquellas sociedades, fundadas sobre la esclavitud, el hombre libre no podía decorosamente ocuparse en otra cosa que en la dirección de la República o en el cultivo *desinteresado* de las ciencias y las artes; y algunos modernos, que hablan ahora a boca llena del cultivo *desinteresado* de las ciencias, están muy ajenos de pensar, de cuyas doctrinas son reminiscencias las ideas que inconscientemente alimentan.

Otra reminiscencia de ese criterio se halla en *el lenguaje* de la Iglesia cristiana, que limita la prohibición del trabajo en los días festivos, al *trabajo servil*, entendiendo por tal el de los obreros artesanos que trabajan para ganar su sustento. La Iglesia ha conservado la palabra, aunque cambiándole totalmente la intención; pues, en primer lugar, lejos de considerar tal trabajo como humillante, lo santifica y glorifica con el ejemplo del divino Maestro y la práctica de los primeros Institutos de la vida monástica, en que se cifró la perfección cristiana. Por otra parte, ese precepto o prohibición, aunque se dirige contra el trabajo servil, va en realidad encaminado a la *protección* del obrero y del siervo, librándolos de las exigencias tiránicas del patrón o dueño, que pudiera obligarles a trabajar todos los días. Así se ha visto que, después que una desenfadada libertad destituyó a los trabajadores de esa tutela del precepto religioso, ha sido necesario ampararles con el precepto (cierto, menos eficaz) de las leyes civiles que ordenan el descanso semanal. Pero dicho esto, no es posible desconocer una reminiscencia del pensamiento helénico en la *frase* que usa la Iglesia; la cual, como nació en medio de aquella civilización, tuvo que valerse del lenguaje entonces corriente.

El criterio antitético al del ideal griego, ha sido el dominante en *la China*, donde la grande estima de la Ciencia hizo que se la convirtiera en base fundamental de los ascensos en la escala del prestigio y de la fortuna; por donde se vino a rebajar la misma Ciencia, imprimiéndole el carácter servil propio del interés puramente *mediato*. El chino estudiaba *para examinarse*; pues este era el único camino para ingresar en la jerarquía de los mandarines, y ascender en ella hasta los puestos más altos de la administración y el gobierno; de donde nació que, en los estudios de los chinos, el concepto utilitario preponderase hasta obscurecer y aniquilar el interés *inmediato* de las ciencias, con definitivo detrimento de las mismas.

41. En la historia de Europa hallamos muchos matices intermedios en esta parte. Y en primer lugar, hemos señalado *el ideal* de los griegos, pero no su *práctica*; en la cual, el cultivo de la ciencia, lejos de excluir el deseo de la ganancia, lo llevó a tal extremo, que la avaricia de los filósofos se hizo tema fecundo de la comedia.

Mucho ganó el desinterés en el cultivo de los estudios y su transmisión por medio de la enseñanza, en *la sociedad cristiana*, por efecto de la *pobreza voluntaria* de los maestros y sabios. El erudito que vive entregado a los placeres y vanidades del mundo, por mucho que blasona de la alteza de sus aspiraciones científicas, no podrá menos de buscar con afán los recursos pecuniarios que necesita para vivir en la comodidad y aun en la opulencia. Así, la sordidez de la avaricia, que Aristófanes había echado en cara a los filósofos de Atenas, se repitió, corregida y aumentada, en los humanistas del Renacimiento neo-pagano, famosos por su baja adulación con los que les daban dinero, y por sus venenosas diatribas contra los que se lo negaban. Para que el sabio cultive y reparta la ciencia desinteresadamente, es preciso ante todo, que él sea desinteresado; y no puede serlo sino aquel que no necesita las riquezas, por razón de su vida frugal y abnegada.

El monje que había renunciado todas las cosas de este mundo, para seguir a Cristo en abnegación y pobreza, pudo, cuando los estudios científicos fueron recibidos en el gremio de la vida monástica, cultivarlos y comunicarlos *gratuitamente*. Sin embargo, no se oyen, en aquella edad de verdadero desinterés, los jactanciosos alardes de él que han solido prodigar los paganos antiguos y modernos. Antes al contrario, no se vió ninguna repugnancia en que el monje y el clérigo docto, ejercitaran la enseñanza para vivir, y se mantuvieran con los estipendios de sus discípulos; y ésta fué la primera fuente del presupuesto de las escuelas y universidades medioevales (1).

(1) Véase nuestro opúsculo "La Iglesia y la libertad de enseñanza".

42. Por lo que mira al discípulo y al fin de sus estudios, ninguna época ha excluido de éste la *utilidad práctica y mediata*. En el sagrado libro de *Los Proverbios*, se propone este estímulo a la juventud: “La sabiduría edificará la casa, y la prudencia la robustecerá. Con la ciencia se llenarán las bodegas de todos los bienes preciosos y hermosísimos. *El varón sabio es fuerte; y el docto, robusto y valeroso*”. (Cap. XXIV, 3-5).

Rogero Bacón (n. 1294) fué quien dijo: *Ipsa scientia potestas est; y el otro Bacón, canciller y barón de Verulam; Scientia et potentia humana, in ipsum coincidunt.*

Pero esa tendencia práctica degeneró en *utilitarismo* desde el siglo XVIII. El mismo Rousseau requiere que, en todos los momentos de la enseñanza, se acostumbre al alumno a preguntarse: *¿Para qué me ha de servir esto?*

Verdad es que hubo épocas en que se protestó contra esa finalidad práctica de los estudios; pero los mismos que la condenaban en la teoría, se iban en pos de ella en la vida, o se veían obligados a lamentar que los alumnos percibían éste, más que los otros estímulos. Entre los griegos, *Diodoro Sículo* hubo de escribir contra los que, en sus trabajos, se proponían el vil luero (1), y *Aristófanes* los hizo objeto de sus aceradas sátiras (2). *Cicerón* lamentaba en su tiempo, que se ciñera el estudio de las artes con la medida de la utilidad (3), y *Horacio* se declaró contra el interés utilitario de la juventud, que la inhabilitaba para la Poesía (4).

43. En la práctica pedagógica hay que tener en cuenta, cuando se trata del aprovechamiento de los *intereses mediatos*, que si bien son los más fáciles de despertar en los alumnos, mueven tanto menos cuanto son menos *próximos*; y esto, que es verdad general, adquiere particular exactitud a medida que se aplica a discípulos de edad más tierna. Como ya dejamos dicho en el tra-

(1) II, 29.

(2) Nub. v. 648.

(3) Tusc. I. 1. Utilitate artis terminavimus modum.

(4) Ad. Pis. v. 330; Haec animos aerugo et cura peculi. — Cum semel imbuerit, speramus carmina fingi?

tado de la Educación moral, los niños son naturalmente míopes para conocer sus verdaderos intereses, y sólo se mueven por lo que aprenden de presente o en un porvenir muy cercano. De ahí la importancia de ciertos recursos pedagógicos que sirven para anticipar el efecto de los trabajos educativos.

Al niño le mueve más el interés de un examen próximo, que la utilidad que podrán reportarle en su vida ulterior los conocimientos que adquiere; y más que el examen de fin de curso, le estimula el deseo del premio o el temor del castigo que ha de sobrevenir inmediatamente.

Aun por esta razón, sería preferible despertar los intereses *inmediatos* que los mediatos; pues los primeros siempre hacen sentir su influjo *de presente*, por el placer, o la satisfacción de la propia excelencia que los acompaña. Pero es tan difícil excitarlos en los niños, que ninguna Pedagogía razonable puede prescindir de los intereses mediatos, aun en su manifestación inferior, que es la de la *utilidad* práctica.

“La Pedagogía, que no se detiene en la superficie de las cosas, dice Willmann, se ha opuesto en todo tiempo al predominio de esos intereses utilitarios, procurando conducir, parte a los intereses inmediatos, parte a los morales y estéticos, como motivos de un orden superior. Pero en su polémica contra el utilitarismo y la ambición de honra, ha olvidado con harta frecuencia, que el interés *mediato* es cosa distinta de ciertos motivos, que no son degeneraciones de él; y que tiene derecho a reclamar su puesto en el conjunto de la labor educativa, y lo obtendrá siempre, mientras no cambie la humana naturaleza. El estudiante que se alienta y cobra fuerzas en el trabajo de sus estudios, con la esperanza de alcanzar una posición en la sociedad, o con la de obtener un nivel de cultura que le dé títulos para su adelantamiento, no es a la verdad el legítimo *amador* y *favorito* de las Musas; pero no por eso debe ser considerado como un egoísta de miras estrechas. El padre que tiene por principio, hacer que su hijo aprenda *cosas útiles*, para dejarle, en lugar de riquezas, conocimientos y habilidades provechosas con que asegurar su medro en la vida, está animado de muy respetables sentimientos. Y el hombre político, que se propone promover el bienestar del pueblo, por medio de la difusión de los conocimientos útiles y artes productivas, se inspira en motivos humanitarios y patrióticos, merecedores de recono-

cimiento. Habilitarse a sí y a los otros para las operaciones prácticas y dirigir la enseñanza y el ejercicio al futuro trabajo, no sólo no es reprehensible desde el punto de vista educativo, sino, cuando se hace con el debido espíritu, es digno de todo encomio”.

Ciertamente es verdad, que la intención de alcanzar habilidades provechosas no comunica al objeto de la enseñanza sino un interés mediato; por consiguiente, no le da toda su significación. Pero no se sigue de ahí que el objeto de la enseñanza quede rebajado necesariamente, cuando sin perjuicio de los otros intereses que puede excitar, se le considera también como medio de capacitarse para el trabajo y la práctica de la vida.

44. Entonces recibe la enseñanza un carácter *servil*, cuando, pospuestos todos los otros intereses del estudio, persigue *exclusivamente* fines utilitarios. Pero la aversión a ese vil utilitarismo, no ha de exagerarse tanto como lo hizo la Pedagogía griega, que ha sido corregida en esto por la educación cristiana.

El error del utilitarismo consiste en estrechar de un modo irracional el concepto de la utilidad, ciñéndolo exclusivamente a la adquisición y progreso de los bienes materiales; por donde viene a suceder, que la educación, que en tal criterio se inspira, descuida el aspecto moral y todos los bienes ideales de la vida; según arriba dejamos indicado. El que estudia puramente para *examinarse*, o para *ganar el pan*, estrechará sin duda el círculo de sus intereses pedagógicos, dejando fuera de él hartas cosas, necesarias para llevar una vida digna del hombre; pero a su vez suele acontecer que, quien sólo se guía por el interés inmediato, instintivo o estético, no profundiza mucho en los estudios, ni llega a asimilárselos perfectamente, cayendo en un vano y estéril *diletantismo*; como se advierte con frecuencia en los estudios de los aristócratas y de las mujeres; los cuales, como no se encaminan a una finalidad práctica, en que hayan de cimentar la prosperidad futura de la vida, se quedan muy de ordinario en una superficial erudición. No corre generalmente con ardor y constancia, el que no se propone alcanzar una determinada meta. La intención del fin es

lo que da energía a la práctica de los medios; y el que obra sin una finalidad bien determinada e importante, suele desvanecer su actividad reduciéndola a un juego.

§ VIII

Motivos éticos

SUMARIO :

La moralidad, móvil de los actos humanos. — Interés ético inmediato y mediato. — Excelencia del primero. — Peligros de los otros móviles. — Interés ético mediato: sus ventajas. — Sentimiento del deber. — Necesidad de asociarlo con los otros intereses. — Su preponderancia en diversas épocas. — Deber filial. — Elevación del motivo útil al ético. — Aspecto patriótico; ejemplos de Alemania y el Japón. — La herencia cultural de la Humanidad.

45. La *moralidad* es uno de los más frecuentes y poderosos móviles de las humanas acciones. El hombre se siente instintivamente movido a la satisfacción de sus urgentes necesidades animales, como las que se refieren al sustento, abrigo, etc.; siéntese asimismo arrastrado por sus pasiones a la prosecución de los objetos materiales que las despiertan (amor, ira, etc.); pero cuando el ánimo sereno se halla libre del imperio de las necesidades materiales y de las pasiones sensitivas, se dirige por su propio peso a lo que es conforme con la naturaleza racional; y como en esta conformidad consiste la *moralidad* radicalmente, claro está que ella ha de ser uno de los más fecundos móviles de las humanas acciones; y de suyo, es también el más poderoso; pues, aun cuando se siente solicitado por los apetitos, o arrastrado por las pasiones, puede el hombre, en virtud de su libertad, posponer esos estímulos animales y pasionales; y sujetarlos a la norma de la moralidad.

Ahora bien; las operaciones educativas son conformes a los dictámenes de la moralidad, y por consiguiente, ésta puede ser su móvil y constituir una nueva fuente de *interés* pedagógico, el

cual podrá ser *inmediato* o *mediato*. En el primer caso que hemos descrito; cuando el ánimo se siente libre de sollicitaciones de los apetitos inferiores, y por su propio peso se va tras el objeto de la enseñanza, porque lo ve conforme con su naturaleza racional; en este caso, decimos, el interés ético o moral será *inmediato*, acompañado del mismo placer que es propio de los estímulos instintivos.

En otros muchos casos, el ánimo se siente atraído hacia otros objetos, por estímulos pasionales o animales, y con todo eso reprime tales apetitos, y se consagra a los trabajos educativos, no por el atractivo que actualmente ejercen sobre él, sino porque sabe que se los impone o exige la *ley moral*. Entonces el interés ético es *mediato*, pues no versa acerca del mismo trabajo a que mueve, sino acerca de otro objeto, que es el *deber*, o la *honestidad de la aplicación*, o finalmente, *la sanción de la ley moral*.

46. Este interés es nobilísimo y uno de los más importantes, aun desde el punto de vista pedagógico; ya por lo que sirve para la educación intelectual, ya por las relaciones que ésta ha de conservar con la educación moral.

El interés ético inmediato, es sin duda el más elevado a que puede aspirar la Pedagogía; pues reúne todas las ventajas de los otros intereses inmediatos, y está libre de sus inconvenientes. El interés que nace del placer de saber, aprender o imitar, es de suyo puramente estético; y por consiguiente, tiene mucho de inconstancia y de superficialidad, como todos los estímulos instintivos y eudemonísticos. Y sobre todo, su preponderancia tiene el gravísimo peligro de habituar al alumno a cierto hedonismo que, si llegara a ser la razón formal de los actos humanos, conduciría a todo género de corrupción moral, y por ende a la enervación de la inteligencia y del carácter.

No menor riesgo tienen los intereses que nacen de la propia perfección estético científica, y de la eminencia de la personalidad; pues, como ya hemos dicho, el predominio de tales intereses produjo los sofistas griegos, tan vanidosos como corrompidos, y

los humanistas del falso Renacimiento ¡que ni en corrupción ni en vana jaectancia les fueron en zaga! Todos esos motivos tienen dos caras. El gozo interior de la victoria puede ser honestísimo, como, vgr., cuando el hombre se goza de haber vencido sus propias pasiones, con la luz de su razón y la energía de su voluntad. Pero puede también estar lleno de vanidad y soberbia, o ser fomento de una y otra, cuando, por esa victoria obtenida sobre sí mismo o sobre los demás, viene el victorioso a tenerse en gran concepto y preferirse a sus semejantes.

Los intereses mediatos, que se fundan en la utilidad, aunque legítimos si se mantienen dentro de justos límites, tienen tendencia a abatirse a las cosas inferiores, posponiendo lo honesto a lo útil. Mas el interés ético inmediato no tiene ninguno de esos riesgos; pues, como dijo profundamente San Agustín, la virtud es una prerrogativa de que *nadie usa mal*, como quiera que lleva en sí misma la garantía de su rectitud.

47. Pero aun el interés ético *mediato*, es nobilísimo y de incomparables ventajas para la educación intelectual; pues, aunque incluye la relación a un término distinto del mismo asunto de la enseñanza, ese término no es otro sino Dios y su santa Ley, de la que dice el Salmista: “que es inmaculada y convierte a sí las almas; el testimonio del Señor es fiel y presta sabiduría a los pequeñuelos..., y su precepto, luminoso, que alumbra los ojos”. (Ps. 18). Ningún otro motivo puede rivalizar con éste, ni en la *constancia* de su influjo, ni en la *extensión* a todas las partes del trabajo educativo.

En su fórmula más general, se expresa el interés ético mediano como *sentimiento del deber*, y es indudablemente el móvil más *universal* del trabajo educativo. No siempre, en los principios ásperos de todo género de estudios, percibe el alumno el interés inmediato del deleite de aprender; ni el estímulo de la curiosidad basta entonces siempre para vencer las repugnancias que inspira un trabajo arduo; ni siente el discípulo, abrumado bajo el peso de las dificultades, y por ventura desalentado con el fracaso de

sus primeros intentos, el aliciente de la eminencia personal; ni ve siempre, en esos principios difíciles, la utilidad futura del conocimiento. Pero el *sentimiento del deber* de estudiar; de cumplir con sus obligaciones y con los mandatos de sus superiores; ése nunca puede faltarle, si ha recibido la conveniente educación moral y religiosa; y por este camino viene la educación moral en auxilio de la intelectual, como ésta ayuda a su vez a la educación moral, según luego diremos.

48. Sería, no obstante, un error pedagógico, pensar que, puesto que el sentimiento del deber tiene dicho valor universal para interesar en el trabajo educativo, basta ceñirse a él, prescindiendo de los otros intereses que hemos enumerado. Los pedagogos kantianos deberían discurrir de esa manera; ya que, según ellos, el *imperativo categórico* es el único móvil honesto de las humanas acciones; pero tal estoicismo, ajeno de toda buena Filosofía moral, es sobre todo ajenísimo de la dirección educativa de los jóvenes. La educación no debe desperdiciar ninguno de los elementos aprovechables, que le ofrece la naturaleza del alumno, para llegar al cumplimiento de su fin. Es arduo por extremo el problema que se propone resolver; y, por consiguiente, harto hará si consigue su solución satisfactoria valiéndose de todos los medios naturales y sobrenaturales, altruístas y ordenadamente egoístas, sin excluir otros que los intrínsecamente inhonestos y reprobables.

El sentimiento del *deber* servirá, sin duda, para sostener los desfallecimientos de los otros estímulos; pero los intereses mediatos e inmediatos, el aliciente del deleite y de la propia eminencia, y la esperanza de futuras utilidades, ayudarán no poco para que el mismo deber llegue con efecto a cumplirse, y proporcionarán una manera de *remisión* del ánimo, el cual, como el arco, acaba por perder su elasticidad si se mantiene en tensión permanente. A la manera que, los que navegan en una lancha, se pueden valer del remo en todo tiempo, pero mientras sopla un viento favorable,

prefieren ayudarse de la vela, descansando y reservando las fuerzas para remar contra el viento contrario.

49. El motivo ético del trabajo educativo se ha hecho valer en todas las épocas, aunque en unas más que en otras, y por ventura en ninguna menos que en la presente, en que la relajación de las ideas morales puede ser una de las causas de que se haya disminuído el ardor por aquellos estudios que no se encaminan a la más inmediata y rastrera utilidad. Pero en tiempos antiguos, el *maestro* participó de un carácter *sacerdotal* o *paternal*, que daba particular fuerza a ese interés ético de la enseñanza. Los padres de familia tienen verdadero *derecho* de procurar la educación, tanto moral como intelectual de sus hijos, y por consiguiente, los hijos tienen el *deber* estricto de ejercitarse en los estudios conducentes para su educación, ya sea ésta dirigida inmediatamente por los mismos padres, o ya por los maestros que reciben de ellos la autoridad, juntamente con el encargo de educar a sus hijos. Este orden de deberes se ha de inculcar a los niños como una parte de las obligaciones que les impone el *cuarto mandamiento*; lo cual, si se hiciere en tiempo y forma conveniente, despertará el interés ético que ha de contribuir más adelante a dar eficacia al trabajo educativo.

En este concepto hay que observar que, el motivo *utilitario* se eleva a motivo *ético*, recibiendo mayor fuerza con esta elevación. Los hijos tienen, en efecto, por virtud del cuarto precepto del Decálogo, obligación de socorrer y ayudar a sus padres cuando éstos lo necesiten, y consiguientemente, tienen el deber de hacerse hábiles para prestarles ese auxilio necesario. Este ha de ser uno de los estímulos que los muevan a estudiar y aprovecharse de su educación intelectual, no sólo para labrar su propio porvenir, sino para cumplir con los deberes de la piedad filial; de lo cual hallamos hartos ejemplos en jóvenes que se han dedicado a estudios útiles para socorrer a su madre viuda y a sus hermanos prematuramente huérfanos, como lo hizo Orígenes, y lo hacen todos los días muchos jóvenes virtuosos.

50. Pero no sólo produce el *motivo ético* ese interés individual o familiar, sino se extiende y levanta sucesivamente al interés de la *Patria*, de la *Iglesia* y de la *Humanidad* en general.

El *saber*, la *ciencia*, son *fuerzas*, no sólo para los individuos, sino sobre todo para las naciones y los Estados; por lo cual, el *patriotismo* mueve los ánimos nobles a entregarse arduosamente al cultivo de los estudios, con el designio de contribuir a la grandeza y poderío de su *Patria*.

Son éstas, cosas que mutuamente se favorecen. El florecimiento de las buenas disciplinas contribuye al engrandecimiento de un país; y cuando una corriente de patriotismo se apodera de un pueblo, se convierte en el más eficaz de los móviles y el más ardiente de los intereses que le hacen adelantar en el camino de la educación y la cultura. De esto hallamos dos buenos ejemplos en la segunda mitad del siglo XIX: el de Alemania primero, y luego el del Japón. Por medio del fomento de los estudios, subió *Alemania* al grado de esplendor que le dió algún tiempo superioridad sobre las demás naciones de Europa.

El ejemplo del *Japón* es todavía más brillante. El patriotismo llevó a los jóvenes japoneses a las universidades europeas, y les hizo asimilarse todos los elementos útiles de su civilización; el patriotismo les movió a establecer instituciones docentes en su país, al principio con maestros extranjeros, pero en seguida que les fué posible, con otros nacionales. Y el resultado, no hay necesidad de decir cuál ha sido. De esa manera, el patriotismo, convertido en *interés ético* de los estudios, los conduce a su más alto grado de eficacia.

51. No menos fervoroso es el interés que nace del amor a esa gran patria espiritual de los católicos, que es la santa Iglesia. El amor a la Iglesia y el celo de su ensalzamiento y victoria sobre las herejías, inspiró con frecuencia la vida científica de las antiguas universidades, y ha sido en nuestra época el móvil de los estudios de muchos ilustres apologistas y propagandistas de las buenas doctrinas, que se han esforzado, por los más admirables medios

sugeridos por el celo de la gloria de Dios y de su Iglesia, en oponerlas a la invasión de los errores.

Finalmente: la misma conservación y tradición del *saber* a las generaciones venideras, así como constituye una fuente de deberes para el hombre estudioso, así da origen a un nuevo interés científico. La Ciencia es un patrimonio de la Humanidad, que se va transmitiendo por herencia de generación en generación. Nosotros estamos viviendo, en gran parte, de las adquisiciones científicas que hicieron los pueblos orientales, los griegos y romanos, etcétera, y que nos conservaron solícitamente los israelitas y los monjes de la Edad Media.

Los judíos, uno de los pueblos menos dotados de originalidad científica o artística, recibieron de la Providencia divina la misión de conservar y transmitir a todos los otros pueblos el tesoro de la divina Revelación, con tan maravilloso destino que, como agudamente notó San Agustín, el judío conserva celosamente y lleva por el mundo los Libros sagrados, cuyo sentido ha dejado de entender, para que los lea y se aproveche de ellos el cristiano, que posee la clave de su inteligencia. De un modo algo parecido (aunque no con la falta de inteligencia que se complacen en atribuirles algunos historiadores hostiles al Monacato), los monjes de la Edad Media guardaron y copiaron las obras de la Antigüedad clásica, y las transmitieron al mundo moderno, que, por lo menos, las ha estudiado más a fondo y con mayores recursos para comprenderlas, de lo que ellos hicieron.

¿Quién duda que ese destino providencial de los judíos o de los monjes les imponía alguna manera de obligación, siquiera no entendieran claramente el fin de ella? Pero no estamos libres de otra obligación semejante los pueblos modernos, los cuales hemos de transmitir sin menoscabo, como se transmite un sagrado depósito, a las edades futuras, la herencia intelectual que hemos recibido de las que nos precedieron en el orden de los siglos. Este sentimiento hacía decir a nuestro Séneca: "Venero las invenciones de la sabiduría y a sus inventores; eleva mi ánimo acercarme a

ellas, como una herencia de millares de hombres; todo eso se adquirió y se elaboró para mí. Pero hemos de imitar al buen padre de familia, y aumentar lo que hemos recibido, para que esa herencia pase acrecentada a las manos de nuestros descendientes" (1). "La escuela, dice Willmann, no es sólo un establecimiento para la formación del individuo, sino una manera de conservatorio de los más preciosos conocimientos, y órgano destinado a transmitirlos a las generaciones venideras" (2).

§ IX

Motivos ético-religiosos

SUMARIO :

La piedad. El deber y el amor. — Amor de la virtud. Caridad y deseo de agradar a Dios. — Interés e indiferencia (material). — Piedad filial. — Necesidad de valerse de todos esos intereses.

52. *La piedad sirve para todas las cosas (Pietas autem ad omnia utilis est; I, Tim. 4, 8), y de un modo particular es útil para regir a los niños y adolescentes, en quienes no hacen tanta impresión, como en las personas adultas, ciertos motivos sociales y morales, ni aun los utilitarios que tienden más allá del horizonte visible de la utilidad inmediata.*

El motivo religioso es, sin duda alguna, ético por excelencia; pues, las relaciones que unen al hombre con Dios, son las más eminentes entre las relaciones morales. Pero entendemos que conviene considerarlo aparte, cuando se trata del interés pedagógico, porque así como el interés ético nace del *sentimiento del de-*

(1) Ep., 64.

(2) P. 25.

ber, el que hemos llamado ético-religioso procede más especialmente del *amor*; amor de Dios, amor de la virtud, amor de las cosas que pertenecen a la vida virtuosa y a las personas que en alguna manera representan a Dios en la tierra.

Es sin duda muy diferente el sentimiento de la *obligación de estudiar*, que mueve al alumno al trabajo educativo, del móvil que hacía a San Jerónimo, a la edad de sesenta años, entregarse al arduo estudio de la lengua hebrea, para que, absorbida su atención en las enormes dificultades que ofrecía entonces dicho estudio, se le hiciera más fácil huir de las tentaciones con que su viva imaginación en su soledad le fatigaba. El amor a la virtud, sin consideración a utilidad alguna temporal, ni aun al deleite de saber o aprender, movió muchas veces al monje medioeval a ocuparse en la copia de los antiguos códices, para evitar la ociosidad y guardar el silencio, interrumpiendo los elevados ejercicios de su oración, de modo que no se inhabilitara para volver a ellos.

Aquellos varones santos no se interesaban en sus trabajos literarios por ninguno de los motivos inmediatos ni mediatos que hemos estudiado antes; ni aun por el sentimiento ético del deber; pues ninguna obligación tenían de estudiar o transcribir los libros de la Antigüedad; sino abrazaban esos trabajos penosos, con el mismo espíritu del otro monje, que se ocupaba en trasladar de una parte a otra un gran montón de piedras, sólo para evitar la ociosidad y fatigar su cuerpo. Lo cual no quita que, junto con ese interés religioso, sintieran los monjes los demás intereses antes mencionados; sobre todo el de la utilidad, que en algún modo prevenían haber de redundar de sus trabajos.

Naturalmente, ese interés ético-religioso es *mediato*; pues para él el trabajo literario es un *puro medio material*, que emplea en prosecución de más elevados fines.

53. Otras veces se inspira el trabajo educativo en el motivo religioso estrictamente dicho, o sea, en el amor de Dios y en la

pura intención de complacerle. Esto constituye lo que llaman los estudiantes religiosos *rectitud y pureza de intención* en sus estudios; la cual no excluye los otros intereses, pero los subordina y endereza a ese interés supremo de la caridad; de suerte que, aunque el estudiante religioso *siente el deleite* del conocimiento, y *conoce* la utilidad que podrá procurarle en adelante, y venera el *deber* de estudiar, que sus reglas o el mandamiento de sus superiores le impone; no se mueve propiamente por ninguna de esas razones, sino *en cuanto* se ordenan a cumplir con la voluntad de Dios y agradarle.

A quien está poseído de ese interés divino, todas las cosas vienen a serle indiferentes. Pero no con la indiferencia funesta y enervante que se opone al interés pedagógico; sino con una activa ecuanimidad, que le dispone igualmente para emprender todo género de trabajos educativos, según que entienda, por la dirección del maestro, ser conformes con la voluntad de Dios. Esta es la mejor disposición para adelantar en la Educación intelectual, y el maestro que pudiera contar con tal disposición en sus alumnos, se hallaría en situación de promover su adelantamiento de la manera más eficaz posible.

A tal interés convienen las prerrogativas que hemos señalado en el interés ético (su universalidad y constancia), pero con gran ventaja; pues el motivo ético del *deber* es en cierto modo *pasivo*, mientras que el motivo *religioso* es por su naturaleza activo y fecundísimo, como que se funda en el *amor* (1).

54. A manera de participación de ese interés ético-religioso, que lleva a consagrarse fervorosamente al trabajo, por *agradar*

(1) Este móvil pretenden infundir en los estudiantes de la Compañía de Jesús, sus reglas, en las cuales se dice: Animi puritatem custodire, et rectam in studiis intentionem habere, scholastici nostri conentur; nihil aliud in his, quam *divinam gloriam*, et animarum fructum quaerentes... Sibi persuadeant, *nihil gratius se Deo facturos* in collegiis, quam si cum ea intentione de qua dictum est, studiis se diligenter impendant; et licet nunquam ad exercenda ea quae dedicerint perveriant; illum tamen studendi laborem ex obedientia et caritate, ut par est, susceptum, opus esse magni meriti in conspectu Divinae et Summae Majestatis apud statuunt.

a Dios, son otros móviles que inducen a los jóvenes al estudio, por el deseo de agradar a las personas que tienen en la tierra el lugar de Dios; lo cual, si se hace por el sentimiento del deber, se comprende en los motivos de que hemos hablado en el párrafo anterior; pero si procede del amor a tales personas, más bien pertenece a este motivo que ahora consideramos.

Los buenos hijos, no sólo respetan y obedecen a sus padres, sino los aman, y hacen muchas cosas por darles gusto y mostrarse agradecidos a los beneficios que de ellos han recibido y continuamente reciben; y éste es sin duda uno de los móviles que con más fruto intelectual y moral ha de aprovechar el maestro. El cual, en una escuela bien organizada y penetrada de cristiana piedad, llega a hacerse partícipe de ese amor reverencial de los hijos a sus padres, de quienes el maestro es delegado y representante.

¡Dichoso el educador que ha sabido granjearse la estima de sus alumnos hasta tal punto, que el deseo de agradarle y tenerle contento, no con miras egoístas de propia utilidad, sino con el desinteresado afecto del amor verdadero, los espolea a cumplir con sus obligaciones escolares de la manera más perfecta posible!

Pero eso es *un ideal*, y no hay que contar con él como regla ordinaria, sino cuando mucho como excepción, en este mundo de bajas realidades. El educador debe aprovecharse, por tanto, de todos los intereses pedagógicos, inmediatos y mediatos, para obtener el fin de la educación moral e intelectual, que ha de ser el desenvolvimiento y la elevación de los mismos intereses para hacerlos habitualmente eficaces.

ARTICULO III

EFFECTOS DEL INTERÉS PEDAGÓGICO

§ X

La atención

SUMARIO :

Causalidad del interés. — Atención involuntaria. — Volubilidad pueril. — Importancia de la atención. — Balmes. — Su conexión con las diversas clases de interés. — La curiosidad y las novelas. — Observación artística. — Atractivo de los juegos. — Embelesamiento del amor. — Superioridad del interés inmediato como despertador de la atención.

55. “El interés, dice Herbart, sólo se eleva sobre las simples percepciones, en cuanto lo percibido que nos interesa se apodera particularmente del ánimo, y se impone sobre las demás representaciones con *una cierta causalidad*”. El interés es un elemento naturalmente activo o práctico (1). Las percepciones que no nos interesan, vagan, en cierto modo, en nuestro entendimiento, y permanecen por lo general estériles. Son a lo más, como los corpúsculos del polen, que andan revoloteando a merced del viento, y se pierden, si la casualidad no los lleva a fecundar el seno de

(1) *Práctico*, decimos, en sentido lato; pues no siempre tiene tendencia *final*, según, antes dejamos explicado.

una flor, de antemano dispuesta a recibirlos. Por el contrario; el interés constituye como *el alma* de las ideas, y las mueve y guía a la fecundidad de las obras. Por eso atinadamente señala Herbart, como distintivo de las percepciones interesantes, cierta *causalidad*; mas no una causalidad simple, sino muy compleja.

“La primera causalidad (prosigue) que una representación o idea, que por el interés sobresale entre las demás, ejerce sobre éstas, consiste en obscurecerlas y relegarlas a segundo término, fijando con preferencia e *involuntariamente* (o sea, independientemente de la voluntad) *la atención* en el objeto interesante”. Este es el primero y uno de los más preciosos efectos del interés pedagógico: *la atención* que por él se encadena, no sólo *sin* necesidad de voluntaria determinación, mas aun *contra* la voluntad expresa, en los objetos que una vez han logrado interesarnos.

56. Todos los que tienen la más leve experiencia de lo que es la enseñanza de los jóvenes, saben perfectamente que, la mayor dificultad de ella está en excitar la *atención* de los alumnos. El niño, por la debilidad de sus facultades intelectuales, y el adolescente, por la viveza e impresionabilidad de su fantasía, tienen una dificultad enorme para fijar su atención en un mismo objeto, aunque no sea sino por breves momentos. Los sentidos juveniles, impresionables por extremo, son arrastrados con suma facilidad y volubilidad de uno a otro objeto, de donde resulta, que sus impresiones son poco estables, y es casi imposible edificar sobre ellas cosa consistente.

“El primer medio para pensar bien, dice Balmes, es atender bien... El conocimiento que (sin atención) se adquiere, es siempre ligero, superficial, a menudo inexacto, cuando no totalmente errado... Es de la mayor importancia adquirir un hábito de atender a lo que se estudia o se hace; porque, si bien se observa, lo que nos falta a menudo, no es la capacidad para entender lo que vemos, leemos u oímos, sino la aplicación del ánimo a aquello

de que se trata... Un espíritu atento multiplica sus fuerzas de una manera increíble; aprovecha el tiempo, atesorando siempre caudal de ideas; las percibe con más claridad y exactitud, y finalmente, *las recuerda* con más facilidad..." (Criterio, Cap. II).

Todo esto es mucha verdad, y no hay pedagogo ninguno que lo ponga en duda; que no lo sienta cotidianamente, y no se desespere con harta frecuencia por la falta de atención de sus discípulos. Pero ¿cómo obtener esa atención preciosa? Balmes, como psicólogo, se limita a señalarnos sus propiedades y su importancia; pero nosotros hemos de hacer algo más: hemos de buscar los medios para obtenerla y esos medios se compendian en esta sola palabra: *¡el interés!*

57. El interés tiene la propia causalidad de envolver en una manera de penumbra, y relegar a segundo término, todas las impresiones de los sentidos, todas las representaciones de la fantasía, que no pertenecen al objeto que tiene nuestro interés cautivado, en el cual se fija *involuntariamente* toda nuestra *atención*; en términos que, cuando el interés es muy vivo, *no podemos*, aun queriéndolo, atender a otra cosa.

Para persuadirnos de esto, basta reflexionar acerca de las diversas clases de interés que dejamos enumeradas. ¿Quién no ha experimentado la poderosa eficacia con que atrae nuestros sentidos *la curiosidad*; aquel innato deseo de *saber*, que señalaba Aristóteles como principio instintivo de las ciencias? *La novela* es por ventura el único género literario que interesa ahora a gran número de las personas de escasa cultura, las cuales oyen con indiferencia una poesía lírica o un discurso elocuente; pero se enfrascan en una novela de intrincados lances, casi con aquel embebecimiento que, con la continuidad, secó el *celebro* al Ingenioso hidalgo de la Mancha. No es la belleza literaria lo que atrae tan fuertemente sus pensamientos, haciéndolas olvidar de sus obligaciones, y hasta de sus más apremiantes necesidades; sino la

curiosidad que encadena todas sus potencias y sentidos, con el deseo de conocer el desenlace de la acción: *en que paró aquello*; por más que ya se prevé con frecuencia que el final habrá de ser, casarse Pompilio con Numa; como dijo la otra resabida señora (1). *El ideal* de la Pedagogía didáctica sería, que los jóvenes atendieran a sus lecciones, con la mitad del embebecimiento con que casi todo el mundo sigue la acción de las novelas. Pero la causa única de esa atención es, en la lectura de muchas novelas, el interés que nace de la curiosidad.

58. La inclinación a *imitar*, la cual es, según dijimos, uno de los indicios de la vocación artística, atribuye a los que están dotados de talento para el arte, un extraño poder de atención, con que observan en la naturaleza muchas cosas, que escapan a la mayoría de los mortales. Algunos creen, equivocadamente, que la creación artística comienza por la *inspiración*; pero, en realidad, la inspiración no es sino el grado de incandescencia o fusión de los elementos recogidos en la Naturaleza por una observación atenta y perspicaz; los cuales, con el calor de la inspiración, *se funden* en la obra de arte.

Cuán poderoso despertador de la atención sea el apetito de la *eminencia personal*, se ve en los juegos, que interesan el amor propio con el estímulo de la victoria que se obtiene por discurso o cálculo, verbigracia, en el ajedrez. ¡Jóvenes a quienes la inhabilidad pedagógica del profesor no acierta a despertar la atención con un problema de Matemáticas, se pasan las horas con todas sus potencias y sentidos fijos en el tablero de ajedrez, estimulados por el afán de dar un buen *mate*! La atención febril que fija las miradas anhelantes de los jugadores, y contiene su respiración en ciertos juegos de azar, es de más complejo origen; pues en ella;

(1) Preguntáronle a una señora resabida, si había leído la novela *Numa Pompilio*, recién publicada, y para no confesar que no la conocía dijo: "Sí he leído; y ¡por cierto que desde la primera página adiviné el desenlace! — ¿Qué desenlace? — ¡Que Pompilio se casaría al fin con Numa!"

se mezclan la codicia de la ganancia, el interés de la sorpresa, etc.

El interés de sus *utilidades*, encadena en el negocio la atención del mercader, y convierte para él el lucro en una verdadera *idea fija*, y en prisma al través del cual mira todas las otras cosas.

Pero, como es el más poderoso de los despertadores del interés, así es también el más eficaz estímulo de la atención, *el amor*, cuyo efecto es concentrar todas las miras del espíritu en el objeto amado. El amante *no se distrae nunca* acerca del objeto de su afición; el cual, en medio de todos los negocios y ocupaciones de la vida, resplandece siempre en la más elevada cima del espíritu, como una misteriosa lámpara que alumbra todos sus repliegues. De un amante hubo de ser aquella sentencia: *ego dormio, et cor meum vigilat*; porque ni el sueño, que embarga todos los sentidos, puede totalmente velar esa luz del amor; y con el amor contaba el Apóstol al mandarnos, que ya comamos o ya bebamos o hagamos cualquiera otra de las cosas necesarias para la vida, no apartemos nunca la atención de la gloria de Dios, que debe ser el blanco a que apuntemos en todas nuestras acciones.

59. Sin embargo; hay que hacer observar aquí la incomparable *superioridad del interés inmediato* sobre el mediato, como causa generadora de la atención; pues el interés mediato, aunque despierta la atención no menos poderosamente, no la encamina derechamente hacia su objeto material, sino al motivo inmediato de él. Así, por ejemplo: el que estudia *por amor de Dios*, pero sin interés inmediato en las materias que estudia (sin afición a ellas), atenderá sin duda constantemente a su ocupación; pero en esa atención, su espíritu seguirá una línea quebrada; pues el estudio no le atrae por sí mismo, sino que es menester que a cada momento su espíritu se dirija a Dios, y conocida la voluntad de Dios de que estudie, vuelva con este nuevo estímulo a su labor; lo cual, aunque será por ventura con mayor medro de su caridad,

no dejará de menoscabar la fuerza de su atención al estudio, y aun será ocasión para distraerle de él; como se refiere de San Ignacio de Loyola; quien habiendo emprendido sus estudios sin afición alguna natural a ellos, y sólo por celo de la gloria de Dios, tuvo que luchar con las distracciones que padecía su corazón, el cual, con cualquiera ocasión que se le ofrecía en el mismo estudio, se le huía del libro para irse al Objeto de sus amores.

Por el contrario; del fervor de la caridad le nacía a San Luis Gonzaga aquella atención estupenda en sus meditaciones espirituales, en las que, las distracciones de muchos meses, ¡no le parecía al Santo que podrían haber durado tanto como el decir un Ave María!

Pero basta lo dicho para dejar asentada la *causalidad* del interés pedagógico, en orden a fijar la *atención* en el trabajo educativo, y la superioridad que en este concepto tiene el interés *inmediato* sobre el mediato ¡por muy noble y laudable que éste sea!

§ XI

La investigación

SUMARIO:

El interés hace profundizar. — Continuación y concentración de las percepciones. — El genio y su fuerza de penetración. — Exclusividad del interés: falsa interpretación de la realidad. — Talentos parciales. — Influjo exclusivista de las pasiones en la inteligencia. — Concepciones sistemáticas: Hegel. Doctrina de Herbart: la *multiplicidad* del interés. — Difusión y concentración del ánimo: ideas de Herbart.

60. La atención, dice Herbart, no hace más que disponernos a *profundizar*; pero en *profundizar y reflexionar*, consiste, según el mismo, la substancia de la actividad intelectual educativa.

“Quienquiera, dice, que alguna vez se ha entregado con amor,

a cualquiera de los objetos de las humanas artes, ése sabe sin duda, qué cosa entendemos por *profundizar*. Pues ¿qué ocupación, o qué clase de conocimiento es de tan baja suerte; o qué adelanto en el camino de la propia formación puede adquirirse tan sin demora, que no sea necesario, durante algún tiempo, apartar el pensamiento de todo lo demás, para sumirse en él? — Como cada cuadro pide ser contemplado con luz conveniente; y los jueces del gusto exigen, para cada obra de arte, una determinada disposición en el ánimo del espectador; — así todo lo que es digno de ser observado, meditado, sentido, necesita una propia solicitud para comprenderlo entera y justamente, y para poseerse de ello". (p. 66).

Ese entregamiento particular, que lleva consigo una *habitual atención* a determinado objeto o categoría de objetos, es la fuerza que nos conduce a *profundizar*, a *investigar* todo cuanto en un objeto puede alcanzar nuestro entendimiento; y es otro de los efectos del *interés*.

El interés no *fija* solamente el ánimo, de una manera que pudiéramos decir *estática*, como en una contemplación pasiva; sino le mueve a la consideración *dinámica*, obligándole a desplegar todos sus recursos, a emplear todas sus fuerzas, para penetrar en todas las profundidades del objeto, y descubrir todas sus relaciones.

61. El interés es causa de la *continuidad* en la aplicación de la inteligencia a un asunto, y de la *concentración* de todas las percepciones espirituales en torno del mismo. La Historia de la Ciencia está llena de argumentos que nos demuestran, de qué manera el interés científico ata de suerte el ánimo del investigador al objeto de las investigaciones que le preocupan, que a todas horas lo trae presente de un modo más o menos implícito, y siempre está dispuesto a referir a él todo cuanto percibe. Arquímedes halla, en el baño, la solución del problema que traía entre cejas, mediante el descubrimiento de la diversidad del peso específico de los cuerpos. Y Edison, hallándose con las manos apoyadas en

el sombrero, en una reunión donde se entretenía el ocio con la música, percibe bajo sus dedos la repercusión de las vibraciones sonoras en su chistera, y llega por ese camino a la invención del fonógrafo.

El hombre erudito, que anda preocupado con una cuestión histórica, descubre sagazmente testimonios que le conducen a resolverla, en autores donde nadie pensaba buscarlos, y que por ventura leía él mismo para muy diverso intento.

De suerte que, el *interés* que se apodera del ánimo, por la resolución de un problema; atisba de una manera subconsciente, todas las cosas que pueden conducirle a su fin; reúne en torno de él todas las impresiones de los sentidos, y extiende con todo su poder los nervios de sus facultades intelectuales; y con esa concentración y continuidad logra efectos que sobrepujan incomparablemente los comunes resultados de la inteligencia.

El *genio* se distingue por esa fuerza de penetración acerea de su objeto propio, tan vehemente que suele inhabilitarle para todas las otras ocupaciones de la vida, y le hace pasar por el mundo sin tocar, como dicen, con los pies en el suelo, tenido casi siempre como extravagante, y no pocas veces por loco. Y es que, en efecto: del genio a la *monomanía* no hay más que un paso; y si el monómano está psicológicamente desequilibrado, el genio es un hombre refractario para la educación, e incapaz de entrar en los comunes rieles de la vida.

62. La educación intelectual debe, por tanto, excitar de tal suerte el interés que lo libre de *la exclusividad*; y de tal suerte repartirlo en varios objetos útiles, que les proporcione atención profunda para cada uno de ellos a su tiempo, sin ensimismamiento ni abstracción involuntaria, o por lo menos invencible (1).

(1) Por ventura no es posible impedir el ensimismamiento y abstracción total, pero pasajera, en ciertos trabajos de investigación, que requieren la acción simultánea de todas las fuerzas del ánimo; pero, en todo caso, hay que considerar esto, antes que un inconveniente tolerable, que como una prerrogativa del entendimiento educado, al cual pertenece cierta *flexibilidad* y adaptabilidad. "Es preciso, dice Balmes, acostumbrarse a tener la *atención fuerte y flexible* al mismo tiempo" (Criterio c. II, 4). No se han de considerar, por consiguiente, como *desideratum*, casos de abstracción extática, como los que se refieren de algunos sabios.

La *exclusividad* del interés no sólo conduce a la abstracción excesiva, que inhabilita para la vida humana y social, sino empeece también con frecuencia la verdadera apreciación de las verdades científicas. El hombre tenazmente fijo en una idea, no sólo acrecienta su poder para hallar todos los argumentos que le sirven realmente de confirmación; sino que se pone en gran riesgo de alucinarse, trayendo, como dicen, toda el agua a su molino, e interpretando la realidad falsamente, por cuanto la contempla, no con su luz real, sino con la que sobre ella irradian sus juicios preconcebidos.

Un interés parcial, o sea, un interés dirigido con exclusividad hacia uno de los aspectos de un asunto, suele ser causa de grandes yerros teóricos y prácticos. Hay hombres de clarísima inteligencia, pero que se fijan sólo en un lado de las cosas, y la misma brillantez con que lo descubren, los deslumbra para que no vean los otros lados. Esos suelen ser, en Filosofía, verdaderos sofistas; y en la vida, hombres teóricos, en el mal sentido de esta palabra; esto es, hombres inhábiles para la práctica de los negocios. El verdadero talento, *rodea* el objeto que considera, y lo contempla por todas sus caras, antes de formar concepto de él. Sólo de esta suerte se llega a conseguir la *verdad* total. Las verdades parciales no son sino errores, ni la inmensa mayoría de los errores, son otra cosa que verdades parciales.

Casi todas las opiniones extraviadas, las herejías y los sistemas erróneos, proceden de esa manera *exclusivista* con que consideran la realidad o la verdad objetiva. El gran influjo que tienen las pasiones en los descarríos del entendimiento, consiste precisamente en eso: en que inspirando un *interés parcial*, encadenan la inteligencia a uno solo de los aspectos de la verdadera realidad. Obtenido esto, el mismo interés extraviado se desvela por reducir todas las demás cosas a esa falsa unidad, o unidad subjetiva; de donde nacen aquellas *concepciones sistemáticas*, que logran a fuerza de ingenio, encerrar todas las manifestaciones de la verdad, en las mallas de un plan preconcebido. La Filosofía de Hegel

nos ofrece uno de los más insignes casos de lo que estamos diciendo. Encariñado con un esquema mental, que se aplica sin duda a algunos aspectos de la realidad, pero que no es capaz de explicar toda la realidad de la Naturaleza y de la vida, hace aquel filósofo un verdadero derroche de ingenio, para vaciar todas las ciencias en los estrechos moldes de su evolución dialéctica.

63. Estas verdades las resumió atinadamente Herbart, en los siguientes términos: "El individuo abraza convenientemente lo que es conforme a él; pero cuanto más se forme para esto, tanto más ciertamente *falseará*, por efecto de su habitual disposición, *toda impresión diferente*".

Así como los ojos, si estuvieran teñidos de un matiz determinado, no serían aptos para ver las cosas con sus propios colores; como acontece en el que usa anteojos colorados; así la inteligencia, que abraza de antemano ciertas persuasiones con las cuales se encariña, queda dotada de una maravillosa perspicacia para ver todo lo que está en consonancia con sus convicciones o prejuicios; pero queda en el mismo grado inhábil para hacerse cargo de todo cuanto está en otro orden de ideas.

Por esa razón, la educación intelectual no ha de contentarse con despertar de cualquier manera el *interés pedagógico*, sino esforzarse por obtener lo que llama Herbart, la *multiplicidad* del interés. Sólo mediante ella, llega el interés, en frase del mismo autor, "a tomar con manos puras todas las cosas"; esto es, con manos que no estén teñidas de un color que matice todas las cosas que toca, como la Aurora, a quien llama Homero "la de los dedos de rosa"; o como el fabuloso Midas, que convertía en oro todo cuanto tocaba. ¡Ni el oro es de provecho, si todas las cosas se convierten en él; ni hay *criterio* útil si presenta todos los objetos bajo un aspecto parcial!

El que está dotado de esa *multiplicidad* de su interés, no muda las cosas en su naturaleza propia, sino se traspasa intelectualmente en la naturaleza de ellas, imprimiendo en las puras tablas de su inteligencia la imagen de los objetos, en lugar de vestirlos

a ellos con su imagen personal, o sea, con sus prejuicios preconcebidos.

64. Esta especie de pasividad, con que nuestra inteligencia debe estar dispuesta a colorarse del matiz propio de los objetos que considera, sin pretender vestirlos a ellos de su propio color, no destruye en manera alguna la significación de la propia personalidad; pues no se funda en la *indiferencia*, sino en la *reflexión*. He aquí cómo expone Herbart el cometido de ésta:

“La *personalidad*, dice, estriba en la *unidad de la conciencia*; en el recogimiento, en la *reflexión*”. — Al profundizar en el conocimiento de diversos objetos, el espíritu parece como que se dispersa en varias partes que mutuamente se excluyen. Pero esas partes se dejan reunir por la *reflexión*. No es posible que el ánimo se sumerja en los varios objetos diferentes y entre sí incompatibles, y *a la vez* se recoja en sí mismo, y se concentre por la *reflexión*; pero estas dos operaciones pueden tener lugar sucesivamente. Primero el conocimiento profundo de un objeto; luego el de otro; después la *reunión* de esas impresiones, por la *reflexión*, en la unidad de la conciencia. — A fuerza de repetir esa especie de *sístole y diástole intelectual*, se forma la *personalidad* poseedora de un carácter o sello propio, y capaz al mismo tiempo de moverse con suma facilidad hacia el conocimiento profundo e imparcial de los más diferentes objetos. Esta cualidad es lo que llama Herbart, *multiplicidad* del interés (*Vielseitigkeit*).

“Pero es de importancia, continúa, qué clase de conocimientos aportan, cuando por la *reflexión* se reúnen en la conciencia, las diferentes impresiones detenidas de cada uno de los varios objetos. Cuando en esa reunión reflexiva se descubre alguna *contradicción* entre varias percepciones, no se llega nunca a la verdadera *unidad de la conciencia* (ni por consiguiente, a la genuina *multiplicidad*, que supone dicha unidad): sino sucede una de dos cosas: o que las impresiones contradictorias no llegan a relacionarse entre sí, sino meramente se yuxtaponen, y el hombre vive entonces *disipado* o *distraído*; o luchan entre sí por efecto de su comparación, y atormentan el ánimo con *dudas* y deseos imposibles; y es menester que la fuerza de la Naturaleza vea cómo se desentiende de ese morboso estado”.

“Aun cuando las impresiones recibidas no contienen cosas contradictorias (de las cuales ofrece muchas la cultura a la moda), todavía hay diferencia en el modo y la exactitud con que mutuamente se compenetran y armonizan. Cuando más perfecta es la *unidad* que de su combinación resulta, tanto más gana la *personalidad consciente*. Cuando esa

compenetración es muy floja, la multiplicidad viene a producir los que con frecuencia llamamos, en sentido desfavorable, *eruditos* (personas que poseen muchas noticias, las cuales no reducen en su conciencia a una síntesis armónica); al paso que, de profundizar de un modo, singular, sin conveniente coordinación de los conocimientos adquiridos, resulta el caprichoso *virtuose*" (p. 67).

§ XII

El interés y la memoria

SUMARIO:

El interés facilita la memoria; por su elemento afectivo. Por su influjo en la inteligencia: atención, claridad. Como causa de asociación de las ideas: por motivos estéticos; por interés lógico. — Doctrina de Herbart: relación entre Atención, Investigación, Memoria, Acción; Claridad, Asociación, Sistema, Método.

65. Otro de los efectos del interés es *facilitar la memoria* de los objetos percibidos, a lo cual contribuye el interés en muchos conceptos.

En primer lugar, por el concepto *afectivo*. El interés tiene, como hemos dicho, un elemento sentimental; y propio es de los sentimientos, adherirse y durar en el ánimo más que las meras percepciones cognoscitivas. Fuera de que, el elemento sentimental del interés no es una *mera* impresión sentimental, sino un como lazo simpático que pone nuestro ánimo en duradera relación con el objeto interesante; lo cual, fácilmente se entiende que ha de ayudar a fijarlo en la memoria.

"Es un conocido hecho de experiencia, dice Ostermann, que ciertas representaciones, por ejemplo, el recuerdo de un acontecimiento conmovedor, de una persona amada, la idea de una importante decisión inminente, etc., se imponen reiteradamente a nuestra conciencia, a las veces con una tenacidad tal, que toda la fuerza de nuestra voluntad no es suficiente para apartar de nosotros

aquellas representaciones. En dichos casos no consiste el principal resorte de la rememoración (como muchas otras veces) en las relaciones que asocian las ideas, sino indudablemente en el interés sentimental que el espíritu consagra a tales objetos, ya sea de una manera permanente, ya de un modo transitorio, condicionado por una determinada disposición del ánimo”.

De esta manera, los acontecimientos graves que presenciamos o en que tomamos parte en nuestra vida práctica, suelen dejar profunda huella en nuestro espíritu, y bastan con frecuencia para ejercer influjo decisivo en toda nuestra manera de ser. Mas no es éste efecto exclusivo de los acontecimientos trascendentales de la vida, sino que participan asimismo de él (siquiera en menor grado) los graves acontecimientos de que nos enteramos detenidamente por medio de la Historia o que se ponen en un contacto más íntimo con nuestro ánimo por medio de la representación artística. Así, la lectura de un libro interesante, que nos conmueve de una manera profunda, puede ejercer honda influencia en nuestras determinaciones; y en todo caso, graba profundamente en nuestra memoria el recuerdo de los acontecimientos.

66. Pero el interés no muestra su eficacia sobre la memoria por solo su elemento afectivo, sino también por el *influjo que ejerce en la inteligencia*.

El interés excita, como hemos visto, la *atención*, y por este camino conduce a la *claridad* de las percepciones; pero la claridad de los conceptos es una de las cosas que más ayudan a la memoria. Fácilmente se olvida lo que sólo se imprimió en la memoria de un modo vago y como con esfuminadas líneas y contornos. Por el contrario, lo que se percibe con trazos perfectamente definidos, se graba como con burlil en las tablas del alma, y se recuerda mucho más fácilmente. Hagamos la experiencia proponiendo a los niños una definición clara y otra vaga y oscura, y veremos, que el retener en la memoria esta segunda les cuesta un trabajo inmensamente mayor, y que la olvidan mucho más fácilmente. “Cuanto más nos interesa un objeto, dice Ostermann,

con tanta mayor atención lo abrazamos, y cuanto es mayor la atención con que nos fijamos en él, tanto más seguramente se adhiere a nuestra memoria". Lo que sólo se desliza por nuestra conciencia de un modo fugitivo, no deja en el espíritu ni en el cerebro una huella clara ni permanente; por el contrario, de aquellas percepciones a las que el espíritu consagra una viva atención, en las que, por consiguiente, se fija fuertemente y las retiene largo tiempo en la conciencia, queda una impresión enérgica y duradera, la cual es condición de una fiel remembranza.

Herbart advierte este proceso del conocimiento determinado por la atención, que es a su vez efecto del interés. El interés, nos ha dicho antes, es causa de atender y profundizar en los objetos. "La quieta penetración, cuando es pura y limpia, ve el objeto con *claridad*; pues sólo entonces es limpia, cuando se aleja de la percepción todo lo que produce en ella una mezcla turbia, o cuando los conceptos, separados por la diligencia del educador, ofrecen sucesivamente las varias percepciones distintas". Pero el mismo Herbart nos ha dicho que tal es el efecto del interés: relegar a segundo término las otras impresiones, y ofrecernos limpia y pura la del objeto interesante, por donde viene a producir la *claridad* del conocimiento y por ende a facilitar la memoria.

Por otra parte, ninguna cosa ayuda más a la memoria que la *asociación de las ideas*, y el interés es causa de que se traben muchas asociaciones, que no se formarían si los objetos no nos interesaran vivamente.

67. El interés no mueve sólo a la *atención*, sino también a la *investigación* que, como hemos dicho, extiende la atención a todos los objetos afines al que nos interesa, y concentra en torno de un núcleo común todas las percepciones, lo cual es tanto como *asociarlas*. Pero la asociación es lo que más favorece a la memoria, y lo principal del arte de la memoria (la Mnemoteenia) se funda en la asociación.

Ostermann explica este efecto del interés, distinguiendo *dos*

grupos de asociaciones que de él nacen: las *estéticas* y las *lógicas* (que son las que acabamos de señalar). “El interés, dice, funda muchas asociaciones de ideas o favorece su formación. Siendo un sér dotado de unidad, nuestro espíritu siente inclinación a reducir la multiplicidad de sus impresiones y estados, a la más estrecha alianza y ordenada composición; y cuando lo consigue, percibe una complacencia nacida de que su estado responde a su naturaleza y apetito. De esta complacencia nace un correlativo interés, que sirve de *motivo* a la asociación.

”Pero el espíritu no tiene sólo ese interés general en conseguir la unificación de sus impresiones, sino tiene también interés particular en determinadas clases de asociaciones, del cual nace a su vez un especial motivo para procurarlas.

”El hombre poseído del interés *estético* relaciona la multiplicidad de los objetos desde el punto de vista de su belleza o de las demás categorías estéticas; y esto, no sólo por efecto de la mayor atención que consagra a tales objetos, sino particularmente, porque la apreciación de los valores estéticos despierta en él el deseo de investigar las estéticas relaciones en que están mutuamente los diferentes objetos, considerados como partes de un todo”. Lo que se refiere de Zeuxis, que juntó en su Venus todas las perfecciones que halló repartidas en las varias jóvenes de Lesbos, nos sugiere un ejemplo de esta asociación; pues, sin duda, aquel grande artista refería todas esas gracias, que miraba en diferentes personas, a un mismo *ideal de belleza femenina* que iba bosquejando y formando en su imaginación cada vez más definidamente. La composición artística no se hace sino mediante esta asociación de impresiones, a que mueve el interés estético; pero ahora no nos fijamos en ella; sino en el efecto que debe producir en la memoria; pues, como sea sabido que la asociación facilita la rememoración, siendo el interés estético causa de asociación, lo será por el mismo caso de facilitar la memoria.

68. Otro tanto* que con el interés estético, acontece con el *interés lógico*. “El deleite de conocer y aprender, y el deseo que

de él se origina, no sólo guía la atención del espíritu a lo constante del conocimiento, y le estimula a desenvolver lo complicado, sino es también causa de múltiples asociaciones de ideas, con las cuales reúne de un modo permanente, bajo los aspectos de causa y efecto, razón y consecuencia, medio y fin, semejante y disemejante, de contraste, etc., las nociones que andaban antes aisladas en el ánimo". Ya desde la más tierna niñez, se muestra ese interés, como causa de la asociación de muchos conceptos, como se ve en las innumerables preguntas de los niños acerca del cómo y por qué, y quién lo hizo y con qué fin, etcétera; y con la edad y el desenvolvimiento intelectual, se manifiesta en el espíritu de investigación y creciente interés en combinar y asociar los resultados de ella, hasta constituir un verdadero *sistema*, que es a su vez el mayor auxiliar de la memoria.

"El progreso desde una percepción detenida a otra, dice Herbart, *asocia* las representaciones o ideas. Entre la multitud de esas asociaciones se cierne la fantasía, gustando cada una de sus combinaciones, y no desechando sino las insípidas (destituídas de interés). Pero toda la masa es insípida, desde el momento que permite a todas las cosas fundirse entre sí; lo cual acontece, cuando no lo impiden los claros contrastes entre las cosas particulares.

"La tranquila reflexión descubre las relaciones entre los varios objetos, y mira cada uno de éstos en su propio lugar, como miembro del conjunto. Este orden, que se establece por medio de una bien dirigida reflexión, se llama *sistema*. Pero no hay sistema, ni orden, ni relación, sin claridad de cada concepto singular. La relación no consiste en la mezcla, sino en la distinción y posterior combinación de los miembros.

"El progreso de la reflexión es el *método*, el cual penetra todo el sistema, y produce nuevos miembros de él, velando por la consecuencia en sus aplicaciones".

Estos cuatro miembros: *claridad, asociación, sistema y método*, responden a los otros cuatro efectos del interés: *atención, investigación, memoria, acción*.

El *Arte de la memoria* no consiste sino en asociar todas sus percepciones hasta reducirlas a un sistema: a una *construcción armónica*, en que, como miembros, se enlacen en un conjunto orgánico y consciente.

§ XIII

El interés y la acción

SUMARIO :

Recapitulación. — El método y la acción. — Esterilidad de las ideas y fecundidad de los sentimientos. — El interés, estímulo de la acción educativa.

69. La *atención* conduce a *profundizar* y causa la *claridad* de los conceptos; el interés lleva a la *investigación*, que produce la *asociación* de los conocimientos nuevamente adquiridos con los anteriores; y por esta asociación, las impresiones *se organizan* formando un *sistema*, que las somete, en un orden consciente, a disposición de la *memoria*.

Este proceso de *investigación*, *asociación* y *sistematización* de lo nuevamente adquirido, constituye el *método*, del cual dice Herbart, "que muchos usan el nombre, pero nada saben de la cosa que por él se significa". Pero el método no es sino *guía* para la *acción*, sea ésta científica o práctica; por lo cual, su consideración nos conduce a examinar este último efecto del interés pedagógico, es a saber, de qué manera conduce a la *acción* educativa.

70. Ya dejamos dicho en otro lugar (1), combatiendo el *intelectualismo* pedagógico, que el principio de la acción no debe buscarse en solas las ideas, sino en las ideas *teñidas* de sentimiento.

Las ideas se parecen al aire, puro y diáfano, pero completa-

(1) *La Educación moral*, n. 186 ss.

mente estéril; al paso que los sentimientos tienen más semejanza con la tierra, densa y opaca, pero fecunda. Así como en el seno de la tierra se cruzan ciegameamente mil raicillas y se incuban mil gérmenes, que brotan luego todo género de plantas; así en las oscuras regiones del sentimiento se contienen los principios impulsivos de la actividad humana. La sola idea no hace más que mostrarnos el camino de obrar; pero para emprender la obra, necesitamos un *impulso*, y éste ha de ser del orden apetitivo, cuya inferior esfera la constituye la vida sentimental o pasional.

Lo puramente conocido, mientras no sale de la región del mero conocimiento, nos es *indiferente*. Desde el momento que deja de sernos indiferente, suscita en nosotros alguna moción del orden afectivo: la estima o aversión; y sólo entonces nos impele a procurarlo o evitarlo; esto es: a *la acción*. Ahora bien: esa *estima* que a la indiferencia se opone, y se forma de un elemento intelectual y otro sentimental, es, como hemos dicho antes, *el interés*; por consiguiente queda clara para nosotros la conexión entre el interés y la acción en todos los órdenes de la vida, y no menos en el terreno pedagógico.

71. La acción es cabalmente lo principal que del interés demanda la Pedagogía. Sin necesidad de despertar en el alumno el interés, sería posible exponer ante sus ojos las verdades que han de guiar su vida intelectual y moral; pero esas verdades resbalarían por la superficie de su ánimo y quedarían estériles, si no las arraigara en él el interés, moviéndole, no sólo a procurar asimilarse esas enseñanzas, sino a obrar conforme a ellas.

Pero acerca de este punto no queremos alargarnos más, porque ya tratamos de él suficientemente en el libro de la Educación moral, y al estudiar la naturaleza psicológica del interés hemos dicho lo que basta para evitar la excesiva importancia que da ahora al sentimiento la escuela modernista.

El sentimiento, conviene repetirlo, no ha de ser nunca la *medida* de los valores pedagógicos ni morales en general; pero ha de utilizarse como *estímulo* que nos incita a procurarlos.

ARTICULO IV

MEDIOS DE DESPERTAR EL INTERÉS

SECCIÓN I

Medios de despertar el interés inmediato

SUMARIO :

Excitación del interés inmediato y mediato. — Carácter instrumental de éste en la educación.

72. Sería de muy poca utilidad haber estudiado la naturaleza del interés pedagógico, sus diferentes especies y los efectos provechosísimos que podemos esperar de él, si no estuviera en nuestra mano el excitarlo, fomentarlo y mantenerlo siempre vivo y despierto en la enseñanza; por lo cual, vamos a considerar ahora los medios que la Pedagogía nos puede dar para ello.

De esos medios, unos se enderezan a excitar en el alumno el interés *inmediato* por los objetos que forman la materia de la enseñanza, y otros miran a avivar ésta por medio de los intereses *mediatos*, que fomentan, o por lo menos enderezan y dirigen la actividad del alumno a los fines educativos. Y aunque de lo que dejamos dicho acerca de la superioridad del interés inmediato, se infiere la preferencia que la Educación ha de darle siempre; mas no por eso hay que perder de vista la utilidad que ofrece el interés *mediato*, para todos aquellos casos en que no es posible alcanzar *por el momento* otro interés superior.

Una cosa se ha de tener siempre ante los ojos: que la Pedagogía se vale del interés *mediato* sólo como de un *instrumento* o *medio provisional*, para mientras llega el tiempo de conseguir otro interés mejor; y por consiguiente, mientras emplea los intereses mediatos, nunca ha de perder de vista este carácter *interino* que debe tener su empleo. Por donde se ve, ser pedagógicamente reprehensibles las aplicaciones del interés mediato que, por su propia naturaleza, o por las circunstancias accidentales, tienen por efecto embotar la disposición del ánimo para otros intereses superiores.

§ XIV

La apercepción

SUMARIO:

Impresiones recibidas en la experiencia y trato común. — Tiempo de comenzar la educación. — Tanteo del caudal antes adquirido. — *Apercepción*. — Análisis de lo preexistente. — Imágenes conocidas; el medio social. — Necesidad del examen personal del maestro. — Interés de la apercepción. — Facilidad y simpatía de lo aperebido. — Objetos familiares: su naturaleza (Ciencias físicas) y procedencia (Geografía e Historia). — Ventajas de la enseñanza doméstica en estos comienzos. — Estudio de las lenguas. — Ventajosa posición del Latín: absurdo método con que se ha hecho odioso. — Convencionalismo ininteligible: muerte del interés.

73. La Pedagogía moderna designa con el nombre de *apercepción*, al procedimiento que procura reducir lo desconocido a lo conocido (1).

Aunque el espíritu humano viene a la vida sin el caudal de

(1) El concepto de la *apercepción* fué introducido en la Filosofía por Leibniz (hacia 1704), pero con sentido algo indeciso. Kant, en su *Crítica de la Razón pura*, entendió por *apercepción*, lo que nosotros llamamos generalmente *reflexión consciente* sobre las percepciones sensibles. Pero quien desenvolvió el concepto de la *apercepción*, y lo aplicó a la Pedagogía, fué Herbart, el cual reanudó en algún modo la doctrina de Leibniz. Modernamente han vuelto sobre esta idea, dándole diferentes valores, Lázarus y Steinthal, y en nuestros días el célebre fisis-psicólogo Guillermo Wundt. (Cf. el artículo de Carlos Lange, H. in hoc v.).

conocimientos que suponen los partidarios de las ideas innatas; antes bien trae sus facultades intelectuales *tamquam tabula rasa*, como una tabla donde nada se ha escrito aún; cuando llega a poder del educador, en particular del que ha de comenzar de propósito su educación intelectual, no conserva ya la inteligencia como una limpia hoja de papel en blanco, sino más bien suele tenerla hecha una confusa maraña de impresiones, recibidas de su *experiencia y trato* con los hombres, y elaboradas ciega o instintivamente por su misma espontánea actividad.

Esta *pre-educación*; esa instrucción adquirida en un período de Educación inconsciente (1), por una parte dificulta la obra del educador; pero por otra ha de servirle de fundamento y procurarle los primeros puntos de apoyo. Inútil sería discutir acerca de si tendría el educador mayores o menores dificultades para emprender su obra, si recibiese la inteligencia del alumno *tamquam tabula rasa*, donde pudiera escribir a su albedrío lo que le pareciese conveniente. Ese caso está enteramente remoto de la realidad, y por tanto, la Ciencia práctica de la Educación no tiene para qué tomarlo en cuenta.

74. Lo único que necesitamos apuntar en esta materia es, que no conviene que el educador difiera tanto el comenzar su obra, que encuentre el ánimo del alumno, no ya como un prado cubierto de mil hierbas y florecillas que en él espontáneamente nacen, sino convertido en una inestimable selva de troncos duros, retorcidos y enmarañados, donde no sea posible abrirse camino sino por medio del hierro y el fuego. Esto se ha de tener en cuenta para determinar la edad en que debe comenzarse la educación reflexiva.

“La experiencia, dice Herbart, acumula sin interrupción *masas confusas* de impresiones en el ánimo del niño. El mismo ir y venir de los objetos, va *distinguiendo* de nuevo gradualmente muchos de estos conceptos, y dejando en pos de sí cierta beneficiosa facilidad de asociación entre aquellos mismos que ha separado. Pero mucha parte aguarda al educador, al cual está pre-

(1) Cf. *La Educación moral*. n. 9 ss.

parado un largo trabajo, principalmente en aquellos que han pasado muchos años sin el auxilio de una educación intelectual. En los tales, suele hallarse una disposición de ánimo muy perezosa para todo aquello que debería espolearlos a una mudanza" (p. 70).

75. Sea de esto lo que fuere, el educador que se dispone a principiar su obra, ha de comenzar por tantear en esas masas de conceptos, confusamente acumuladas en el ánimo del educando, con el fin de servirse de ellas, o de algunos de sus elementos, como *punto de apoyo* para lo que por su parte quiere edificar. Esta nueva asimilación, referida a lo ya conocido, es lo que llaman *apercepción*, de *ad-percepción*, o percepción que se *ad-hiere* a lo ya poseído.

Para entablar este procedimiento, es menester empezar por un trabajo de *análisis* de los conceptos preexistentes. Mas como tal análisis ofrecería insuperable dificultad, si aspirara a extenderse a toda la masa de los conocimientos adquiridos por el *trato* y la *experiencia*, le bastará al educador conocer los objetos y las personas entre los que el educando ha vivido, para anudar las nuevas enseñanzas, con los conceptos que es de presumir habrá formado de ellos (1).

En este principio se funda la regla pedagógica que nos enseña a valernos, para comunicar los conceptos abstractos, de *imágenes* tomadas de los objetos con que el alumno está familiarizado. Y para ello es menester conocer o conjeturar, cuáles son esos objetos; pues el niño criado en el campo estará familiarizado con los pájaros, los árboles, los ríos, los fenómenos atmosféricos (y aun esto, con notables diferencias, según los países y climas); pero para el niño criado en las grandes ciudades, algunos de esos objetos serán totalmente extraños, al paso que tendrá familiar conocimiento de otros, que son de todo punto desconocidos para el campesino. Por eso, además de las circunstancias generales del país, clima, etc., ayudará al educador, saber la profesión de los

(1) Cf. nuestra *Paidología*, art. 1.º, El inventario intelectual del niño.

padres del alumno y otras circunstancias que habrán influido poderosamente en sus primeras experiencias.

La primera consecuencia práctica que se deduce de todo esto es, que el maestro no ha de guiarse, en ese prelude de la educación, por las normas que por ventura hallará en ciertos libros; sino ha de valerse por sí mismo, estudiando directamente al educando y el medio en que vive o ha vivido. De lo contrario, le acontecerá lo que a los predicadores que declaman los sermones impresos en libros de predicación, sin preocuparse de si están o no al alcance de sus oyentes, o si por ventura se compusieron para auditorios de diferente clase social y diversa cultura, época y necesidades espirituales. Pero en el educador sería este yerro tanto más craso, cuanto sería mayor el daño de una educación errada, que el de unos cuantos sermones no entendidos.

Mas volviendo a nuestro asunto, es necesario, si el educador quiere despertar el interés del alumno, que comience por saber, qué cosas han sido objeto de sus anteriores experiencias; pues fácilmente le hará interesante lo que le enseñe, enlazándolo con esos objetos de antemano conocidos.

76. La primera condición para que el discípulo se interese por lo que le enseña su maestro es, *que pueda entenderlo con alguna facilidad* (requisito *negativo*), a lo cual se añade un requisito *positivo* del interés; el que *lo reconozca como cosa que no le es ajena*. Uno y otro se obtiene apoyando la enseñanza de lo desconocido en lo ya conocido; pues esta asociación, por una parte facilita el nuevo conocimiento, y por ende lo hace agradable (el *aprender* algo, agrada) e interesante; y por otra parte, la *asociación*, nos hace descubrir el *parentesco* de lo que adquirimos, con lo que ya poseíamos y considerábamos como *nuestro*.

Cuando paseando por una ciudad extranjera, oímos hablar nuestra lengua patria, experimentamos sorpresa y gozo, y nos sentimos poderosamente inclinados a trabar conversación con la persona a quien tomamos por un compatriota, o por lo menos, conoecedor de nuestro país. Aquella persona deja de sernos *indife-*

rente; se nos hace simpática, interesante. Pues una cosa parecida nos acontece con los conocimientos nuevos, que hallamos estar emparentados con los que ya poseíamos, lo cual se consigue por medio de la *apercepción*.

En el libro de la Educación moral (núm. 165 ss.) dejamos ya indicado el modo de utilizar los conocimientos adquiridos por la cotidiana experiencia del niño, para fundar en ellos los principios de la enseñanza, excitando el estímulo de la curiosidad y el espíritu de observación.

Es un verdadero procedimiento de *apercepción*, y la más apta base de la enseñanza reflexiva, el comenzar por estudiar los mismos objetos con que el niño se halla familiarizado por el uso de la vida ordinaria, en los cuales se ha de hacer que note su *naturaleza* y su *procedencia*. Con lo primero se enlazarán fácilmente los principios de las Ciencias naturales; lo segundo nos conducirá a los elementos de la Geografía e Historia.

77. En el hielo que se derrite, y en el puchero del agua que hierve; y al contrario: en la nube que derrama la lluvia, y en la congelación de ésta por el frío, se le hará entender fácilmente, la naturaleza de los tres estados: sólido, líquido y gaseoso, que puede tener la materia, y el modo cómo los condicionan los diversos grados de calor; y con esto se podrá asociar el conocimiento de los sólidos, líquidos y gases diferentes. En los varios matices que toma el cielo a la puesta del sol, se le podrá mostrar la composición de la luz, que luego verá más claramente en la dispersión de ella por el prisma y en el arco iris; y así se le podrán comunicar de un modo interesante los primeros rudimentos de las Ciencias físicas.

El educador debería aprovechar todas las experiencias que va adquiriendo el alumno, para introducirle en el conocimiento de los hombres y de las cosas; pero, como es natural, esta *Pedagogía* propiamente dicha (conducción del niño) no puede hacerla, sino de muy incompleto modo, el maestro en la escuela; sino sólo el padre, o el preceptor privado, que acompaña al niño en sus

paseos, comidas, juegos, etc. Esta es una de las ventajas que la *enseñanza singular* y sobre todo *paternal*, ofrece, por lo menos en estos comienzos, sobre la enseñanza *corporativa* de la escuela. Al ponderarse las ventajas de la enseñanza en común, se han puesto los ojos más en el aprovechamiento de los intereses *mediatos* (emulación, preparación para el trato social, etc.) que en los *inmediatos*; los que se refieren a la directa relación del alumno con los objetos de su estudio.

Ya dijimos en el libro citado de la Educación moral, de qué manera el conocimiento de la *procedencia* de los objetos usuales ha de ser para el niño principio y estímulo de los estudios *geográficos* (números 156 y 274).

En el mismo lugar propusimos, que la enseñanza elemental de la *Historia* comience, no como suele, por los aborígenes; sino por las personas y sucesos que están en más inmediata relación con nosotros, con quien nos unen los lazos de la simpatía, y la asociación de intereses y recuerdos. Esa es una nueva razón para anteponer a la Historia usada, llena de guerras y conquistas, que apenas sirven más que para explicar la configuración política de las naciones, la *Historia interna*, especialmente la *Historia de la Cultura*. Los *inventores* de los objetos de que nos servimos, y que nos procuran las comodidades y ventajas de la vida civil, tienen con nosotros una relación mucho más inmediata y simpática, que los conquistadores y ambiciosos que determinaron las actuales fronteras de nuestra patria. Los autores de las revoluciones, invasiones, o conquistas, que han dado, generalmente sin más razón que la de los *hechos consumados*, sus límites y forma a las Naciones, tienen mucha semejanza con los cataclismos cósmicos que, en los primeros días del mundo, determinaron los accidentes físicos de los diferentes países. Por el contrario: los inventores y civilizadores se parecen más a los arquitectos que construyeron nuestra morada y a los artistas que la decoraron.

78. No menor importancia tiene la *apercepción* en el estudio de las *lenguas* antiguas y extranjeras, quitándoles la *extrañeza*

que las hace repulsivas a los niños. El que habla una lengua que no entiendo, es para mí, *bárbaro*, y bárbaros son y desagradables para el alumno los vocablos del idioma que comienza a aprender. Pero esa extranjería y barbarie desaparece o se amengua, desde el momento en que se descubre el *parentesco* que tienen con nuestra propia lengua; para lo cual sirve la *etimología*, que nos descubre, en la palabra extranjera, no más que un cambio de traje de la palabra nacional.

Y si esto se puede hacer ver en todos los idiomas extraños, tiene mucho mayor lugar en la *lengua latina*, que es madre de la nuestra, no sólo por generación, sino por adopción, por cuanto las lenguas romances no son sino una transformación del Latín vulgar, y nuestro lenguaje literario es a su vez un refinamiento del romance, nacido de la imitación del Latín clásico.

Cuando consideramos el inestimable aliciente que podía haberse sacado de esa asociación para promover el estudio del Latín, y recordamos, por otra parte, la odiosidad de que se ha rodeado dicho estudio, desde hace muchos años, para los niños a quienes se ha impuesto, no podemos dejar de asombrarnos ¡de la estupenda *inepcia* pedagógica con que tales estudios han sido dirigidos!

El Latín, tanto por el parentesco con nuestras lenguas romances, como por la calidad de los libros que han servido durante muchos siglos para familiarizar con él a la juventud, debía haber sido *el estudio favorito* de los adolescentes; y si ha sido, desde hace mucho tiempo, su pesadilla, sólo se debe a los *métodos absurdos* que se han empleado en su enseñanza, despojándola de todos sus atractivos, y reduciéndola a los huesos áridos de un ejercicio fatigoso y desabrido.

Se ha hecho consistir la enseñanza de la lengua latina en un ejercicio mecánico de memoria y agilidad en declinar y conjugar, y para colmo de desdichas se inventó el sistema complicadísimo de las *oraciones*, con sus *conversiones* y transformaciones que, llevadas a la lectura de los clásicos, bastaron para desterrar de ellos

el deleite de la belleza, sustituyéndolo con el fastidio de aquellos convencionalismos gramaticales.

Otra hubiera sido la suerte del Latín, y totalmente diversa la actitud de los niños respecto de su estudio, si se hubiera empezado por donde se debía empezar: por hacerles *reconocer el Latín en el Castellano* (o en el Catalán, Francés, Italiano, etc.), y sólo cuando se hubiesen familiarizado con su vocabulario, se les hubiera ido dando, gradualmente y en la medida que la inteligencia de los autores lo reclamaba, el conocimiento *comparativo* de sus peculiaridades gramaticales. De esta suerte hubiera tenido también mayor influjo en el conocimiento de las lenguas romances, y hubiera mantenido más viva la conciencia de su parentesco entre sí y con el Latín.

Hace muchísimos años fuí testigo de una escena, que entonces me pareció graciosa, y ahora casi se me antoja trágica. Un niño de corta edad, vejado porque no acababa de aprender a gusto de su preceptor y de su familia sus lecciones de Latín, prorrumpió crispando los puñillos cerrados y amenazando a sus invisibles atormentadores: *¡Malditos sean los que inventaron la Gramática!* ¡Tenía razón! Los que inventaron la Gramática, en la forma absurda que se enseña a los niños, les legaron una herencia de maldición, y merecen la execración de todas sus infantiles víctimas. ¡Aquella maldición no se me ha olvidado nunca, y me excitó la risa, hasta que, dedicándome a los estudios pedagógicos, entendí en ellos que, lo que en el caso referido me había parecido cómico, tiene en el fondo mucho de trágico, pues ha sido causa de inestimable detrimento en la educación intelectual de una larga serie de generaciones, y aun por ventura en la conformación mental y moral de la Humanidad culta!

79. La *rutina* es la plaga de la enseñanza, y sólo por su irreflexivo influjo se explica que se haya venido durante siglos y siglos enseñando a los niños, aun su propia lengua, envuelta en las tradicionales formas del convencionalismo gramatical que inventaron los griegos en una época de decadencia. Al niño que

por primera vez saluda la Gramática, empezamos por echarle encima una balumba de términos técnicos, traducidos del Griego al Latín y del Latín al romance, tan mecánicamente, que la inmensa mayoría de los maestros no podría dar razón de sus denominaciones. ¿Qué quiere decir *declinar* y *conjuguar*? ¿Qué significa *acusativo* y *ablativo*? ¿Qué son las *voces* y *modos* del verbo? ¿Por qué se llama *interjección* a la exclamación y *adverbio* a los modificativos de la acción del verbo? Tenemos plenisíma certidumbre de que el 50 por 100 de los maestros de primera Enseñanza, y el 90 por 100 de los Bachilleres en Artes, y un tanto por ciento que no nos atrevemos a determinar, pero que sin duda será muy crecido, de los Licenciados y Doctores en Letras, no sería capaz de contestar de pronto a esas preguntas y a otras mil que se podrían hacer sobre ese tecnicismo gramatical, ¡qué son los dones con que la rutinaria Minerva obsequia a los niños de siete años que penetran por primera vez en la escuela!

Y ¿queremos que por ese camino se interesen en los estudios? El que esto escribe pasó en su niñez por *aplicado*, y obtuvo calificaciones *positivas*, comparativas y superlativas, y cartulinas de todos tamaños, con orlas de todos colores, como irrefragables testimonios de sus progresos escolares, y más aún de la indiscutible pericia de los maestros que tan sabiamente le conducían *al templo de Minerva*. Pero cuando he tenido conciencia de mí mismo, y he examinado el proceso de mis estudios juveniles, he hallado que nunca experimenté el más mínimo interés en las lecciones que me prescribían, y en que obtenía tan halagüeños resultados, ni apenas me enteré de lo que estudiaba, hasta que, en el *quinto año* de la Segunda Enseñanza, me llamaron la atención la Física y la Química. Por lo cual, no maldeciré yo a mis maestros, como el niño aludido a los *inventores de la Gramática*; ¡los pobres *nada habían inventado!* Eran mucho menos culpables que inconscientes, y no hacían sino transmitirme a mí la herencia de rutina entontecedora que de sus maestros habían recibido, y éstos de los suyos, y de los otros y de los otros... hasta Dionisio Tracio y Apolonio Dys-

colos... que en rigor no tuvieron mucha culpa, pues escribieron en una época decadente, y designaron con voces de su lengua, y del modo que ellos los entendían, los elementos gramaticales.

¡Después de todo, aun no salimos nosotros tan mal librados como los que nos han sucedido en los bancos de la escuela, a los cuales una flamante Filología exótica ha obligado a aprender en el primer curso de Latín las raíces griegas y sánscritas de los vocablos... explicándoles *lo desconocido por lo incognoscible*, y arrancando de sus almas hasta las raíces del interés pedagógico, que en nosotros no había estado más que adormecido! Pero harto lejos nos ha llevado la indignación didáctica, y es tiempo que volvamos al tema que estábamos estudiando.

§ XV

Escolio. "El hombre de un libro"

SUMARIO:

La *apercepción* como auxiliar de la memoria: sistema de los conocimientos. *El hombre de un libro*. Método de reducción y sus ventajas. Facilidad y provecho de las lecturas. Aplicación a la Historia, la Geografía. Utilidad del sistema filosófico: Incoherencia de los ecléticos. Espíritu de escuela. Amplitud de criterio. Conciliación de lo antiguo con lo nuevo.

80. Aunque en este lugar hemos considerado la *apercepción* como medio de despertar el interés, conviene indicar algo, aunque sea muy incidentalmente, acerca de su utilidad para favorecer la *memoria* y el *sistema* de los conocimientos, que hace tengamos siempre a nuestra disposición lo conocido.

Es gran regla de método, digna de ser inculcada a los que estudian, la de *reducir lo nuevo a lo antiguo*; para lo cual es condición indispensable, poseer lo antiguo de una manera consciente y ordenada.

Con este fin, debe el hombre estudioso, mediante la reflexión sobre lo que ha aprendido, formar ciertos *esquemas* de cada una de las materias que conoce, para poder luego colocar fácilmente en su sitio los nuevos conocimientos que adquiere sobre los mismos objetos, y cuando sea necesario, *rectificar* y *corregir* los conceptos antes adquiridos.

81. El mejor medio para esto es tener *un libro* principal de cada una de las materias sabidas, y el mejor es siempre el libro que sirvió de texto en la enseñanza, con tal que no sea de todo punto disparatado. El frecuente cambio de libros, en nuestro tiempo, es una de las causas, y por ventura no la menos influyente, de la vaguedad y falta de firmeza de nuestras ideas.

Téngase, pues, como base de los futuros estudios, un libro elemental de cada materia (si no es de aquellas a que se ha consagrado un largo trabajo de especialización), y todo lo que se va adquiriendo en adelante, redúzcase a él, ya para corregirlo, ya para ampliarlo. Para lo cual aprovechará hacer en él algunas señales, que unas veces podrán ser una corrección o una nota marginal, cual se hace en las pruebas de imprenta; otras muchas, cuando se trata de ampliaciones notables, una remisión a otro libro en que se han encontrado, y en otras, finalmente, se podría poner una *cifra* que remitiese a un cuaderno de apuntes, que se irá formando con lo que de nuevo se adquiere en cada libro que leemos.

Este método tiene muchísimas ventajas. La primera es *simplificar* sumamente la lectura de obras nuevas. Si tuviéramos bien presentes y poseídas las cosas que hemos estudiado antes, al leer un libro nuevo, en primer lugar, recorreríamos velozmente y descartaríamos todo lo que no son sino repeticiones o ampliaciones de lo que ya sabemos; con lo cual el libro nuevo se reduciría por ventura a pocas páginas para nosotros interesantes.

La segunda ventaja es apurar y acrisolar nuestros conocimientos con la perpetua comparación entre las afirmaciones y argumentaciones de varios autores sobre unos mismos puntos.

Muchas veces leemos en diferentes libros, cosas contradictorias acerca de una misma cuestión, o encontradas noticias sobre un mismo acontecimiento; pero si no procedemos por *apercepción*, o reducción de lo nuevo a lo antiguo, pasamos por estas contradicciones sin advertirlo, y nos quedamos con ideas inconsistentes.

La tercera ventaja es la *memoria* fácil de lo leído en varios libros, cuando se leen con ese método; al paso que, de otra suerte, más bien sirve la variada lectura para confundirnos y embrollar los conceptos de lo poco que sabíamos.

82. A primera vista parece que, quien leyere con ese cuidado de *apercibir* lo nuevo reduciéndolo a lo antiguo o coordinándolo con ello, habría de leer con mucha lentitud; pero en primer lugar, sería mejor, por todos conceptos, leer *pocos* libros bien, que *muchos* mal. Pero en segundo lugar, ni aun la velocidad de la lectura sufre detrimento; antes al contrario; puede, el que por este sistema tiene ordenada la cabeza, devorar páginas y páginas, donde ve desde luego que no se hace sino repetir cosas ya sabidas. Todo el que ha estudiado con detenimiento alguna cuestión, tiene experiencia de la facilidad suma con que recorre luego, y examina lo que dicen otros libros acerca de la misma.

En este sentido entendemos que se dijo aquella antigua sentencia: *time hominem unius libri*. — ¡Teme al hombre aferrado a un solo libro! No porque sea muy temible el que no ha leído acerca de cada materia sino un solo autor; pues al tal fácil será sorprenderle y confundirle, con proponerle mil cosas que en *su libro* no se hallan. Pero aquél es adversario verdaderamente temible, que, tomando por base un libro, ordena perfectamente sus conocimientos, con lo cual los posee con firmeza y claridad y los tiene siempre a mano.

Esto es especialmente necesario en las materias donde tiene más cabida la memoria, como en la Historia, Geografía, etc. El que lee muchos libros históricos sucesivamente, sin fijarse en particular en alguno, fuera de la considerable pérdida de tiempo, tendrá siempre ideas vacilantes y mal pegadas en la memoria, y

leerá cosas contradictorias sin echar de ver que lo son. Por el contrario, el que comienza por estudiar un libro de Historia no muy extenso, y fijar bien en la memoria los datos que contiene, fácilmente podrá luego reducir a él lo que aprenda de nuevo, notando las variantes y descartando las meras repeticiones.

Lo propio acontece en la Geografía. Quien posee una idea somera, pero clara y fija, de nuestro globo, fácilmente irá asociando, con los puntos conocidos, las otras noticias que vaya adquiriendo; para las cuales siempre tendrá una base de *apercepción* en lo que elementalmente sabe. Por el contrario, el que no posee este esquema, oirá muchas cosas acerca de diferentes países, ciudades, acontecimientos, pero no se dará clara cuenta de *dónde cae* todo aquello, y así, o lo olvidará de todo punto, o formará concepciones disparatadas.

83. No carece de utilidad este sistema en las otras ciencias. En las filosóficas es menester irse formando lo que llaman los alemanes una *Weltanschauung*; un modo de ver todas las cosas, razonado y científico; sin perjuicio de irlo corrigiendo siempre y cuando se ofrezcan para ello argumentos suficientes. Lo propio acontece con las ciencias físicas; y en la Historia natural, no ayuda este orden menos que en las otras disciplinas históricas.

Por esta causa se observa una gran diferencia entre los hombres que han comenzado por formarse idea cabal de un *sistema* filosófico-científico, y los que no tienen ese fundamento de sus más o menos extensos conocimientos. Los primeros, con tal que no incurran en un sectarismo de escuela, que les cierre los ojos para no ver ni querer entender todo lo que de su sistema se aparta, se distinguen por la *consecuencia* y *congruencia* de sus raciocinios; al paso que los segundos no hallarán dificultad en admitir ideas incongruentes e incompatibles entre sí. Los que se llaman *eclecticos*, rara vez están libres de ese vicio. Poseen los conceptos filosóficos alojados en su espíritu como huéspedes, y así no se dan cuenta de que hay contradicciones entre lo que afirman acerca de diferentes materias.

Para evitar este vicio, es indispensable *formarse*, o *recibir* de otros, un *sistema* armónico de ideas científicas; y ese sistema es lo que constituye una *escuela*. No puede negarse que el *espíritu de escuela* es uno de los obstáculos que más empecen en la investigación de la verdad; pero hay que comprender que el *espíritu de escuela* es una cosa muy diferente que el *sistema*. Este reside en la cabeza; aquél en el corazón. El espíritu de escuela no se desarrolla generalmente, sino en agrupaciones muy coherentes, donde la persuasión de la *doctrina* está robustecida por el afecto a la *corporación*. Pero en todo caso, es más fácil sobreponerse a ese afecto desordenado, que poner orden en las propias ideas, cuando sin ton ni son se han bebido en las fuentes más contradictorias; como acontece a muchos de nuestros contemporáneos.

El hombre que ha llegado a formarse un sistema de conocimientos perfectamente congruente, o ha adoptado uno de esos sistemas cuya coherencia ha resistido los embates de seculares discusiones; si al propio tiempo vela sobre su corazón y procura purificarlo de afectos desordenados, llegará sin gran dificultad a poseer una inteligencia abierta a todas las verdades, y sabrá armonizarlas todas con sus ordenados conceptos, sin perjuicio de ir ampliando o modificando los antiguos, en la medida que lo exijan los nuevos. Pero no admitirá éstos, como lo suelen hacer los hombres faltos de principios y de educación intelectual, a tontas y a locas, deslumbrado por el brillo de oropel de sofísticos raciocinios o embelesado por la belleza de construcciones dialécticas; sino primero los probará en la piedra de toque de sus ideas anteriormente acendradas y admitidas, y si estuvieren en contradicción con ellas, entablará un examen concienzudo, para llegar a descubrir, o la falsedad de lo nuevo, o la inexactitud de lo antiguo, hasta restablecer la armonía perturbada (1).

84. El que ha llegado a adquirir esa formación intelectual, estará en disposición de acrisolar todo lo nuevo, y asimilarse las

(1) Un conjunto armónico de estas ideas fundamentales hemos procurado ofrecer a los no filósofos en nuestra *Cultura general filosófica*.

partículas de oro que por ventura se hallan entre inmensos montones de abominables escorias. No despreciará lo nuevo por ser nuevo, ni se aferrará a lo antiguo por antiguo; antes tratará de enriquecer y rejuvenecer lo antiguo con la *asimilación* de lo nuevo; pero no con una síntesis atropellada y llena de absurdos, sino con una asimilación orgánica, como la de los organismos vivientes.

Esto es lo que estamos procurando hacer en todos los presentes Estudios pedagógicos, donde hemos sacado valiosísimas enseñanzas de la Pedagogía Herbartiana; pero despojándolas de sus errores psicológicos, y encarnándolas en el sistema de nuestra Filosofía escolástica. Algunos preferirán ir a fundar la Pedagogía en la Summa de Santo Tomás y en las obras de los antiguos Padres. No lo reprendemos; pero esperamos que se nos permita a nuestra vez, ir a escudriñar las doctrinas de los pedagogos modernos, llevando para alumbrar nuestro camino la antorcha filosófica de Santo Tomás y del Doctor Eximio.

Los filósofos modernos y los hombres de ciencia, han sacado, en su incansable investigación de la Naturaleza y de la vida, grandes masas de mineral en bruto, donde, a vueltas de muchas escorias, se hallan fragmentos de los más preciosos metales. Pero esos tesoros no los pueden acendrar ellos, porque les falta la serenidad del juicio, y aun muchas veces la voluntad libre de sectarias preocupaciones, para descubrir la luz, *dondequiera que alumbré*. Despreciar las conquistas de esos trabajadores científicos, no es prudente; pero todavía es más temerario entrarse por el *mare magnum* de sus delirios, sin vestirse antes el traje de buzo y disponer cuidadosamente el tubo de comunicación por donde nos ha de venir el aire respirable, para que no nos sofoquemos y perezcamos en un insondable piélago de errores.

Esto sólo pueden hacerlo los hombres de inteligencia *educada*, sin que baste para ello el *talento natural*; los hombres firmes en los principios filosóficos y en las verdades teológicas, los espíritus sólidamente fundados en las normas infalibles de la Revelación, que son el aire respirable que nos ha de conservar la vida

y librarnos de perecer por congestión y sofocación en los abismos de las impías doctrinas.

§ XVI

El verbalismo

SUMARIO:

La sensación, principio del conocimiento. — Lecciones de cosas, verdaderas y falsas. Impresión de *la palabra*. — El verbalismo y la *alexia*. — Muerte del interés. — Enseñanza verbalista de la Gramática. — Tecnicismo enigmático. — Denominaciones naturales de los casos. — Reducción de los sedimentos verbalistas. — Etimología (análisis y síntesis). — Impropiiedad en el uso de los helenismos. — Tecnicismo científico.

85. El mayor de los enemigos de la *apercepción*, y consiguientemente del *interés pedagógico*, es el *verbalismo*, acerca del cual conviene, ante todo, poner en claro *lo que es* y lo que *no es*.

Los que no admitimos la existencia en el alma humana de ideas innatas, profesamos que, por lo menos en el orden natural, *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*: que nada percibe nuestro entendimiento, sin tener como fundamento de su percepción *algo* que antes han percibido nuestros sentidos; y de la misma suerte: nada se halla en los sentidos interiores, en la *fantasía* o *imaginación*, que no proceda de percepciones de los sentidos externos.

De esto se sigue que todo acto humano de conocer ha de consistir, o en *apercepción* de las impresiones de los sentidos externos, o en *reproducción* o *elaboración* de ellas. Para producir *directamente* la noticia de un objeto, no tenemos otro camino que ofrecerlo a los sentidos exteriores de la persona que deseamos obtenga el conocimiento de él. En esto se fundan las llamadas *lecciones de cosas*, las cuales, antes e independientemente del edu-

cador, ofrecen de continuo al alumno la *experiencia* de la Naturaleza y la sociedad en cuyo seno vive. Lo único que hace el educador en estas lecciones de cosas es, poner ante los ojos del alumno nuevos objetos, y guiar hacia ellos su atención expresamente.

86. Y nótese de paso, que se está abusando algún tanto de este nombre de *lecciones de cosas*, convirtiendo tales lecciones, en lecciones de *dibujos*; como quiera que, en general, no son *las cosas* lo que se presenta a los ojos del educando, sino, más o menos rudimentarias representaciones gráficas de ellas, por lo común sin color, con poco o ningún relieve, y, a veces, en simple bosquejo.

En tales casos, no es ya tanto la impresión directa, lo que sirve de medio de instrucción, cuanto la *evocación* de imágenes anteriormente adquiridas que, por ese imperfecto bosquejo, se procura refrescar. Es menester que el alumno haya conocido de antemano objetos donde se hallan las formas, movimientos, cualidades, que en el dibujo se indican, para que con el auxilio de él pueda formarse la imagen del objeto que se le quiere dar a conocer. Quede, pues, asentado, que las verdaderas *lecciones de cosas* se deberían dar, o por medio de los objetos verdaderos, o por facsímiles del todo semejantes a ellos.

87. Pero la mayor parte de las enseñanzas, aunque se ayuden de representaciones gráficas, se fundan en *reproducción* o *elaboración* de las impresiones o conocimientos antes adquiridos. La *palabra*, que es el más general vehículo para la transmisión de los conocimientos humanos, no ingiere directamente en el ánimo los conceptos que expresa; sino *despierta* solamente en él las impresiones o imágenes que de antemano poseía, y le guía a combinarlas de suerte que formen la representación más o menos exacta de los nuevos conceptos que se pretende comunicarle.

Tomemos por ejemplo la descripción que hace el P. Granada de la fruta de su mismo nombre, y veremos que en ella no se comunica al oyente ni una sola *nueva impresión*, sino apélase solamente a las impresiones que se supone preexistir en él.

“Todos estos *granos*, dice entre otras cosas hablando de la

granada, están asentados en una *cama blanda*... Y para que nada faltase a la gracia de esta fruta, remátase toda ella en lo alto con una *corona real*... En el color de sus granos, tan vivo como el de unos *corales*, y en el sabor y sanidad de esta fruta, ninguna le hace ventaja... etc." (*Símbolo de la Fe*, Parte I, cap. 10).

Supongamos que el oyente no posea las imágenes de *algunos granos*, de alguna *cama blanda*, de alguna *corona real*, del color de *los corales*, etc., y toda dicha hermosa descripción no suscitará en él imagen alguna.

88. En esto consiste precisamente la noción del *verbalismo*, vicio que se comete en la enseñanza, siempre que el maestro se sirve de *palabras*, a las cuales *ningún concepto* responde en el *ánimo del alumno*.

Por no tener clara noción de lo que es el *verbalismo*, han ido algunos pedagogos al extremo contrario de descuidar el lenguaje en la educación; vicio que en otro lugar señalamos en el sistema de Froebel. No basta para la educación intelectual mostrar objetos, sin enseñar las palabras con que se designan (extremo en que el sistema de Froebel incurre); ni basta enseñar palabras sin mostrar suficientemente los objetos que por ellas se significan.

La *palabra* es el instrumento de la vida humana de relación, y además, es símbolo de la abstracción intelectual de los conceptos; y por lo uno y lo otro es indispensable para la educación de la inteligencia. Pero la palabra a que no corresponde un concepto, deja de ser símbolo y queda reducida a mero *sonido*, como las palabras que pronuncian los papagayos, o como los graznidos de ciertas aves. La enseñanza que muestra objetos, sin adiestrar en el uso del lenguaje con que se designan, incurre en el vicio que llaman *alexia*; mas la que enseña palabras sin determinar suficientemente su significado, incurre en el opuesto vicio, que es el *verbalismo*, el cual es más pernicioso que la *alexia*, por lo que mira a la destrucción del interés pedagógico.

El alumno a quien no se le explican suficientemente las voces con que se trata de enseñarle, se halla en un caso muy parecido

al de aquel a quien hablamos en una lengua que no entiende. Y como es imposible que quien no entiende un idioma siga con interés la explicación que en él se le hace, así es vano esperar que se podrá despertar el interés pedagógico con una enseñanza verbalista.

89. Este ha sido el defecto capital de las escuelas en que nos educaron nuestros maestros, y en que se siguen educando los niños que ahora comienzan su formación intelectual.

No tenemos más sino fijarnos en el tecnicismo gramatical, de que ya empezamos a hablar en el párrafo anterior.

Para dar al niño conciencia de las operaciones mentales que realiza al hablar en su propia lengua, se comienza por envolverlas en un tecnicismo, que ni su maestro entiende generalmente, ni él se halla en disposición de comprender. Lo menos vicioso de estos rudimentos es designar todos los conceptos con palabras latinas que el discípulo desconoce.

Frecuentemente se comienza por atiborrar la memoria del alumno con definiciones cuyos términos son para él otros tantos enigmas. Pero aun cuando se empiece (como se debería) por el llamado *análisis gramatical*, se incurre en procedimientos como éste: *yo amo a Dios*, es una *oración de activa*, en la que *yo* es *sujeto*, *amo* verbo y *Dios* término *directo*; el *pronombre* *yo* está en *nominativo*, *Dios* en *acusativo*, y *amo* en *primera persona del singular del presente de indicativo de la voz activa del verbo transitivo amar*.

¡He aquí un razonamiento que se nos antoja sencillísimo a los que, internados en la vida intelectual, nos hemos olvidado de la puerta por donde se entra en ella! Pero para el niño, a quien esta enseñanza se dirige, es un verdadero *galimatías*; una fórmula verbalista, que no puede aprender de otra manera que *de coro*; es decir, con la memoria acústica propia de los papagayos.

Al niño que aprendió de su madre a *orar*, rezando el Padre-nuestro y el Ave-María, le decimos que esto es una *oración*; ¡y como ve que no es una *oración* de las que él conocía bajo este nom-

bre, se queda sin saber a punto fijo qué será! El gramático latino la llamó así, porque *orare* (de *os, oris*) significaba en su idioma *hablar*, y *oración* significaba *discurso hablado*; pero para nuestro discípulo el vocablo *oración* no tiene razón suficiente, ni sentido determinado.

Pero le decimos que *yo* es *sujeto*; y ¡aquí sí que quisiera yo examinar a los maestros de escuela! ¿Por qué es *sujeto*; *sub-jectum*? ¿A quién está sujeto? Preguntad a un niño que no sepa la Gramática, pero sepa su lengua: *El hombre sujeta al toro*. ¿Quién es aquí el *sujeto*? ¡El toro! os dirá; y ¡tendrá razón! ¡La tendrá según el sentido de la lengua castellana y el sentido común; pero conforme al sentido gramatical habrá de decir que el *sujeto* no es el toro, sino el hombre! Supongo que la voz *sujeto* pasó a la Gramática latina (y de ésta a la castellana), por traducción de la griega *hypokeímenon*; pero no se puede negar que esta versión fué hartó literal, y que la designación ha resultado, en nuestra Gramática, sino del todo absurda, por lo menos remotísima, y para los discípulos ininteligible. Llamárase *agente* o *autor* de la acción, y podrían entenderlo los niños; pero *sujeto*, no acertarán por qué razón lo sea, la inmensa mayoría de los maestros. Maestros y discípulos incurrén por consiguiente en verbalismo, usando palabras cuyo sentido no entienden.

Y ¿por qué se ha de llamar *nominativo* al caso del agente, pues el caso que sirve para *nombrar* es el *vocativo*? (designación que carece de sentido hasta que se llega a conocer el verbo latino *voco-as-are*). Pero lo de *acusativo* es mucho más intrincado. ¿Qué tiene que ver *amar* con *acusar*, para que la persona a quien la acción de amar se dirige, haya de estar en *acusativo*? Y nada digamos de que, para *comer con cuchara*, hay que poner la cuchara en *ablativo*; que es como decir que hay que *quitarla de en medio*, echarla por la ventana; o quedarse sin saber lo que *ablativo* significa (se. caso de quitar; *aufero, ablatum*).

90. Lo peor es que este absurdo modo de designar las cosas más sencillas, con palabras que están fuera del alcance del discí-

pulo, trae consecuencias deplorables, cuando se trata de conducirlo al conocimiento de otras lenguas que tienen un mecanismo gramatical más complicado que la nuestra; vgr., el Latín, el Griego o el Alemán.

En la escuela de Gramática castellana se apura la tolerancia del niño, para acostumbrarle a traducir las voces de su lengua materna al galimatías de la Gramática latina; y al llegar a la clase de Latín, se tropieza con una dificultad inmensa para volver al terreno práctico de la lengua esas abstracciones sin sentido, que con tanto trabajo se grabaron en la memoria del discípulo. La Gramática castellana ha malgastado el tiempo en traducir, *agente* por *nominativo*, *término directo* por *acusativo*, *término indirecto* por *dativo*, *medio* o *instrumento* por *ablativo*, etc.; y luego se halla la Gramática latina en la necesidad de desandar lo mal andado, para volver a traducir, con trabajo no menor, *nominativo* por *agente*, *acusativo* por *término directo*, etc.

Todos los que han enseñado la lengua latina con alguna tendencia práctica (esto es: sin limitarse a fijar reglas y más reglas en la memoria del alumno), conocen por experiencia la inmensa dificultad en que tropiezan los niños, cuando se trata de emplear los casos latinos. ¿Cuándo usarán el acusativo o el dativo, el genitivo o el ablativo? Y ¿qué hay que hacer para superar esa dificultad? Sencillamente, *deshacer* la rutina memorista y verbalista de esas designaciones, y reducir la enrevesada nomenclatura de los casos, a las interrogaciones: ¿Quién hace? ¿Qué es lo que hace? ¿Para quién lo hace? ¿De qué lo hace? ¿Con qué lo hace? — Es decir, que se viene a acabar por donde se debía haber empezado: por designar los *casos* con su designación natural, en vez de los enrevesados vocablos del tecnicismo gramatical greco-latino.

91. No sé si por motivos didácticos, o por la tendencia apriorística de desechar todo elemento latino, para substituirlo por elementos germánicos, han llegado algunos autores alemanes de Gramática a la conclusión a que nos conduce a nosotros el discurs-

so pedagógico: a retirar las — más que tradicionales — rutinarias designaciones de *los casos* del nombre (que además, *¡no existen* en nuestras lenguas romances!), y sustituirlas por esos modos naturales y lógicos de designación o definición: *Wer-fall* (caso ¿quién?) *Wes-fall* (caso ¿de qué o de quién?) *Wem-fall* (caso ¿para quién?) *Wen-fall* (caso ¿qué o a quién?) *Woher-fall* (caso ¿de dónde, con qué o por quién?), y *Ruffall* (caso de llamar).

Si se emplearan éstas u otras parecidas designaciones, se evitaría el fastidio de los niños, y se los prepararía mejor (dándoles la *noción* de los casos en vez de una vacía palabra), para utilizar las nociones gramaticales en el aprendizaje de las lenguas extrañas. Pero sobre todo, se salvaría su interés pedagógico de la mortal invasión del verbalismo.

Pero esto no es más que un ejemplo para muestra. El verbalismo se extiende, no sólo a la Gramática, sino a todas las materias de la enseñanza, especialmente de la primaria, y en todas se ha de evitar, fundando la comunicación de nuevos conceptos en la *intuición* de objetos proporcionados, o en la *apercepción* con que el concepto nuevo se apoya y sostiene en otros anteriormente adquiridos.

92. Y esto no se ha de tener presente sólo al comenzar la educación intelectual de un niño; sino cuando se pretende rehacerla y continuarla racionalmente en cualquiera de las etapas de la enseñanza, es preciso comenzar por triturar, digámoslo así, los sedimentos verbalistas depositados en el ánimo, macerándolos hasta darles fluidez suficiente para que entren en la circulación de las ideas.

Puede ser de mucha utilidad para esto, el estudio de *las etimologías*, que conviene explicar frecuentemente, así en el aprendizaje de las lenguas clásicas, como en otros que den oportunidad para ello. Con la explicación de la etimología de los vocablos, se puede cómodamente juntar la declaración de los conceptos.

Muchos jóvenes han oído hablar innumerables veces de *análisis* y *síntesis*, y método analítico y sintético, sin llegar nunca a formar

concepto cabal de estos términos, que, por otra parte, no siempre se usan con la propiedad conveniente, por ventura por la falta de inteligencia exacta de ellos por parte de los que los emplean (1). Pues bien; no hay cosa más sencilla que orientar de una vez a los discípulos de alguna edad, en el verdadero sentido de esos términos, explicándoles su etimología; para lo cual no es necesario precisamente que sepan la lengua griega, ni aun que la estudien. Basta hacerles observar que *syn-thesis* equivale exactamente a *com-posición*, y *aná-lysis* a *resolución* (*anályo* es *deshacer un lío*, puede decirse para impresionar su memoria). Entendido esto, ya es fácil cosa comprender que, cuando se procede por *composición* o *reunión* de partes o elementos, se *sintetiza*; se usa el procedimiento sintético; y cuando se *descompone* o *resuelve* en sus partes lo que estaba unido, se *analiza*; se emplea el método analítico.

93. Muchas palabras derivadas del griego se usan desastrosamente por los semi-instruidos que no conocen su valor; y no hay remedio más sencillo contra esto, que darles su etimología. Tales son, por ejemplo, *hecatombe* (sacrificio de cien bueyes: *hekaton*, ciento, *be* contracción de *boes*, bueyes), *cataclismo* (*kataklytso*, inundar), *catástrofe* (*kata-strefo*, invertir), etc. Recordamos haber oído a un hombre instruido, que decía, hablando de una gran pérdida de fortuna: “¡Aquello fué una *hecatombe!*”. ¿Qué es esto, sino hacer cornudos a las víctimas? *Catástrofe* ha venido a tomarse como sinónimo de *derrumbamiento*; no siendo su verdadero sentido sino, *cambio de fortuna*. Muchos dicen ahora *homeopático* por *pequeño*; pero aunque los glóbulos homeopáticos sean pequeños, nada tiene que ver la pequeñez con la Homeopatía (*homeos* = semejante, *pathos* = afección o dolencia; *similia similibus curantur*).

Por ventura no se han usado en ninguna otra época tantos helenismos como en la nuestra, precisamente porque la general ignorancia del griego libra del peligro de rechifla a las más disparatadas aplicaciones de sus vocablos. Y por ahí vienen tales voces

(1) Cf. nuestra *Didáctica*, n. 187 sgs.

a imprimirse en la memoria y emplearse, sin conocer su verdadero sentido, como palabras escogidísimas y de grande efecto, y aun a veces llegan a alcanzar crédito de *realidades* y descubrimientos científicos. Pero lo peor es que, abarrotando de ellas las explicaciones científicas, el alumno se queda con palabras mal entendidas, en lugar de sacar conceptos claros.

Casi todo el tecnicismo de la Medicina es puramente griego; por donde la ignorancia de esta lengua obliga a los alumnos a repetir como papagayos, con gran trabajo de memoria y verbalismo intolerable, las designaciones que, si se conocieran sus significados etimológicos, se les harían facilísimas de pronunciar y recordar. Con sólo explicar a los alumnos de Medicina las palabras técnicas que emplean, se les daría una base estimable para comenzar el estudio de la lengua griega, y se les haría mucho más interesante el de sus asignaturas.

§ XVII

Posibilidad

SUMARIO :

Deleite de todo perfecto acabamiento. Dos reglas pedagógicas acerca de la posibilidad. Escollo de la excesiva facilidad. — Preparación del alumno y del trabajo escolar. Frecuentes defectos en la enseñanza. Idiomas (Griego y Latin). — Extremos opuestos: gradación de las dificultades. — Excesiva cantidad de materias. Destrucción del interés inmediato. Mala organización de la enseñanza moderna: enseñanza *por asignaturas*. — Ritmo necesario para la aperccepción.

94. Ya hemos dicho que, una de las formas del interés pedagógico nace del deseo de *eminencia personal*, por efecto del cual nos causa placer y se nos hace interesante, lo que nos da ocasión de *actuar con buen éxito* nuestras facultades. El llevar algo al cabo, el obtener con nuestras operaciones un éxito perfecto, es

cosa que nos agrada y despierta nuestro interés hacia aquellos objetos que nos ofrecen campo abonado para ejercitar nuestras facultades, venciendo obstáculos y produciendo efectos de perfección relativa.

Ya Cicerón notó que algunos hombres se deleitan excesivamente con ciertos ejercicios fútiles, como, vgr., el juego de la pelota, y se dedican con ardor a ellos, sólo porque los practican con excelencia. Su interés por tales ejercicios no nace ciertamente de la importancia de los mismos sino de la eminencia de la propia personalidad, a que contribuye todo perfecto acabamiento.

De esta consideración se siguen *dos importantes reglas pedagógicas*; la primera es: que nada mata tanto al interés pedagógico, como la *imposibilidad* o dificultad suma, que hace desconfiar del éxito. Cuando el éxito es tan difícil, que el alumno considera *moralmente imposible* alcanzarlo, pierde por el mismo caso todo interés en el objeto, por muy apto que éste fuera, por otra parte, para interesarle. Por el contrario (y ésta es la segunda regla), uno de los medios más eficaces para excitar el interés es *facilitar* el trabajo en términos que el discípulo considere *moralmente cierto* que *podrá* perfeccionar la obra con esfuerzo moderado.

No se trata de facilitar los trabajos escolares (como algunos lo han pretendido) de suerte que se los despoje de toda dificultad; pues entonces, por el mismo caso que cualquiera puede obtener el éxito, deja éste de ofrecer aliciente alguno. El interés se excita más bien con las dificultades, a condición de que sean *superables*, pues lo que halaga el amor propio no es llevar al cabo cosas que no tienen dificultad ninguna, sino vencer la dificultad y perfeccionar la obra dificultosa.

95. Para beneficiar este minero de interés educativo, es necesario preocuparse constantemente de *posibilitar* al alumno la inteligencia de lo que se le explica y la ejecución de lo que se le

prescribe, para lo cual hay que tener en cuenta la *preparación* del mismo alumno y la *preparación* del trabajo escolar.

Es imposible excitar el interés del alumno cuando se le ha introducido en un género determinado de estudios sin la preparación esencial que requieren; como, por ejemplo, si se admite en la clase de Matemáticas superiores al que no está bien fundado en las elementales, o en la clase de una Literatura extranjera al que no tiene el previo conocimiento del idioma cuya Literatura se le va a explicar, etc. En tales casos no es posible que el alumno siga las explicaciones, ni resuelva los problemas o haga los ejercicios prácticos que forman parte de la enseñanza; y esta *imposibilidad* bastará para extinguir totalmente su interés.

Pero aun cuando el alumno posee la preparación suficiente, es necesario que el profesor *prepare* también los trabajos que le encomienda, de manera que se le haga *posible*, y hasta cierto punto fácil, su ejecución.

En esta parte se ha faltado mucho en la enseñanza pública, ya por el excesivo número de los discípulos que en una misma clase se reúnen, y hace imposible la relación entre el maestro y *cada uno* de ellos, ya porque los profesores, viviendo lejos del contacto con sus alumnos, se limitan a la explicación o a una dirección muy general y remota, como nubes que desde lo alto despiden el agua sobre los campos, sin cuidarse de si cae o no sobre las plantas, ni, en general, si hay o no plantas que reciban su riego. El pedagogo se ha de parecer menos a esas nubes *inconscientes*, que al solícito jardinero, el cual conduce el agua al pie de cada arbolito, en el tiempo, la cantidad y la forma que conoce ser conveniente para su medro.

96. Sucede con frecuencia, en las *clases de idiomas*, que se dan como temas de traducción pasajes excesivamente difíciles, y fuera de esto, no se atiende a proveer a los discípulos de la ayuda necesaria para guiarlos a su inteligencia. Con un harto ligero conocimiento de la Gramática griega, hemos visto en alguna de nuestras universidades prescribir la versión de los más difíciles

fragmentos de los líricos (verbigracia, las odas de Píndaro o Safo) a alumnos que apenas hubieran sido capaces de sacar sentido a una página de Jenofonte. Resultado: que cada cual procura obtener una versión hecha por otro, y aprendérsela de memoria, con lo cual, dicho se está a dónde ha de ir a parar el interés por la Lengua y Literatura griegas.

Nuestro malaventurado estudio del Latín ha venido a naufragar en parte también por esta falta de posibilidad; por no haber proporcionado a los estudiantes el *auxilio oportuno*. Se les han entregado los Clásicos y el diccionario, y el maestro se ha limitado a *señalarles* el pasaje que *debían traducir*. Pero el alumno que no tiene todavía mucho ejercicio, no puede traducir un fragmento de mediana dificultad, sin otro auxilio que el diccionario, donde halla una porción de significados y se queda sin saber por cuál optar. Fuera de que, el trabajo de ir hojeando el diccionario hasta topar con cada palabra del autor, es de los más desabridos y tediosos.

¡No es menos improcedente el sistema opuesto, que se ha seguido con frecuencia en clase de idiomas más difíciles, como el Hebreo, el Arabe o el Sánscrito, donde el profesor, desconfiando totalmente del trabajo espontáneo de los discípulos, les ha dado desde luego la versión del texto palabra por palabra! Los unos mataban el interés por demasiada dificultad, los otros lo han asfixiado por sobra de facilidad. El hombre no puede vivir en una atmósfera sin oxígeno, pero tampoco dentro de una campana de oxígeno, sino es menester que se le diluya el oxígeno en el ázoe, para darle el aire respirable que necesita. Lo propio acontece con el interés. Demasiada facilidad, le sofoca; excesiva dificultad, lo extingue.

97. ¡Hay, pues, que dar al discípulo *moderada facilidad*, que constituya para él una *moral posibilidad*, la cual le anime, con la esperanza cierta del éxito, sin quitarle los alicientes de la dificultad *superable*, que le brinda con el laurel de la victoria! Para esto se le han de dar los elementos de su trabajo, preparados de

una manera proporcionada a su grado de desenvolvimiento intelectual y de adelanto en el mismo género de estudio. Como en Gimnasia no hay que contentarse con un ejercicio sin pesas, pero tampoco se ha de cargar al joven con pesas que le imposibiliten el ejercicio.

Sobre todo, hay que atender, no sólo a la *cantidad* de dificultades que cada alumno está en disposición de vencer, sino también a la *calidad* de las que conviene que venza, para conseguir el resultado que en cada género de estudios se pretende. Así, por ejemplo, en una clase de Retórica de un seminario sacerdotal, se podrá ejercitar a los alumnos en componer sermones; pero como lo que allí se pretende no es la formación teológica, que ha de venir más tarde, se deberán dar a los alumnos *todos los conceptos* teológicos y materiales predicables, dejándoles sólo la dificultad y trabajo de componer literariamente el discurso sagrado.

98. A este capítulo de la *posibilidad* del trabajo educativo, pertenece la cuestión, tan frecuentemente suscitada, de que no conviene *cargar* al discípulo con excesivas lecciones, lo cual ahoga el interés, quitando la posibilidad, o por lo menos, excediendo la *dificultad tolerable*.

Es opinión común de las personas que se ocupan en la organización de la enseñanza en casi todas las naciones cultas, que actualmente, por la multiplicación de los ramos científicos y la tendencia enciclopédica de la enseñanza, se sobrecarga a los jóvenes con excesivo número de materias, y cada una de ellas se les da con excesiva extensión; lo cual, entre otros muchos funestos resultados, produce éste que estudiamos ahora, de *enervar el interés*.

El trabajo educativo, cuando se agrava más allá de la justa medida, se convierte en fatiga y trabajo servil, incompatible con la libre manifestación del interés pedagógico. Todos los atractivos que el objeto del estudio sería capaz de ejercer sobre el ánimo juvenil, quedan contrarrestados por el tedio de la excesiva fatiga. La persona más simpática acaba por hacérsenos odiosa, si nos

impone de continuo penosas exigencias; y para el niño, abrumado con la carga de un estudio excesivo, todo lo que es asunto de él se convierte en causa de disgusto y objeto de aborrecimiento.

¡Ya podrá ser que, espoleado por motivos extrínsecos, se esfuerce por poner buen rostro a la tarea; pero no hará sino lo que hace toda persona bien educada, recibiendo con una sonrisa trabajosa al visitador importuno, a quien maldice en el fondo de su corazón! En tales condiciones, no hay que pensar en avivar el interés inmediato, ni servirse de él como resorte de la enseñanza.

¡Y desgraciadamente, ésta es la situación normal de nuestros estudios públicos! a la cual contribuyen los muchos defectos de su organización; sobre todo, la transformación de *la enseñanza por cursos*, tan propia del período educativo, en la *enseñanza por materias*, que no se aplica bien sino a los estudios superiores; y la exclusividad con que el Estado enseñante atiende a la *instrucción*, prescindiendo totalmente de la *educación*.

Repartido el trabajo de la enseñanza entre varios profesores, cada uno de los cuales no tiene a su cargo sino una sola de las materias que forman el asunto del curso, resulta naturalmente, que cada uno de ellos tiende a acrecentar la importancia de la materia que está a su cargo, reclamando la mayor parte posible de la actividad de los discípulos. Y el efecto inmediato de esta porfía es quedar el alumno sometido a las exigencias desmedidas de todos sus maestros, y por ende, sujeto a una tensión excesiva; como el desgraciado a quien condenaban antiguamente a ser descuartizado por cuatro caballos, cada uno de los cuales tiraba de él en dirección contraria. A esto se agrega ser excesivo el número de materias, y no hallarse éstas subordinadas entre sí (por lo menos en España, y en general en los países latinos).

99. Lo primero que la enseñanza debería ponerse delante de los ojos, para no ahogar el interés pedagógico es, la proporción holgada entre las fuerzas del alumno y la *suma* de trabajo que se le exige; y esto, no solamente para no agostar con excesivos y prematuros esfuerzos las facultades intelectuales y físicas del

niño, sino, además, para no imposibilitar en él el desarrollo del *interés* por las materias que estudia; y no menos por otra razón pedagógica; es a saber, para hacer posible la *apercepción*, la cual requiere cierto *ritmo* pausado en la enseñanza y el estudio.

El alumno necesita, para que se despierte en él el interés, el mayor grado posible de serenidad de ánimo; un habitual estado de alegría y tranquilidad; lo cual no puede esperarse de los niños, si no se les concede todo el tiempo necesario para el descanso y el juego, que distienden sus nervios fatigados por la prolongada atención a los estudios, y les restituyen toda su elasticidad y bienestar.

Por otra parte, la *apercepción*, tan importante para el fomento del interés pedagógico, no puede hacerse atropelladamente; antes bien necesita cierta pausa en la introducción de las nuevas percepciones, para que puedan irse ordenando, y coordinando con las antiguas. La *apercepción* se parece mucho a la *cristalización* de las ideas; y así como la cristalización no se verifica en el seno de un líquido agitado, así tampoco se realiza la *apercepción* en el ánimo agitado por el continuo flujo de nuevas percepciones. Para obtener cristales limpios y regulares de una sustancia, es menester dejar en reposo su solución; y para lograr una *apercepción* limpia y sólida de los conocimientos, hay que irlos introduciendo en el ánimo con tal ritmo, que no se altere su tranquilidad.

Pero bien se ve que todo esto es imposible en una enseñanza dada a la vez por varios profesores, cada uno de los cuales no atiende más que a su propia asignatura y se esfuerza por reclamar para ella la mayor cantidad posible del trabajo escolar; con lo cual, fácilmente se produce la sobrecarga tan lamentada de los discípulos, se introducen en su ánimo los conocimientos atropelladamente y sin el orden necesario, y acaba por aburrírseles y reducirlos al memorismo y verbalismo, o en todo caso, a un trabajo servil por cumplir con sus obligaciones escolares, sin interesarse lo más mínimo por las materias que son objeto de ellas.

Pero lo dicho basta por ahora, para insinuar cuán gran reforma de la enseñanza pública ha] de llevarse al cabo, entre otras muchas razones, para salvar el interés pedagógico de los jóvenes.

§ XVIII

La unidad y la variedad

SUMARIO :

Combinación de la unidad y la variedad para avivar el interés. — Aparente antinomia entre el interés de lo nuevo y de lo acostumbrado. — Antigua forma en el estudio de las lenguas clásicas. — Superioridad de las clases antiguas sobre las modernas. — Inconveniente de las digresiones amenas. — Coordinación de los estudios. — La unidad como causa del interés. — Interés de la simpatía. — Ventaja de las obras extensas. — Procedimiento mixto en Literatura. — Estudio de la Historia patria y sagrada.

100. La enseñanza educativa necesita combinar por muy discreto modo la *unidad* con la *variedad* en las materias que toma por asunto, si quiere asegurar el interés *inmediato* de los discípulos, el cual, como ya hemos visto, es el más eficaz para la educación intelectual de los mismos.

La *unidad* conduce fácilmente a la *apercepción*, y por el contrario, la excesiva *diversidad* es uno de los mayores enemigos de ella y del orden diáfano que debe procurarse en la enseñanza; pero a su vez la *variedad* es necesaria para avivar la intensidad de las impresiones; pues, como decían los antiguos, *ab assuetis non fit passio*: las impresiones a que por la repetición nos acostumbramos, dejan finalmente de excitar de una manera viva y eficaz nuestras facultades cognoscitivas.

De ahí nace una aparente antinomia, por cuanto la enseñanza pedagógica, por una parte requiere, para excitar el interés, la insistencia en unos mismos o análogos estudios, y por otra parte, reclama no menos imperiosamente la *variedad*, que da frescura a las

impresiones y excita vivamente la *curiosidad*, la cual es, como hemos visto, una de las fuentes del interés.

Esta antinomia es la misma que señala Aristóteles al enumerar en la Retórica las fuentes de deleite; donde pone, por una parte, la *costumbre*, porque, dice, es una segunda naturaleza, y las cosas acostumbradas se parecen a las que nos son connaturales. Pero luego aduce como otra causa de placer la *mudanza*: “En todas las cosas la mudanza es grata”, y la razón de ello es, que aviva la intensidad de las percepciones o impresiones. No hay, pues, contradicción real, por cuanto el placer (el interés) de lo acostumbrado y de lo variado, se fundan en diferentes causas; el primero, en la *objetiva* asimilación de lo acostumbrado a lo connatural; y el segundo, en la *subjetiva* intensión de las percepciones por la novedad del objeto percibido. Así nos acontece que, en ninguna parte nos hallamos mejor que en nuestra casa, porque tenemos todas las cosas a mano y a nuestro gusto; pero nos agrada salir de casa unos días, después de haber permanecido en ella muchos meses.

101. ¿Cómo, pues, resolver en la enseñanza esa antinomia entre el interés de lo acostumbrado y el de lo variado? Resuélvese combinando hábilmente la *unidad* con la *variedad*, en cuanto juntamos la variedad *material* con la unidad *formal*, o al contrario; variamos la forma, insistiendo largo tiempo sobre una misma materia.

Por ejemplo: El estudio concienzudo de *las lenguas clásicas* requiere muchos años y largas horas de clase todos los días de ellos. Pero con esta unidad indispensable de la *materia*, se puede juntar una variedad ilimitada de *forma*. De esta suerte, en los estudios clásicos ordenados conforme al *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús, se dedican al Latín y al Griego tres o cuatro años enteros, con cuatro o cinco horas diarias de clase; y sin embargo, en ésta se aviva el interés de los discípulos mucho más que en la *Polymathía* abigarrada de los estudios modernos, donde anda el discípulo saltando como picaza, de la Gramática a la Química, de

la Geografía a la Psicología, del Algebra al trabajo manual (donde le hay).

La razón es que, en toda esa variedad de materias, se observa, en nuestros establecimientos públicos, una desesperante monotonía de forma; y reduciéndose todo a dar y tomar lecciones puramente *de memoria* y muchas veces puramente *verbalistas*, hace muy poco al caso que versen sobre las más diversas materias. Por el contrario, en las antiguas clases de *dos horas y media* del Gimnasio humanístico, con ser la materia substancialmente homogénea: el estudio del Latín y el Griego, se obtenía suma variedad, por las diversísimas formas didácticas que en cada hora de clase se empleaban.

Comenzábase por hacer que los discípulos se dieran las lecciones unos a otros, con lo cual se estimulaba maravillosamente su interés y deseo de dar la lección decorosamente. Luego el profesor volvía a preguntar la misma lección en público, generalmente con la forma de concertación que ya dejamos explicada en otra parte (1). En esto se empleaba la primera media hora de clase, durante la cual iba al mismo tiempo el profesor llamando a su cátedra a algunos alumnos, para atender a su dirección particular.

Luego se pasaba a la *prelección del orador*, generalmente Cicerón, en la cual, primero repetían los alumnos la prelección del día antecedente (siempre avivada por la concertación), y después daba el profesor la *prelección* propiamente dicha; o sea, explicaba el fragmento que debían repetir los discípulos el día siguiente, exigiéndoles el mismo día la inmediata repetición, para hacer que atendieran mejor y se les fijaran más las cosas en la memoria.

En tercer lugar, se daba lectura a los trabajos de composición de los alumnos, corrigiéndose los mismos entre sí, y ratificando o enmendando el maestro las correcciones. Y, finalmente, se declamaban los trozos del mismo Cicerón, o se explicaba algo tocante a los que llaman ahora *estudios realistas*: Geografía, Historia, u

(1) *La Educación moral*, n. 387 y ss.

otras materias que entonces se consideraban de *erudición* o cultura clásica general.

En la clase de la tarde se daba lección de Gramática griega, se preleían un autor griego y un poeta latino, y se empleaba el resto del tiempo en corregir composiciones, o componer en la misma clase, declamar, improvisar, etc. (1).

102. Podemos dar testimonio, como quien ha pasado muchos años en unas y otras escuelas, de que *siempre* nos aburrimos heroicamente en las breves clases oficiales, reducidas a tomar la lección, y explicar, en forma de discursito, la lección nueva; y por el contrario: ¡en las prolongadas clases humanísticas, si algunas veces nos rindió el cansancio, rara vez tuvo lugar para asaltarnos el aburrimiento!

Con todo eso: en las primeras había gran variedad de materias. Cada hora traía una asignatura nueva, y muchas veces radicalmente diversa de la anterior; pero la forma era siempre idéntica, con la más tediosa monotonía. Mas en las clases del antiguo sistema, aunque la materia no era otra que unos cuantos libros de dos o tres clásicos, la variedad de la forma mantenía viva la atención y despierto el interés. De las clases universitarias salimos con deseo de no volver a poner los pies en ellas, y con pronunciada aversión a las materias que allí se nos enseñaron. Por el contrario, lo que aprendimos a estudiar en las clases humanísticas, ha sido luego el más dulce entretenimiento de nuestra vida, embeleso de nuestros días de descanso y verdadera golosina del espíritu, ¡de que sólo puede apartarnos el deseo de servir a Dios nuestro Señor en más ásperas y severas disciplinas!

103. Por ahí se ve, cómo es posible, y aun fácil, conciliar la *variedad* con la necesaria unidad de los estudios; y esos medios *formales*, que no son peculiares de las clases pueriles, sino acomodables a las universitarias, como lo demuestra el ejemplo de Alemania con sus *seminarios filológicos, jurídicos, históricos*, etc., en todas las universidades; esos medios, decimos, que no sacan el

(1) Cf. *El método de estudios de la Compañía de Jesús*, pág. 17 y sigs.

espíritu de la materia propia de la enseñanza, tenemoslos por mucho mejores que otros arbitrios *adjetivos* o *extrínsecos*, de que se valen algunos maestros; vgr., las *digresiones amenas* acomodadas a la edad y capacidad de los discípulos, desde las excursiones de superior erudición en las clases universitarias, hasta los *cuentos* o *ejemplos* en las clases inferiores.

Es posible, y no muy difícil, avivar la atención de los alumnos, variando la forma de representación de la materia propia de la clase; con lo cual se recrea y alivia el ánimo, sin sacarle no obstante del asunto que principalmente le debe interesar; y siendo esto así, se cae por su peso ser ello preferible a llevarle a otras regiones, de donde no pueda luego volver sin algún trabajo, y por ventura con disgusto, al orden de ideas sobre que versa la enseñanza.

Los trozos brillantes, en el estudio de las lenguas y literaturas; los episodios, anécdotas, apotegmas o rasgos biográficos, en la Historia; los descubrimientos o dichos ingeniosos de los sabios, en las ciencias físico-químicas; la historia de sus progresos, en las Matemáticas; y generalmente, las aplicaciones prácticas, en la Filosofía y en todas las ciencias especulativas, pueden suministrar a un maestro culto y atento, medios sobrados para amenizar la clase sin necesidad de salirse de la materia que trae entre manos.

Pero además, es otro medio de dar variedad, y de provechosísimos resultados en el cultivo del interés pedagógico y, generalmente, en la enseñanza, el relacionar los estudios presentes con las otras materias que el alumno estudia o ha estudiado en otras clases, con lo cual se le ayuda a ir coordinando sus conocimientos y formando su Enciclopedia, y se le aparta del peligro del *exclusivismo* a que está tan expuesta la moderna especialización de las facultades.

104. Ni es sola la *variedad* la que tiene poder para despertar el interés pedagógico, ni la *unidad* se requiere solamente para alcanzar la posesión de determinadas materias de la enseñanza;

antes bien sirve, en ciertos casos, la misma unidad como medio para promover el interés.

El interés que se funda en la unidad, estriba, ora en la *apercpción*, ora también en la *simpatía* o en la *costumbre*. Del primero ya hemos dicho lo suficiente; del último volveremos a decir algo al tratar del método.

El interés fundado en la *simpatía* que cobra el discípulo a determinados autores o personajes, reclama que se tomen por tema de la enseñanza, *obras enteras*, más bien que antologías o colecciones de fragmentos. Pero también en esto es necesario proceder con discreción, combinando la unidad con la variedad.

En los estudios literarios, vgr., es sin duda necesario que los alumnos alcancen algún conocimiento de las obras de gran número de autores; sin lo cual, la Literatura quedaría reducida (como sucede hartas veces en nuestras clases oficiales), a la historia de ella; y no como quiera a su historia, sino a una historia verbalista y memorista, en la que es imposible despertar el interés. Así recordamos nosotros haber estudiado en nuestra mocedad la Literatura latina, sin leer ni una página de las obras de los innumerables autores, cuya *vida* y *milagros* se nos mandaba fijar en la memoria. Por el contrario, en los estudios de Humanidades del antiguo sistema, nos limitábamos a Cicerón, Virgilio y Horacio, con alguna lectura de César y Tito Livio. Claro es que esto no es suficiente para conocer la Literatura latina; pero todavía es más insuficiente y fastidioso, concretarse a aprender de memoria media docena de datos sobre cada uno de doscientos escritores.

105. La unión armónica de la unidad y la variedad exigiría, pues, en los estudios literarios, que se combinara el estudio de uno o dos autores, u obras extensas de los mismos, con la noticia somera de las obras de los demás. Lo primero es sobre todo necesario desde el punto de vista del interés pedagógico, el cual se despierta con el conocimiento de un autor, que tomamos por *nuestro*, y aun con el trato asiduo con algunos de sus personajes. Los antiguos humanistas llamaban comúnmente *noster* (nuestro au-

tor), al que elegían como objeto preferente de su estudio (así, vgr., La Cerda a Virgilio, el Padre Abraham a Cicerón, Scalígero a Horacio, etc.), y sin duda esta simpatía, que engendra una especie de *interés humano*, se comunicaba a los discípulos. Pero aún es esto más fácil respecto de los personajes poéticos o históricos, cuando se toma como asunto del estudio una obra larga; vgr., la *Odisea*, de Homero, que es, a juicio de Herbart, el más educativo de los libros antiguos; o la *Eneida*, de Virgilio, especialmente preferida por los maestros humanistas del Renacimiento; o los *Comentarios* de César. En tal estudio, el alumno se interesa por Ulises o Eneas, o por César, y ese interés de simpatía humana, le ayuda al interés pedagógico. Lo cual no es posible que se obtenga con el uso de las Antologías o Centones de muchos autores y obras de los mismos.

Naturalmente, no se ha de olvidar entonces la necesaria variedad, para quitar al estudio la *monotonía*, que es enemiga del interés. Pero esa variedad indispensable puede obtenerse cambiando la *forma* de la enseñanza. Así, vgr., el *Ratio studiorum* sugiere gran número de recursos para la explicación de los autores clásicos, e indica que no se han de emplear siempre todos ni unos mismos, con lo cual queda suficiente margen para dar variedad a dicha explicación (1).

106. Un interés semejante de simpatía, se obtiene en los estudios de *Historia*, cuando se comienza por la Historia del propio país, y de las épocas más próximas a nosotros; con lo cual el discípulo concibe la Historia como algo que le toca de cerca, y así le interesa; al paso que es difícil despertar en él ese interés por los hijos de Tubal y Tarsis.

Sin embargo, en la *Historia sagrada* puede obtenerse un interés semejante, si se combina su estudio con el del Catecismo, y se propone, como síntesis de toda aquella Historia, la obra de nuestra Redención, en que todos estamos igualmente interesados, y que se desenvuelve, desde el idilio del Paraíso hasta la tragedia del

(1) Cf. *El método de estudios*, arriba citado.

Gólgota, y se prolonga luego hasta el desenlace de la vida de cada individuo redimido.

Si al explicar la Historia sagrada se tiene ante los ojos la *pragmática divina* de ella, es fácil interesar a los discípulos aun por los acaecimientos más remotos; pues, según nos enseña el Apóstol: "Todas aquellas cosas les acontecían *en figura*" de lo que por nosotros había de pasar (1).

§ XIX

El método

SUMARIO:

Claridad de percepción; necesidad de fijar bien los conceptos elementales.— Importancia del orden para el interés. — Lo acostumbrado se hace connatural e interesante.

107. Aunque no hemos de emprender aquí el estudio detenido de la *Metodología didáctica* (2), no podemos omitir la mención del *método* como recurso para despertar y mantener vivo el interés de los discípulos; a lo cual contribuye el método por dos principales conceptos: en cuanto asegura la claridad de la inteligencia, y en cuanto da tranquilidad al espíritu y ritmo a la percepción.

Nunca se insistirá bastante en la importancia de la regla metódica, de no pasar a lo compuesto antes de tener bien poseídos los elementos simples. *Non multa sed multum*, decían los antiguos. Hay que insistir *mucho* primero en los elementos más simples, antes de proceder a sus combinaciones más complicadas.

Es increíble el tiempo que se pierde en la enseñanza, y el detrimento inestimable que padece el interés pedagógico, por no de-

(1) Véase la Pragmática de la Sagrada Escritura resumida en Meyenberg-Ruiz Amado, *La predicación litúrgica*.

(2) Cf. nuestra *Didáctica*, cap. III.

jar sólidamente asentados los principios de cada una de las disciplinas, antes de pasar a cosas más difíciles, que por esa razón vienen a convertirse en casi ininteligibles o impracticables.

Apenas se hallará un profesor de Matemáticas superiores, que no esté persuadido de que, la mayor dificultad que ofrece su asignatura a los alumnos, depende de la flaqueza del fundamento que tienen en Matemáticas elementales; y aun en éstas, se origina una considerable pérdida de tiempo, por no venir los niños bien ejercitados en las sencillas reglas de Aritmética, cuya práctica está a cargo de la escuela de primeras letras.

Y una cosa parecida acontece en casi todas las materias de estudio. El aprendizaje de las lenguas extranjeras se dificulta indeciblemente por falta de claras nociones acerca de la Gramática nacional. La Historia queda a menudo al aire, por desconocimiento de la Geografía; la Física no puede hacer entender a los jóvenes sus demostraciones, porque los halla *limpios* de Matemáticas, etc.

108. Pero la pérdida enorme de tiempo que de esta falta metódica se origina, y el menoscabo de los resultados de la enseñanza, son tortas y pan pintado en comparación de la *parálisis* del interés pedagógico; pues el niño que, por no estar fuerte en los elementos, halla dificultad casi insuperable en los estudios ulteriores, no puede encontrar gozo ninguno en el trabajo, sino antes fastidio y carga insufrible, como dejamos dicho en el § 17.

Pestalozzi atribuye sus éxitos en la enseñanza elemental, a la falta absoluta de medios didácticos en que se halló, la cual le obligó a ceñirse a la transmisión oral de los elementos, buscando los medios de inculcarlos hasta que se fijaran de un modo inconvencional en el ánimo de los discípulos. Otros muchos maestros deben la esterilidad de sus trabajos a la abundancia de instrumentos docentes, que les provoca a pasar ligeramente de una cosa a otra, sin hacer asiento en ninguna, ni llevar nada a la perfección.

Estos, por una imperdonable falta de método, buscan la variedad en los cambios de materia, cuando debían procurarla ex-

cogitando nuevos recursos y formas diferentes para inculcar, como dicen, *a macha martillo*, los primeros indispensables elementos.

109. Pero el método no comprende sólo la gradación de materias, sino también el *orden* en los procedimientos escolares; del cual resulta que el discípulo sepa *a qué atenerse*, y qué es lo que ha de esperar en cada período de la clase; lo cual le ayuda a disponerse para ello, y le comunica la tranquila serenidad del ánimo, necesaria para el logro del trabajo escolar.

Si el discípulo va a clase sin saber nunca lo que ha de esperar o temer; si los ejercicios se varían según el humor o capricho del maestro, sin orden ni concierto; eso turba el espíritu del alumno, y le quita aquella tranquilidad que decíamos ser necesaria para la asimilación de lo enseñado.

Recuérdese aquí lo que dijimos en la *Educación moral*, acerca del influjo del *orden* para facilitar la *obediencia* educativa, y se verá, que todas aquellas razones se aplican por manera semejante a lo que ahora consideramos.

El *método*, una de cuyas partes es el orden en la enseñanza, comunica a ésta cierto *ritmo*, que serena el espíritu del alumno y le facilita la aperecepción de lo aprendido. Y ya hemos dicho repetidamente, de qué manera contribuyen todas estas cosas a fomentar y mantener despierto el interés pedagógico.

§ XX

La actividad

SUMARIO :

Repugnancia de los adolescentes a la pasividad. — Clases de actividad. — Exagerada estima del trabajo manual. — Actividad intrínseca del trabajo escolar. — *Ejercicios manuales*; en las ciencias experimentales, naturales, Geografía. — Actividad *sensitiva e imaginativa*. — Estudios literarios: los versos latinos.

110. Con el método se relaciona otro de los más eficaces medios para despertar el interés: es a saber; la *actividad* del discípulo.

Son éstas, cosas que recíprocamente se favorecen: el interés es móvil de la actividad, pues, según ya hemos visto, la *acción* no sigue a las ideas sino cuando van empapadas de sentimientos, cual en el interés pedagógico se verifica. Y por el contrario, ninguna cosa hay que más despierte y conserve el interés, que la misma *actividad*, la cual es, por otra parte (como dejamos dicho en la *Educación moral*), uno de los móviles instintivos más eficaces en los niños y adolescentes.

Al sér adolescente; a la naturaleza que se halla en pleno curso de crecimiento y desarrollo de sus fuerzas y facultades, nada le repugna más que la *pasividad*; nada le es más contrario que el influjo que le viene *de afuera*, y que se ve reducido a sufrir pasivamente. Este es sin duda el lado peor de la enseñanza moderna, en la mayor parte de sus manifestaciones; contra el cual trata de reaccionar la enseñanza *novísima*, bien que entendiendo, generalmente, la actividad en un sentido muy material y limitado.

111. Los norteamericanos, en especial, han emprendido una

cruzada contra la pasividad en la escuela; pero ciñendo muchas veces la actividad que pretenden promover, a los ejercicios *manuales*, sin ver que la actividad *intelectual*, *imaginativa* y estrictamente *humana*, es no menos connatural al adolescente, y mucho más provechosa para la educación, que la actividad manual; cuya importancia no pretendemos desconocer, con tal que se reduzca a sus verdaderos límites y no se promueva exclusivamente.

De Garmo, por ejemplo, piensa que toda la inferioridad de la educación moderna de las ciudades norteamericanas, respecto de la antigua educación americana de los jóvenes que vivían en el campo, consiste en la supresión de los ejercicios manuales a que éstos se entregaban la mayor parte del año; y pondera, a nuestro parecer, más de lo justo, las innumerables habilidades que aquellos labradores adquirían, y que imagina haber sido causa de su espíritu emprendedor e inventivo. Estamos perfectamente de acuerdo con él en la censura de la pasividad de la moderna escuela, en la que el alumno queda reducido a la condición de *oyente*, y donde se niega a sus impresiones la oportunidad de traducirse en la correspondiente *expresión*. Pero no creemos que la actividad que necesita el alumno de las grandes ciudades, haya de ser a manera de sustitución de la que los labradores hallan en sus trabajos campestres, en el cuidado de los animales domésticos, reparación de los aperos y herramientas, etc. Mucho menos podemos consentir con él en que sean pura o principalmente los juegos de ejercicio corporal, los que pueden subsanar los defectos de la educación moderna. Así los juegos, como las ocupaciones de los labradores, tienen, a nuestro juicio, mayor influjo en la educación moral, que en la intelectual y en la excitación del interés pedagógico, que ahora buscamos. Esta requiere actividad; pero no *exterior* a las ocupaciones escolares, como el juego; ni puramente corporal, como la de los trabajos del campo; sino una actividad que se extienda armónicamente a las facultades que tratamos de desarrollar, y a *los mismos* trabajos escolares que constituyen el nervio de la enseñanza y la ocupación ordinaria de los discípulos.

112. De ahí se sigue que, la actividad ordenada a despertar el interés ha de ser *manual, sensitiva, imaginativa e intelectual*, pues todas estas facultades hemos de educar; y ha de compenetrarse con los trabajos escolares y extenderse a todos ellos.

Tiene sin duda su importancia, aunque por ventura no tanta como le atribuyen los modernos pedagogos de raza sajona, el *ejercicio manual*; primero, por ser susceptible de comenzarse en edad muy tierna, y cuando apenas es posible la dirección educativa de otras actividades. Esta es la innegable ventaja que en otro lugar reconocimos a los Jardines de Froebel; y aun para las otras etapas de la educación estamos enteramente conformes con los pedagogos modernos, en que se ha de emplear a los niños y adolescentes en tales ejercicios, así por la habilidad que les hacen adquirir en las operaciones manuales, y la educación que comunican a sus músculos, como por lo que contribuyen a mantener vivo el interés pedagógico.

Mas para esto, bien se ve que no bastan cualesquiera ejercicios manuales; sino es menester que se prescriban aquellos que están en íntima relación con las materias de estudio, por las que pretendemos que nuestros discípulos se interesen. A este fin conviene buscar el lado práctico de cada una de las disciplinas, y ejercitar en él a los alumnos.

113. En las ciencias experimentales, a la mano está la posibilidad y conveniencia de hacer los experimentos; en lo cual, la penuria de medios unas veces, y muchísimas más la *negligencia* de los maestros, han sido causa de deplorables omisiones. Las mismas asignaturas más a propósito para la experimentación, como la Física y la Química, se han estado enseñando en muchas partes, o sin hacer experimento alguno, o con experimentos hechos exclusivamente por el profesor *ante los ojos* de los discípulos. ¡Naturalmente; estos experimentos podrán excitar *la curiosidad*; pero en ninguna manera el interés que de la *actividad* se origina!

Fuera de la pereza, que no se confiesa fácilmente, ha podido mover a algunos maestros la razón: "que no es posible poner los

aparatos en manos de los adolescentes, sin detrimento considerable, e irreparable por la escasez de fondos destinados para material científico". Pero, en primer lugar, valdría más que dos o tres cursos salieran bien formados y dejaran el gabinete hecho pedazos, que no que el gabinete continúe *en su importante salud*, y vayan desfilando por delante de sus puertas, generaciones de alumnos ineducados. Pero ni esto es menester; pues lo que más despierta la actividad e interés de los discípulos, no es el manejo de aparatos costosos, sino la improvisación de otros rudimentarios que ellos mismos forman con cuatro tabluacas y pedazos de hojalata. Nada hay más fácil que enseñar a los alumnos a trabajar los tubos de vidrio, con que se hacen tubos de ensayo, de seguridad, aparatos de Wolf, etc. En las facultades de todos está montar pilas de Bunsen o de Wollaston, electroimanes, etc. Y todavía son mucho más fáciles los experimentos en Química, donde todo puede reducirse a una docena de frascos y otros tantos tubos de ensayo.

¡Cuán poderosamente excite el interés de los adolescentes este recurso pedagógico, es difícil ponderarlo suficientemente! De nosotros podemos decir, que nunca sentimos interés *inmediato* por los estudios, hasta que entramos en el campo de la Física y la Química, donde, con poquísimos recursos, armamos todo género de aparatos, con gran medro de nuestros estudios, y sin otro perjuicio que algunos agujeros producidos en la ropa por las salpicaduras de ácido sulfúrico, los dedos amarillos por el ácido nítrico, y la casa apestada de vez en cuando por algún escape de cloro, que burlaba nuestros enchufes envueltos en papel de estraza empapado de engrudo.

Pero no es necesario esperar a las ciencias físicas para despertar el interés de los alumnos apelando a su actividad. La Geografía da ocasión para hacer mapas, dibujados y en relieve; la Historia natural ofrece grandes ocasiones para herborizar y coleccionar insectos; y casi todas las disciplinas dan campo al espíritu

coleccionista, de que ya hablamos arriba, y que es una de las manifestaciones de la actividad escolar.

114. Y con esto estamos pasando de la actividad manual a la *sensitiva* e *imaginativa*. Al hablar de la educación de los sentidos diremos más de propósito, cuánto ayuda, para cultivarlos, el espíritu de observación y experimentación; las cuales son a su vez manifestaciones de la actividad, aptas para despertar el interés.

La *imaginación* no sólo se ejercita activamente en inventar procedimientos y medios para resolver las dificultades de la experimentación o construcción de aparatos, con los exiguos recursos de que se dispone, sino también en toda clase de composiciones literarias.

En esto es en lo que flaquea la moderna Pedagogía sajona; la cual ve la *inventiva* en el niño que procura con palitroques o cañas y alambres, formar un aparato o instrumento de experimentación, y no reconoce que la misma inventiva se manifiesta en la resolución de problemas de Geometría, o en la composición de versos latinos.

Se ha despotricado por lo alto y por lo bajo contra el antiguo ejercicio de componer *versos latinos*, tan usado hasta casi nuestros días en la educación clásica. ¿Para qué sirve hacer versos latinos, a fuerza de hojear el *Gradus ad parnasum?* (1). ¿Qué es hacer tales versos, sino resolver acertijos o construir *rompe-cabezas*? ¿Quién va a componer ahora un poema latino? ¿Cuántas cosas más provechosas pudieran hacerse, en el tiempo que en componer esos versos se pierde?, etc., etc.

115. Todos esos argumentos pudieran *retorcerse* contra el que los hace, con sólo cambiar la materia, trasladando las objeciones a los trabajos de carpintería a navaja, o modelando en barro o cera, tan preconizados por la Pedagogía anglo-sajona. ¿Quién va a hacer ahora a navaja los instrumentos de su oficio? ¿Para qué gastar las horas haciendo a navaja, con gran trabajo

(1) Se da este nombre al Diccionario poético de sinónimos y frases.

e imperfección, los objetos que la industria moderna hace facilísimamente y a precios mínimos, por medio de sus máquinas perfeccionadas?, etc., etc. Ciertamente, no se aconsejan los ejercicios de carpintería a navaja, desde el punto de vista *material*, o sea, por la utilidad de los objetos que así pueden fabricar los niños; sino desde el punto de vista *formal*, por la habilidad que adquieren mediante el ejercicio de sus facultades. Y ese mismo era el punto de vista en que se colocaban los que defendían el ejercicio de componer versos latinos; no para escribir poemas en aquella lengua, sino para llegar por ese camino a un dominio perfecto de la prosodia y del idioma latino, y para excitar la actividad y cultivar la imaginación inventiva, que se hallaba, en la composición de tales versos, con no menores dificultades que las que se ofrecen en muchos problemas de Matemáticas: dificultad de *combinar*; de acertar, entre muchos caminos, con el que puede conducir al resultado que se apetece (en que consiste, según dicen, la dificultad del Cálculo integral), etc. Si yo afirmara que *el ejercicio de componer versos latinos* puede ayudar, como preparación de las facultades mentales, *para el Cálculo integral*, por ventura excitaría la hilaridad de algunos. Por eso me limito a invitar, a los que saben más *en una y otra materia*, a cerciorarse de si puede o no haber relación entre las facultades mentales que en lo uno y lo otro se ejercitan.

Pero volviendo a nuestro asunto, bien se ve por lo dicho, cuán copiosos medios hay, en todas las disciplinas, para avivar *la actividad* de los alumnos, y mediante ella, el interés de los mismos hacia el objeto de sus trabajos escolares. Lo más contrario al interés es la pasividad; y la pasividad no se *impone* en ninguna enseñanza, cualquiera que sea la materia sobre que versa.

§ XXI

Actividad intelectual**SUMARIO:**

Aptitud de la actividad intelectual para despertar el interés. Estudio de las lenguas. Artificio gramatical. — Actividad especulativa y pedagógica. Inducción y deducción en las lenguas. El teorema y el problema. — La investigación racional. Fomento del interés: lo *nuestro*. — La enseñanza *en masa* y la pasividad.

116. Por muy importante que sea en la educación del hombre la actividad manual e imaginativa, al fin y al cabo, como los músculos, los sentidos y la imaginación no son sino *instrumentos* de su inteligencia, la educación de ésta, que de aquellos ejercicios resulta, no pasa de ser indirecta y mediata; y así, conviene venir, finalmente, a la actividad del entendimiento mismo, para obtener directamente el efecto pretendido por la educación intelectual.

Pero ¿será la actividad de la inteligencia tan a propósito para excitar el interés del educando, como la actividad manual y de los sentidos? No hay duda que sí, con tal que los ejercicios que a la inteligencia se proponen se gradúen proporcionalmente a la edad y desarrollo antes adquirido por el discípulo.

Esta es una de las causas, por que es de gran provecho el comenzar la educación intelectual por *el estudio de las lenguas*; porque, como más de propósito diremos adelante, las lenguas contienen una dialéctica sensibilizada y puesta al alcance de todos los entendimientos, como se demuestra por el hecho de que, todas las edades y condiciones de personas, logran usar su idioma con *consecuencia gramatical*, aun antes de haber llegado al completo uso de la razón, o aun cuando estén sumidos los hombres en la

mayor rudeza. El mecanismo gramatical de los idiomas de pueblos rudísimos y salvajes, ofrece a menudo un artificio que maravilla a los sabios que lo consideran.

117. Mas cabalmente en esta materia es donde podemos discernir de un modo claro la actividad mental *especulativa*, de la que pudiéramos llamar *pedagógica*. Ciertamente, si se pretendiera explicar a niños de corta edad el artificio de una lengua difícil, v. gr., el Vascuence, se hallaría que sus entendimientos no están en disposición de ejercitar las operaciones intelectuales que dicha explicación exigiría de ellos. Esto no obstante, puédesse enseñar a los niños desde los primeros años el Vascuence, o el Chino, o el Sánscrito, o el Griego u otra cualquiera lengua, con sólo hacer *práctica* su enseñanza, en la cual ejecutan, sin duda, las operaciones mentales necesarias para el uso del idioma, por más que no se den cuenta clara y reflexivamente de sus propios actos.

Y por ahí veremos de nuevo, lo disparatado del método que se ha seguido en la enseñanza de las lenguas a la niñez. Particularmente en la Segunda enseñanza, que se comienza antes de entrar en la adolescencia, se han contentado muchos maestros, en este último siglo, con *proponer* reglas y más reglas, pasando de su recitación memorista a la *traducción* prematura de autores no siempre proporcionadamente fáciles. De esta suerte, se han exigido de los niños operaciones intelectuales especulativas para que no estaban todavía dispuestos, y así se ha embotado su atención y destruído su interés. Pero no hubiera sucedido esto, si se les hubiera excitado a una *actividad intelectual pedagógica*, por medio de ejercicios convenientemente graduados, de *inducción* y *deducción*.

118. La *inducción* gramatical se obtiene llamando la atención de los niños sobre las formas gramaticales semejantes, que se repiten para expresar ideas parecidas. En lugar de comenzar por proponerles una regla, que entienden a medias o del todo no entienden, y contentarse con que la graben en la memoria a fuerza de repetirla sin entenderla; debía empezarse por llamarles la

atención hacia unos cuantos casos en que dicha regla se halla practicada y, después de esto, se los conduciría fácilmente a que ellos mismos la formularan, entendiéndola tanto mejor, cuanto que sería *obra* de su propio discurso inductivo.

El procedimiento de *deducción* se practicaría después, al aplicar la regla, obtenida por inducción, a los nuevos casos que se ofrecieran. Así se podrían buscar por inducción las leyes del lenguaje, en el estudio de los autores clásicos, y ejercitar luego el procedimiento de deducción en la composición de temas, estimulando el raciocinio de los niños para que supieran proponerse la regla correspondiente, cerciorarse de que el caso de que se trata cae bajo dicha regla y, por consiguiente, se debe construir la frase conforme a ella. Así, por ejemplo: En lugar de dar al alumno una regla en que se incluyan muchos verbos latinos que rigen ablativo, sería más pedagógico y ventajoso hacerle observar en la lectura de autores, que el verbo *careo*, vgr., está construido con dicho caso; y en otra ocasión hacerle fijar en que el verbo *abundo* va con el mismo régimen; de donde se le llevaría a formar la regla, fácil de recordar para él, "que los verbos que significan *abundancia* o *privación*, se construyen generalmente con ablativo". Y propuesta una frase de tal significado, se le haría formar el raciocinio deductivo: Esta frase expresa *abundancia* (o *privación*); pero hemos visto con frecuencia, en el autor traducido, que la *abundancia* o *privación* se expresan en Latín con ablativo; por tanto hemos de construir la frase propuesta, con dicho caso. Pero luego en la lectura nos encontramos, vgr., con *egeo* y genitivo, y entonces será ocasión de exigir al alumno nuevo ejercicio mental, hasta hacerle entender que la regla que hemos formado no es de valor absoluto, sino sólo una dirección general, y que hay que ir aprendiendo sus excepciones con el uso.

119. De esta suerte, el estudio de la Gramática iría acompañado de una serie de *invenciones* y *problemas* que lo harían más interesante y provechoso para la formación intelectual, de lo que

suele ser cuando se practica por los métodos rutinarios acostumbrados.

Este ejercicio mental se puede extender a todos los géneros de estudios científicos, donde el *teorema* y el *problema* deben andar siempre juntos, y han de ofrecer al maestro materia para ejercitar el entendimiento de los alumnos en la inducción y deducción, en el análisis y la síntesis. En lugar de proponer, como se acostumbra, el teorema, vgr., de Geometría, para pasar luego a la demostración del mismo, sería pedagógico comenzar por ir construyendo la figura y llamando la atención del discípulo sobre las propiedades de las líneas, de los ángulos, etc., de las que luego se saca la verdad del teorema, el cual no es sino la *fórmula* del raciocinio con que se ha ido obteniendo. En vez de comenzar afirmando que los ángulos de un triángulo valen dos rectos, sería más pedagógico y estimulante para los discípulos, mostrarles en un triángulo rectángulo, y luego en otro obtusángulo, y por fin en otro que tuviera todos los ángulos agudos, que la suma de ellos es siempre dos rectos; por donde se llegaría al teorema, por un modo de inducción. Claro está que este procedimiento no es necesario para el matemático, el cual ve el teorema en cualquier triángulo, procediendo por intuición y análisis lógico de su concepto. Pero lo que es factible y más conveniente para el matemático, no lo es siempre para el discípulo de Matemáticas, en quien ante todo hay que mirar al desarrollo de las facultades intelectuales. Por muy evidente y sencillo que sea el teorema mencionado, no hay duda que muchos de los niños a quienes se propone y demuestra, se quedan *a media miel*, por no tener el suficiente desarrollo intelectual, el cual se fomentaría si se siguiera el procedimiento que hemos indicado.

Mucho mejor se aplica éste a las ciencias propiamente inductivas, como la Física y la Química. Hay que ejercitar en la inducción, que nos lleva a la clasificación, y luego en el análisis, por virtud del cual aplicamos a nuevos objetos las normas encontradas.

120. Además de estos continuos ejercicios de análisis y síntesis, inducción y deducción, hay que estimular al alumno a la *investigación*, la cual no se hace sólo por la *observación* sensible, sino también por medio del ejercicio racional, que pasa de la causa al efecto y del efecto a la causa (*raciocinio a priori y a posteriori*); del fin al medio y del medio al fin, en las disciplinas morales e históricas; que busca en los afectos la razón suficiente, y en todas las cosas las semejanzas y desemejanzas, las analogías y los contrastes.

Cuánta sea la importancia de estar ejercitado en dichas operaciones racionales, no necesita encarecerse; pues, en último resultado, el hombre que sabe valerse de ellas con facilidad y destreza, es el intelectualmente *educado*. Pero ciñendo ahora nuestra consideración al interés pedagógico, no cabe duda que se acrecienta maravillosamente con esos procedimientos, que aumentan la actividad intelectual; así por la natural tendencia del hombre, y principalmente del adolescente, a *actuar*, como por el atractivo que ganan las verdades científicas por este camino conocidas. Lo que yo *hallo*, es *mío*; y lo *nuestro* es lo que más nos interesa a todos los hombres. Fuera de que se juntan aquí, para aumentar el interés, los estímulos de la *invención*, de la *dificultad vencida*, etc.

121. De esta manera vemos que, no sólo por medio de los ejercicios manuales (que para muchas profesiones habrán de ser siempre un ejercicio extrínseco, ajeno de la ordinaria ocupación y confinado en los ratos de ocio), sino también por medio de los imaginativos y, sobre todo, intelectuales, es posible y fácil hacer *activa* la enseñanza, librándola de la *pasividad* contraria al temperamento de los adolescentes y enemiga del interés pedagógico. Pero para esto, además de la diligencia y celo del maestro, se requiere una condición, que no siempre se halla en las escuelas públicas; es a saber: un *número proporcionado de discípulos*; pues los métodos prácticos y activos no pueden aplicarse, a la que llaman, en el peor sentido, *enseñanza en masa*.

Para que la clase sea *práctica*; para que sean los discípulos

los *agentes* de ella, es impedimento insuperable su excesivo número; pues no es posible que hablen a la vez, ni que el maestro proponga a cada uno, con la debida frecuencia, las cuestiones que a él en particular deben dirigirse, ni que le haga las observaciones que su particular situación requiere, etc.

El que esto escribe se encontró en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Barcelona (por los años 1876-77), en clases de 500 y 700 alumnos. En tales condiciones ¿qué puede hacer el profesor? ¡Nada más que dar una *conferencia* o un *espectáculo*, al cual asistan pasivamente los discípulos, convertidos en oyentes o espectadores! ¡Cuán ajeno sea esto de la enseñanza educativa, no hay necesidad de ponderarlo! Pero lo es poco menos la escuela primaria con 100 discípulos para un solo maestro; el cual, en tales condiciones, no podrá pretender otra cosa sino ejercitarles la memoria, haciéndoles repetir, *a coros* o separadamente, lo que les haya de antemano explicado, *según su leal saber y entender*, pero sin poderse cerciorar del entender y saber de sus discípulos. En tales casos no se puede pensar en *educación intelectual*, y aun la mera *instrucción* (que es el *mínimum* de ella) no podrá darse sino muy imperfectamente.

Sin embargo, para hacer lo que en tan precarias circunstancias sea *posible*, vamos a decir algo de la *actividad formal*, en el modo de dirigir *la clase*, ya que no se pueda dirigir a cada uno de sus alumnos.

§ XXII

La actividad formal de la clase

SUMARIO :

Espíritu de actividad. La voz del maestro. Monotonía y flojedad. Alientos juveniles y fervorosos. — Normas para el uso de la voz ; el tono : amaneramiento. *Tempo*. Articulación y energía del lenguaje. — Influjo de la pronunciación del maestro en los discípulos. — Forma de la elocución : diálogo y monólogo. Necesidad de pausa y amplificación. Necesidad del diálogo. La lectura.

122. Aun en el caso extremo, de que el maestro haya de dirigir una clase de 100 o más discípulos (cosa que impide casi absolutamente su comunicación particular con cada uno de ellos, y por ende, la dirección de su *actividad personal*), cabe imprimir a toda la marcha de la clase una manera de *espíritu de actividad*, el cual, ya que no dirija a los discípulos, los contagia, en cierto modo, y los arrastra consigo, manteniendo vivo el interés pedagógico.

Los medios de mantener en el régimen de una clase esa actividad formal, nacen de dos principales fuentes: las *cualidades personales* del profesor y su destreza y *orden* en la dirección de la clase.

123. Ninguna cosa contribuye tanto a comunicar *animación* a una clase, manteniendo despierta la atención y vivo el interés de los discípulos (aun en el caso lamentable en que éstos hayan de reducirse casi del todo, por su excesivo número, al papel de espectadores u oyentes), como la *voz* del maestro. La *voz* del maestro es aquel espíritu que, según se dice en el profeta Ezequiel, cae sobre los huesos dispersos de un campo de muerte, y los anima y pone sobre sus pies y les comunica movimiento y vigor.

Si la voz del maestro es soñolienta y monótona, el sueño intelectual (cuando no el físico) extiende sus alas soporíferas sobre la clase, y paraliza todo movimiento en la inteligencia de los discípulos, o los invita a distraerse en mil travesuras y niñerías. Uno de los hombres más sabios a quien tuve por maestro en mi juventud, tenía esa desdicha de poseer una voz apagada y por extremo monótona; por lo cual, aunque su erudición era grande, y su asignatura, por su misma índole, amenísima, antes excitaba en nosotros el sueño que el interés. A ninguna clase faltábamos con tanta frecuencia como a la de aquel respetabilísimo señor.

Este defecto no tanto depende de la calidad física de la voz (aunque algo influye, sobre todo en personas cuya edad avanzada les resta alientos para decir con brío), cuanto de la habitual disposición del maestro. El maestro pesimista y desalentado; el que desconfía en general del resultado de su enseñanza, fácilmente se acoge a un tenor de explicación monótono y frío, que es un verdadero narcótico para los discípulos. En su clase, infaliblemente se duerme o se enreda, y hartas veces, en esa somnolencia semiconsciente, se abriga y se desarrolla la inmoralidad por terrible manera.

Al contrario, cualquiera que sea el metal de la voz del maestro, si está animado de juveniles ilusiones (¡las cuales no están en manera alguna vinculadas a los juveniles años!); si *cree* en sus discípulos y en sí mismo, y tiene un gran concepto de la importancia y fruto de su enseñanza, ya sea por razones naturales, o ya por motivos sobrenaturales; comunica a su explicación el espíritu vigoroso que le alienta, y de la plenitud de su espíritu reciben sus alumnos, y toda la clase se llena de animación y de vida.

124. Nosotros hemos tenido la fortuna de conocer muchos de esos maestros, especialmente entre los jóvenes de la Compañía de Jesús (1), que llegan a los colegios movidos juntamente por el fervor religioso y celo de la gloria de Dios, y por las más risueñas

(1) Al recordar lo que hemos conocido *nosotros*, no tratamos de anteponerlo a lo que sin duda se halla en otros centros, de nosotros menos conocidos.

esperanzas de buen éxito; para quienes la clase es, a la vez, pabellón donde desplazan sus ideales, acariciados durante los años de sus estudios; campo donde dan expansión a su natural actividad; arena en que conquistan sus primeros laureles, y misión donde se esfuerzan por lograr el objeto de su vocación religiosa. ¡Esos son los que hacen la clase con un entusiasmo y brío, que muchas veces les acarrea grave detrimento en la salud, rindiéndose el cuerpo, incapaz de seguir los impetuosos movimientos de su espíritu!

Esos son los que electrizan a sus alumnos, y mantienen vivo el interés en sus clases, a pesar de todas las trabas y dificultades que les imponen los textos disparatados, las exigencias tiránicas de exámenes absurdos y la falta de preparación de los discípulos. Y (para que no se piense que aprovechamos esta coyuntura para alabar nuestras agujas, o tejer una oración *pro domo*) ¡tal vez algunos de esos mismos profesores vuelven a los colegios, luego de terminada su carrera sacerdotal, con más canas en la cabeza y más desengaños en el alma, y toman un *semitonado*, que parece nacer, antes del espíritu de propia conservación (muy natural, después de todo), que de la *inspiración* pedagógica!

Mas sea lo que fuere de tales *prosaicas* realidades de la vida, no cabe duda sino que *la voz* del maestro es un recurso capital para comunicar animación a la clase e intensidad al interés, aun en las escuelas donde el excesivo número de alumnos no permite emplear los más eficaces medios de la Pedagogía.

125. Este uso de la voz es en gran parte *natural*, y procede inmediatamente de la *inspiración*; pero, como en todas las cosas, puede también en ésta acudir el Arte en socorro de la Naturaleza, y a tal efecto vamos a consignar algunas indicaciones que juzgamos provechosas.

En el manejo didáctico de la voz hay que atender a su *tono*, a su *tempo*, y a la *claridad* y energía de la articulación.

Cuanto al *tono*, hay que advertir, en particular a las personas

que tienen un timbre de voz agudo, que procuren moderar el tono de voz en la enseñanza; pues ninguna cosa aturde más a los alumnos y embota su interés (el cual, como ya hemos dicho repetidamente, va siempre acompañado de una impresión agradable), que una voz aguda y levantada continuamente. Las principales cualidades del tono de voz sean, pues, la *moderación* y la *variedad*; pues, por el otro extremo, la voz grave, apagada y monótona, es lo más a propósito para producir la somnolencia.

Acomódese el tono de voz a la índole de lo que se dice, y así, con la variedad de los asuntos, se juntará, aumentando su interés, la variedad de la entonación. Hay que evitar, sobre todo, el *amaneramiento* que quita la naturalidad, y con ella, la *comunicación* entre el maestro y los discípulos, y conduce casi inevitablemente a la monotonía. No obstante, hay también un amaneramiento que consiste en variar la entonación independientemente del asunto de que se está hablando; y éste no es tan fácil que haga dormir a los alumnos, pero corre gran peligro de darles que reír; pues produce una desproporción ridícula entre el objeto que se explica y los amanerados altibajos de la entonación. Esa forma de amaneramiento, es la que constituye el llamado *tono de predicador*, y que debe entenderse, naturalmente, ¡de predicador malo!

126. Sigue en importancia a la *entonación*, el *tempo*, o grado de rapidez o lentitud del lenguaje. En éste se han de evitar los dos extremos, de hablar muy deprisa (defecto de maestros noveles), y de hablar demasiado lentamente; vicio en que incurren con alguna frecuencia los envejecidos, no tanto en la enseñanza, cuanto en la rutina de ella.

La explicación demasiado acelerada no da lugar a la *apercepción* de los discípulos; y por consiguiente, no penetra en su inteligencia ni se graba en su memoria; pero la demasiado calmosa, les infunde invencible sueño, o les da lugar para distraerse.

Mas tampoco aquí se ha de seguir un tenor uniforme, sino acomodar el *tempo* de la explicación a la condición de las materias que son su objeto. En la *repetición* de lecciones ya explicadas,

o de textos aprendidos de memoria, más bién se ha de propender a la celeridad; pues se suponen ya entendidos suficientemente.

127. Sobre todo, es de capital importancia la *claridad* del lenguaje, que resulta, no sólo de la índole de las palabras y construcciones que se usan, sino de la *articulación* y *energía* de él, las cuales contribuyen eficazísimamente a avivar la atención y el interés.

Cierto es, que también en la *articulación* docente se puede introducir un amaneramiento vicioso y hasta ridículo. Pero no se ha de perder de vista, que la enseñanza requiere una claridad de articulación, que en la conversación ordinaria no es necesaria, y se tendría, consiguientemente, por exagerada. Lo que la conversación sólo consiente en ciertas frases enfáticas, ha de ser casi ordinario en la explicación didáctica.

Téngase muy presente que, en estas cosas, el ejemplo del maestro es enteramente decisivo para los discípulos, y su entonación determina a la larga la entonación de la clase. Si él habla con alma, articulando con toda precisión, claridad y energía, poco a poco le irán imitando en ello los alumnos, así como en la gradación de la voz y de la celeridad del lenguaje.

De esta manera, y promoviendo directamente la actividad de los discípulos, en el grado mayor que lo permita el número de ellos y la índole de la materia de la enseñanza, podrá un buen maestro mantener la atención viva y el interés despierto, sin arreararse por los inconvenientes que no estuviere en su mano remediar.

Cuando se trata de escuelas de primera enseñanza, hay una infinidad de recursos muy útiles para excitar indirectamente esa actividad de los alumnos, aun en clases bastante numerosas. Pero la exposición de ellos no cabe en nuestro plan, ni es propia del presente lugar.

128. Una cosa hay, sin embargo, acerca de la que no podemos dejar de hacer alguna advertencia y es, la *forma de elocución* con que se proponen las materias de la enseñanza, unas veces por

medio del *diálogo* entre el profesor y los discípulos, y otras por la simple *exposición* o *monólogo* del maestro.

La utilidad del *monólogo* o discurso está en *razón inversa* de la niñez de los alumnos. Con los niños de corta edad, bien podemos decir que es casi nula; con los adolescentes, poca, y con las personas de más edad, algo mayor. Con razón compara un autor las ideas que se nos presentan en un simple monólogo, con las imágenes que la fantasía nos va presentando en los ensueños, sin intervención de nuestra voluntad. El alma *asiste* simplemente a esas exhibiciones de imágenes o de ideas; las cuales no desarrollan en el espectador u oyente actividad ninguna, ni le espolean a discurrir por su parte, ni despiertan su atención, ni, finalmente, estimulan su interés.

Además militan contra la forma del *monólogo* otras razones, de las cuales es por ventura la principal, que cuando el maestro expone sus ideas, que tiene muy bien pensadas y digeridas, procede casi inevitablemente con excesiva rapidez en su desenvolvimiento; con lo cual, como hemos dicho, exige cierto ritmo pausado. Por eso en las elucubraciones *oratorias*, que por su naturaleza se destinan a la simple enunciación, se requiere la *amplificación oratoria*. Pero ésta es más apropiada para excitar los afectos, que para infundir el conocimiento claro de las ideas. Hay, sin embargo, cierta *amplificación lógica*, indispensable para que la exposición didáctica no quede totalmente sin fruto; y es la que se hace por medio de declaraciones propias o metafóricas, comparaciones, símiles, contrastes, etc.

129. En todo caso, si con el monólogo no se alterna la forma *dialogada*, siquiera para enterarse el maestro del modo como los discípulos atienden y entienden lo que les va exponiendo, no hay que tener gran confianza en el efecto de la exposición; la cual, por otra parte, como haya de ser *narrativa* o *descriptiva*, necesita tener presentes las leyes de la narración o descripción que dan los autores de Estilística, y nosotros propondremos, con el favor de Dios, en otra parte. Acerca del diálogo téngase presente lo

que diremos luego sobre las interrogaciones *socráticas* o *heurísticas*.

Todavía es muy inferior al monólogo, que hace el maestro improvisando lo que trae bien preparado, *la lectura* que da de lo que en algún libro se contiene; o por ventura, de lo que ha escrito él mismo para leerlo en la clase. El que lee, dice con razón un autor, se parece a un águila que anda; el que improvisa, a un águila que vuela. Así como el águila no tiene libertad de movimientos sino cuando se cierne en los aires, así el maestro no puede tenerla mientras está atado al papel y no toma vuelo con la improvisación.

La *lectura* algo prolongada, que suele pesar aun a las personas mayores, es de todo punto intolerable para los niños. Mientras el maestro lee, los alumnos enredan. ¡Esta es una ley pedagógica de infalible certidumbre!

§ XXIII

El método heurístico

SUMARIO:

Sus ventajas para la inteligencia y el interés. Arte de preguntar; solicitud del maestro. — Interrogaciones heurísticas: analíticas: en Lógica, Geometría, Lenguas. Interrogaciones indicativas: inductivas. — Límites de la aplicación del método heurístico. Dislates de algunos pedagogos.

130. El principal recurso que tiene la enseñanza para excitar la actividad intelectual de los discípulos, es el método llamado *socrático*, por haber sido empleado por Sócrates en los diálogos inmortales en que Platón nos lo presenta enseñando a sus secuaces y envolviendo en inextricables redes a sus adversarios; el cual se denomina también *heurístico* (del verbo griego, *heurisco*,

hallar, inventar), porque mediante él no manifiesta el maestro las cosas a sus alumnos directamente, sino los guía para hacer que ellos mismos las hallen.

Y en eso está precisamente la fuerza del método socrático o heurístico, para excitar el interés y, juntamente, para lograr una más profunda inteligencia de las cosas; pues, por una parte, hace que todo conocimiento alcanzado se convierta en *propio* hallazgo del discípulo, lo cual acrecienta incomparablemente su interés; y por otra parte, consigue que el alumno *construya* por sí mismo la ciencia desde sus cimientos, lo cual le conduce a entender de raíz las proposiciones científicas, a la manera que, el que construye un edificio, es el que tiene mayor razón para conocerlo íntimamente.

131. Mas acerca de la utilidad y ventajas insuperables que ofrece al discípulo el método heurístico, no creo que abrigue duda alguna quienquiera lo conozca. La dificultad no está en el juicio, sino en el uso de él, pues realmente *el arte de preguntar*, que requiere en grado sumo dicho método, es el arte de las artes del maestro, y no menos difícil que excelente.

“Preguntar bien es enseñar bien. En el hábil empleo de las interrogaciones consiste, más que en otra cosa alguna, lo fino del arte de enseñar, pues en él poseemos la guía para conducir a la claridad y viveza de las ideas, el estímulo para la imaginación, el despertador de la memoria, la sugestión para la inteligencia y el incentivo para la acción. La interrogación conduce al discípulo a descubrir las contradicciones contenidas, pero hasta entonces no percibidas, en las ideas propias; le ayuda para entender los principios a que obedece la conducta práctica y el conocimiento, y le habilita para concentrar su mente en la rememoración de lo antes aprendido” (1).

La interrogación socrática, bien manejada, es el medio más eficaz para asociar al discípulo a la actividad intelectual del maestro. Pero, por eso mismo, presupone en el maestro dicha ac-

(1) De Garmo, p. 179.

tividad intelectual. El método heurístico no puede valerse de *plantillas o patrones*, y mucho menos de series de preguntas hechas y de antemano preparadas. Antes bien, exige en el maestro un discurso hasta cierto punto espontáneo, y una vigilancia atenta para darse cuenta de los pasos que va adelantando la inteligencia del discípulo, en qué partes sigue el camino por donde pretende guiársele, dónde se aparta de él, y cuál es el mejor atajo para volver a encaminarle o llevarle de nuevo al punto donde se desvió.

132. Las preguntas en que consiste el método heurístico pueden ser de varias clases, y, en primer lugar, se distinguen de las ordinarias interrogaciones retrospectivas, de *repaso o examen* de lo ya sabido. El método heurístico va siempre *hacia adelante*, y sus interrogaciones se dividen en *analíticas, indicativas e inductivas*.

Las interrogaciones *analíticas* son las más estrictamente heurísticas, y tienen por objeto guiar al discípulo a la desmembración o análisis de sus percepciones y conceptos, para lograr que se dé razón de ellos; ya conociendo mejor su índole, ya cayendo en la cuenta de sus inexactitudes o contradicciones. Así, por ejemplo, se puede discurrir acerca del concepto de *verdad*, que posee el alumno de un modo más o menos obscuro, con las preguntas siguientes u otras parecidas:

—Si Pedro está corriendo, y yo digo: *Pedro corre*, ¿digo la *verdad*?

—Y si, en el momento que lo digo, ya ha cesado Pedro de correr, ¿digo la *verdad*?

—De manera que ¿hay proposiciones que pueden ser verdaderas o falsas, según que accidentalmente se conformen o no se conformen con el objeto de ellas?

—Así, pues, hay una *verdad*, que llaman *lógica*, que consiste en la “conformidad del acto con el objeto”. Pero si yo digo que *Pedro corre*, creyendo que corre todavía, y resulta que ya ha cesado entonces de correr, ¿digo *verdad*? — No la dice usted.

—¿Digo entonces una mentira? — Tampoco dice usted mentira, porque usted cree que realmente corre, cuando ya no corre en realidad.

—Luego, si no digo mentira, ¿hablo con verdad?

—Pero ¿hablo con verdad lógica? — No, porque en aquel instante Pedro ya no corre.

—Luego hay otra clase de verdad, fuera de la verdad lógica, y ésta se llama verdad *moral*. Pero además, hay cosas que unas veces son verdad y otras no, como que *Pedro corre*. ¿No hay otras que siempre son verdaderas o siempre son falsas?

—*Pedro es hombre*; ¿puede ser esta proposición, una vez verdadera y otra falsa? — ¡No! — Luego ya tenemos tres clases de verdad: *lógica*, *moral* y *ontológica* u objetiva.

133. Otro ejemplo más fácil: Los niños tienen idea o noción de *la envidia*, sacada de su experiencia y trato cotidiano. Para darles, pues, una noción analítica de ella, se les pueden dirigir las siguientes preguntas:

—¿Habéis visto alguna vez un niño que tiene envidia de otro, vgr., porque le parece que su papá o su maestro quiere más al otro que a él?

—¿Qué afecto tiene el envidioso: de placer o de pena?

—Y ¿por qué recibe pena? ¿Por el daño suyo propio o por el bien que goza el otro?

—No es por el daño suyo; porque cuando a uno le duele un palo que le han dado, este dolor ¿es por ventura *envidia*?

—Luego la envidia no es dolor del mal propio, sino del *bien ajeno*.

—Y cuando el envidioso ve que le sucede al otro algún disgusto, vgr., si queda humillado en clase o su papá le pega, qué siente: ¿placer o dolor?

—Luego el *envidioso* se goza del mal de otros y se duele de su bien. Pero ese dolor o gozo ¿le nace del provecho o daño que él saca?

—¿Le nace del deseo de que se cumpla la justicia?

—Sólo le nace de *malquerencia* hacia su prójimo, ¿verdad?

—Luego la envidia es gozo del mal del prójimo, o tristeza de su bien, por sola malquerencia.

134. La mayor parte de las *demostraciones geométricas* se pueden enseñar a los adolescentes por medio de preguntas de esta clase, dibujando la figura y preguntándoles luego sus propiedades, paso por paso, hasta llegar al resultado de la demostración y formular el teorema.

Por ejemplo: Para dar idea del teorema de Pitágoras, comiéndose por dibujar la figura 1, y luego diríjase a los alumnos las siguientes preguntas:

—En el triángulo rectángulo ABC , ¿cuál es la hipotenusa?

—Y el cuadro $ABED$, ¿no es el *cuadrado de la hipotenusa*?

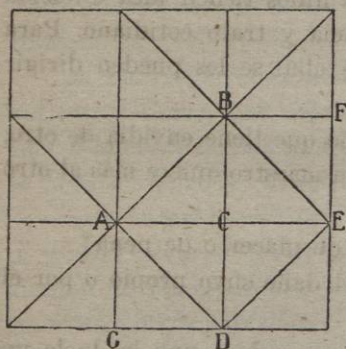


Fig. 1

—Pues ¿cuántos triángulitos lo componen? ABC , BCE , ACD y CDE .

—El cuadrado $BCEF$ ¿qué es? ¿No es el cuadrado de un cateto?

—Y ¿de cuántos triángulitos se compone?

—¿Y el cuadrado $AGDC$?

—¿Qué proporción hay, pues, entre el cuadrado de la hipotenusa y la suma de los cuadrados de los catetos?

—¿Cuántos triángulitos comprende el primero? y ¿cuántos cada uno de los segundos?

—Luego dos y dos son cuatro; luego el cuadrado de la hipotenusa ¿es igual?

Para demostrar que esta proporción se halla en *todo* triángulo rectángulo, propóngase la demostración común.

También puede sensibilizarse ésta por medio de la demostración gráfica del indio Bhaskâra (1114 a J.C.). Dibújese un triángulo rectángulo cualquiera ABC . Inscríbase en el cuadrado de su

hipotenusa: *BCED*. Trácese luego perpendiculares desde los vértices al cateto mayor de los triángulos interiores que van resultando, y quedará en medio el cuadrado *FGHA*. Lo más sencillo es hacer este dibujo en un papel y recortar luego los cuatro triángulos y el cuadrado inferior, disponiéndolos como se hallan en la figura: *DFB*, en la posición de *BCI*; y *DGE* en la de *EJC*. Con trazar la línea *FL*, se ve claramente que *BILF* es el cuadrado del cateto menor, y *GLJE* el del cateto mayor, y ambos suman el cuadrado de la hipotenusa.

135. Este mismo procedimiento se aplica, en *las lenguas*, al llamado análisis gramatical. Por ejemplo, en el verso: *Quid dedicatum poscit Apollinem vates*.

—¿Cuál es el verbo de esta oración? — *Poscit*.

—¿Puede ser el sujeto *Apollinem*? — ¡No, porque está en acusativo y el verbo no es infinitivo!

—¿En qué casos puede estar *vates*? — En nominativo del singular y en nominativo o acusativo del plural.

—Luego ¿puede ser el sujeto de *poscit*?

—¿Con qué palabras puede concordar *dedicatum*? — Con *quid* y con *Apollinem*.

—Y el verbo *poscit* ¿qué régimen pide? — Acusativo o ablativo con *ab*.

—¿Luego se ha de construir?

Quid poscit vates Apollinem dedicatum; o *quid dedicatum poscit vates Apollinem*.

Por fin el maestro ha de explicar, qué significa *Apollo dedi-*

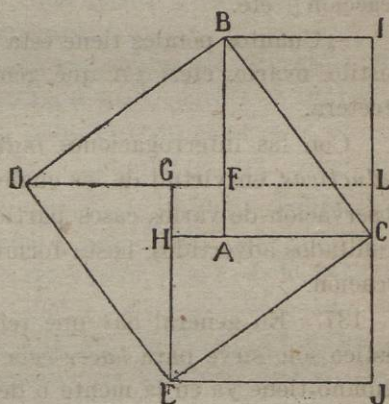


Fig. 2

*catu*s, lo cual no hallará por sí mismo el niño, estribando en solas las reglas de la Gramática.

136. Las interrogaciones *indicativas* son las que se dirigen al alumno para hacer que fije su atención sobre los objetos o fenómenos que se presentan ante sus ojos. De éstas se ha de valer especialmente el maestro en las ciencias naturales o experimentales, para fomentar el espíritu de observación del alumno.

—¿Qué sustancias ha puesto V. en la retorta? ¿Qué gases se han desprendido? ¿Qué residuo queda? ¿Cómo se formula esta reacción?, etc.

—¿Cuántos pétalos tiene esta flor? ¿Qué género de estambres, pistilo, ovario, etc.? ¿A qué género pertenece? ¿A qué especie? etcétera.

Con las interrogaciones *indicativas* se pueden combinar las *inductivas*, en virtud de las cuales se va guiando al alumno, de la observación de varios casos particulares a la generalización de los resultados advertidos, hasta formular una ley u obtener una clasificación.

137. En general hay que tener presente que el método heurístico sólo sirve para *hacer caer en la cuenta* de las cosas que el alumno tiene ya en la mente o delante de los ojos, aunque de una manera confusa, o por ventura inadvertida. Pero no sirve este método para establecer *hechos* que no caen bajo el *actual* dominio de los sentidos. Así, es de todo punto inútil para la enseñanza de la Historia, de la Geografía, de la Religión revelada y de los principios de muchas disciplinas, como la misma Gramática, que no pueden establecerse *a priori* ni por observación experimental.

Este el error en que han caído algunos, deslumbrados por las ventajas del método heurístico, o más bien, por la boga de que actualmente goza, los cuales han llegado hasta pretender que debían excluirse de la enseñanza, y declararse ajenos de la escuela moderna, todos aquellos asuntos que no son susceptibles de ser enseñados por el método heurístico.

138. De semejante argumento quiso valerse un diputado, en

las Cortes españolas, para sostener, sin ofensa de los *piadosos oídos*, que la Religión, por lo menos en su parte dogmática, no podía ser asunto de la enseñanza en la *escuela ideal*; y que, por consiguiente, *el ideal* de la enseñanza era el de la *escuela neutra*; pues en la *escuela ideal*, por no admitirse sino el método heurístico, no se podía dar lugar a la enseñanza de los dogmas católicos.

Pero ese raciocinio cae por su base; pues nadie es tan ignorante de la naturaleza del método heurístico (con tal que lo conozca algo más que de nombre), que piense pueda ser el único instrumento de la enseñanza educativa.

La *escuela ideal*, y toda escuela racionalmente educativa, necesita enseñar a los alumnos nociones de Geografía e Historia, por lo menos, patria, y asimismo necesita comunicarles el conocimiento de uno o varios idiomas. Pero ninguna de estas cosas puede enseñarse por sólo el método heurístico; luego es disparatado pretender la exclusión de un ramo trascendental y necesario de enseñanza, sólo porque no puede ser enseñado por dicho método.

Apenas hay disciplina alguna donde *todo* pueda enseñarse por el método heurístico; en el cual, aun allí donde se aplica, es necesario con frecuencia que el maestro *dé* nociones, que el discípulo no hace más que *entender* y *admitir*; como puede verse en el primer ejemplo que hemos propuesto, acerca de la investigación del concepto de *verdad*. Al fin y a la postre, el maestro habrá de decir al alumno, qué es la *verdad lógica, moral y ontológica*, si quiere que el alumno lo sepa. En los idiomas, el maestro es quien al cabo ha de dar el significado de las voces nuevas, la interpretación de los pasajes ambiguos, etc. Y finalmente, casi todos los datos históricos y geográficos, el maestro es quien los ha de comunicar y certificar. Por consiguiente, es un dislate inconcebible querer establecer el método heurístico como fuente única de conocimiento educativo y único instrumento de la enseñanza.

§ XXIV

Arte de preguntar

SUMARIO :

Defectos que han de evitarse: obscuridad, generalidad, vaguedad, complicación, indeterminación. Preguntas de bomba aspirante. — Reglas generales: énfasis, especificación, definición, determinación. — Modo de preguntar: orden y pausa.

139. Aunque, como dejamos dicho en el párrafo anterior, no es posible hacer las interrogaciones didácticas con arreglo a una fórmula o plantilla, cabe sí, y es conveniente, advertir al maestro novel, o extraviado en la rutina, los *principales* defectos que deben evitarse en la manera de hacer las preguntas, y *algunas reglas* que para el mismo efecto conviene tener presentes.

Las indicaciones que juzgamos más provechosas pueden reducirse a las siguientes:

I. — Evítese la *obscuridad* de las interrogaciones, la cual puede resultar:

a) Del empleo de expresiones oscuras, vgr.: ¿Cuáles son los presupuestos subjetivos para el desarrollo del interés pedagógico? — Dígase mejor: ¿Qué disposiciones naturales hallamos en el alumno, utilizables para despertar su interés por la enseñanza?

b) Del uso de palabras extranjeras: vgr.: ¿Cuál es el principal *chef d'oeuvre* de Velázquez que pretende poseer la *National Gallery* de Londres?

c) Del uso de palabras técnicas: vgr.: ¿Qué valor tiene la libertad de enseñanza *en función* de la libertad de cultos? — Dígase mejor: ¿Cómo debe entenderse, o qué extensión tiene, la libertad de enseñanza, combinada con, o en un país donde existe la libertad de cultos?

d) Las expresiones figuradas, vgr.: ¿Cuáles son las regalias de la *corona*? en vez de decir: las prerrogativas del Rey o del Soberano.

Naturalmente, tales expresiones sólo pueden crear dificultad a los niños o a los rudos; no a los discípulos ya adelantados en su formación.

140. II. — Evítense las preguntas demasiado generales; vgr.: ¿Cuáles eran las instituciones políticas de la Edad Media? ¿Qué ventajas tiene el Catolicismo sobre el Protestantismo?

Tales interrogaciones pueden servir a lo más para un examen; pero son inútiles en la enseñanza. A un alumno le preguntaron en un examen de Historia universal: ¿Cuál es el carácter sintético de la religión de Mahoma? — Es, contestó, un *monoteísmo antitrinitario*. El catedrático dió por terminado el examen y calificó al alumno con nota de *sobresaliente*. Y no se excedió en ello; pues apenas el uno por mil de los alumnos de Historia se hallaría en disposición de dar a tal pregunta tal contestación.

III. — Evítense las interrogaciones *vagas*; vgr.: ¿En qué consistió la originalidad del genio de Napoleón? O esta otra, que se hallaba en un programa de exámenes clásicos: ¿Quién persiguió a quién alrededor de los muros de qué ciudad? — Opino que se referiría a la escena de la Iliada, donde Aquiles persiguió a Héctor alrededor de los muros de Troya; pero podría contestarse sin duda, con no menos exactitud, con otros mil casos de perseguidos y perseguidores.

141. IV. — No se propongan cuestiones múltiples vgr.: ¿Cuál es la capital de Inglaterra, qué número de habitantes tiene, qué río la baña y cuál es el carácter de su cultura? — Esta pregunta debía, para acomodarse a los cánones de la Pedagogía didáctica, dividirse en cuatro, de las que sería mejor concretar más la última.

V. — No se empleen en las interrogaciones, cláusulas demasiado largas, o interrumpidas con oraciones incidentales o parentéticas. Un maestro, encendido en indignación patriótica, formuló

la siguiente pregunta: “¿Qué juicio se ha de formar de la civilización de un pueblo, que, fomentando la insurrección de los mambrises, reclamó contra la duración de la guerra que se hacía para sujetarlos; valiéndose de la voladura del *Maine*, casual o maliciosa, para formular contra España una acusación indigna y hacerle la guerra, y no habiendo consentido en que se formase después una comisión mixta para depurar la verdad del hecho, continúa aún manchando nuestro honor con aquella imputación calumniosa?” — ¡Sobresaliente de patriotismo y *suspense* de Pedagogía!

VI. Evítense las preguntas indefinidas, a que se puede satisfacer con innumerables respuestas. Tales son, con frecuencia, las que se hacen con los verbos, *hacer*, *suced*, etc. Preguntas viciosísimas de este género se hallan en ciertos manuales para el estudio de lenguas vivas, y más aún en la práctica de los maestros de ellas. Verbigracia: ¿Qué hace un viajero cuando llega a una estación? — Llama a un mozo, se apea, saluda a los amigos, va al restaurante o a otras oficinas más indispensables, etc. ¿Qué hace uno cuando encuentra en la calle a un amigo? — ¡Vaya V. a saber! Según el grado de amistad, y el tiempo transcurrido desde su última entrevista, y los negocios que tienen entre sí, etc., etc. ¿Qué toman los soldados cuando salen a campaña? — ¡Figúrese V.! ¡Todo un tren de batir; municiones de boca y guerra! ¡qué sé yo qué más! — ¿Qué sucede cuando se muere un hombre? Pues, que unos lloran y otros se regocijan. Lo amortajan, lo entierran, lo heredan, lo olvidan, le rezan, etc.

142. VII. — Ha de considerarse como manera viciosa de interrogar, el ir *sacando* las respuestas como a pedazos, con no menos fragmentarias preguntas. Esto acontece:

a) Cuando se sugiere una palabra, para sacar otra que completa su sentido: ¿Ariadna derramaba...? — ¡Lágrimas! — ¿Su rival le pegó...? — ¡Una estocada!

b) Aun es más vicioso indicar el comienzo de la palabra que se pide: vgr. Abraham fué un... Pa...? — ¡Pastor! — ¡No, sino Patriarca! Esta palabra es... *su...* — ¡Sujeto!

c) No sirve sino para fomentar un memorismo funesto, el preguntar indicando las primeras palabras del párrafo que se quiere digan de memoria los niños; vgr.: A la voz de Mahoma ¿...? — A la voz de Mahoma se levantó la Arabia, etc. Los niños piden con frecuencia que se les indique *lo que sigue*, de esta manera memorista y rutinaria. En tal caso, el maestro no ha de darles gusto, sino indicarles *el concepto* de lo que sigue, dejándoles que hallen por este medio las palabras del autor, o las substituyan por otras.

143. Ténganse presentes, al formular las preguntas, las *reglas siguientes*:

I. — Pregúntese con *énfasis* bien definido, que ayude a entender lo que con la interrogación se pretende: ¿Cuál fué la *primera* tierra de América descubierta por Colón? ¿En *qué* casos se construye *acusó* con genitivo?

II. — Cuando se pregunta la *especie*, señálese el género *próximo*; vgr.: ¿Qué clase de *mamífero* es la ballena? Si se dijera: de *animal*, bastaría la respuesta *mamífero*. Si se pregunta: ¿En dónde está Ampurias? Púédese contestar, en Europa, en España, en Cataluña, en la provincia de Gerona, junto al golfo de Rosas. Si, pues, se quiere que se señale la provincia, pregúntese: ¿En qué provincia? y si se desea la posición topográfica, pregúntese, ¿junto a qué golfo?

III. — Por el contrario, cuando se pide la *diferencia* específica, pregúntese por la especie y el género próximo. Vgr.: si se pregunta, ¿qué es el silogismo? bastará contestar con el género: un raciocinio, o la especie: un raciocinio deductivo. Para obtener *la diferencia*, hase de preguntar: ¿Qué clase de raciocinio deductivo es el silogismo? — Es el raciocinio deductivo que consta de dos premisas y una conclusión o consiguiente.

Si se pregunta: ¿Qué es la luna? bastará contestar con el género: un cuerpo celeste; o con la especie: un astro movible. Pero si se pregunta con el género y la especie: ¿Qué clase de cuerpo

celeste movable es la luna? se sugiere la contestación con la diferencia: — ¡Es un satélite!

IV. — En lugar de proponer el objeto, pidiendo su definición (la cual es muy difícil formular con alguna exactitud), propóngase la definición demandando el objeto a que conviene. ¿Cuál es el arte de hablar correctamente? La Gramática. ¿Cuál, el de persuadir? La Elocuencia o Retórica, etc.

V. — Determínese el sentido de las palabras indefinidas o vagas, añadiéndoles una determinación más concreta. En vez de decir: ¿Por qué entregó Judas al Salvador? dígase: ¿Qué vicio fué causa de que Judas entregara al Salvador? — ¡La avaricia! En lugar de: ¿Qué descubrimiento se hizo el año 1492? dígase: ¿Qué nuevo continente se descubrió en 1492?

144. VI. — Es muy conveniente, para mantener despierta la atención de los alumnos, *proponer primero la pregunta* a todos, y luego *señalar* el que ha de contestarla. Si se hace lo contrario, en oyendo el nombre, se distraen todos los demás, sabiendo que no va la pregunta para ellos.

VII. — Por la misma razón, no ha de seguirse orden fijo en los alumnos a quien se pregunta, para que todos estén siempre alerta, aun el que acaba de ser interrogado.

VIII. — Dése más o menos tiempo para pensar la respuesta, según sea la naturaleza de la pregunta. Las que sólo apelan a la memoria o al hábito, requieren ser contestadas rápidamente; vgr.: las formas de los verbos de un idioma, o la versión de frases cortas. Por el contrario, cuando se pregunta una ilación causal o de otro género parecido, se ha de dar tiempo, para que los niños no se acostumbren a contestar precipitadamente a tontas y a locas. Por la misma razón, no conviene corregir inmediatamente la respuesta equivocada, sino llamar la atención sobre ella, y dar nuevo espacio para discurrir, o hacer sea corregida por otro discípulo.

SECCIÓN II

Medios de promover el interés mediato

§ XXV

La utilidad: premios y castigos

SUMARIO:

Miopía de los niños para las utilidades remotas. — Derivación del interés inmediato en el mediato: la vocación y los medios para alcanzarla. — Necesidad de *premios y castigos*. — Precauciones didácticas en los segundos. — Peligro de hacer odiosa una materia. — *Los pensa*: su índole. — Premios antipedagógicos: fomento de la disipación, pereza, antipatía al estudio; menoscabo de la enseñanza. — Premios interesantes: libros e instrumentos de trabajo. — Libros inconvenientes. — Excursiones y visitas escolares. — Representaciones gráficas. — Explicaciones amenas.

145. Las consideraciones de utilidad práctica, que son con tanta frecuencia los motivos decisivos de la conducta de las personas mayores, son las que menor eficacia tienen para los niños. Ya hemos notado en alguna otra parte, ser peculiar de los niños la *miopía moral*, por efecto de la cual sólo se mueven por las ventajas o inconvenientes que tienen inmediatamente delante de los ojos: por el placer que está al alcance de su mano, o por el temor del daño que está a punto de caer sobre ellos. Lo cual como así sea, ¿qué fuerza puede tener para moverlos al trabajo didáctico la *utilidad de los estudios*? ¿Para qué son útiles los estudios? ¿Para procurarse un puesto en la sociedad? ¡Pero eso no se ha de lograr hasta los veinte, veinticinco o treinta años, y el niño de diez a quince, y aun más adelante, no ve todavía en su horizonte esas

remotas edades, ¡y se halla muy dispuesto a vender, como Esaú, su primogenitura y herencia paterna, por un plato de lentejas!

Todavía está más remota de los sentidos del adolescente la mayor utilidad del trabajo educativo, que es la propia formación y ennoblecimiento de las humanas facultades; utilidad que, muchas veces, no mueve ni siquiera a los padres de los educandos; los cuales se preocupan mucho, por el contrario, por las ventajas materiales que con los estudios podrán más adelante conseguirse. Así nos lamentamos a cada paso, los que tratamos de educación, de que la inmensa mayoría de los padres de familia no piensan en si sus hijos reciben o no una sólida educación intelectual, sino sólo en si van o no *aprobando cursos*, en orden a obtener el *título profesional* que les ha de abrir la entrada a las carreras facultativas.

Por eso la Pedagogía didáctica, aunque no renuncia a servirse de los motivos de *utilidad*, para aumentar el interés de los niños, se ve obligada a substituir *su materia*, y esto en varias formas, según se compadece con el grado de desarrollo de los alumnos.

146. Siendo, como hemos dicho, la miopía de los niños, la causa de que no perciban el influjo de los motivos de una utilidad lejana, claro está que, lo que necesita hacer la Pedagogía es, trasladar la utilidad, o una parte o figura de ella, a objetos suficientemente próximos, para que el niño entre en la esfera de acción de los mismos, lo cual puede hacerse de varias maneras.

Cuando el alumno ha llegado ya a concebir un interés inmediato hacia un fin educativo, el mejor medio es relacionar los motivos de utilidad con la prosecución de ese mismo fin. Por ejemplo: si un adolescente llega a concebir con firmeza el deseo y propósito de ser ingeniero, bastará hacerle comprender la imprescindible necesidad del conocimiento sólido de las Matemáticas, como medio de llegar a terminar aquella carrera, para que se despierte en él, no todavía la *afición* (o interés inmediato), pero sí el interés *mediato*; el interés de *utilidad* hacia dicha materia de estudio. Cuando sienta más vivamente la dificultad de las Matemáticas;

cuando se halle más aburrido y aun abatido por el peso de sus demostraciones y problemas, le animará a insistir y andar adelante, el deseo que tiene concebido de ser ingeniero.

A muchachos generalmente tenidos por holgazanes, por su conducta escolar en todas las otras materias, luego que comenar a hacer versos y tuvieron deseo de ser poetas aplaudidos, los hemos visto estudiar con fervor los clásicos, la Historia, la Arqueología y otras cosas de erudición, que entendieron ser conducentes para aquel fin.

Estudie, pues, el educador, los anhelos del niño, y aprovéchese de su vocación, verdadera o imaginada, para trasladar el interés que ella le inspira a otros estudios útiles o necesarios, cuya conexión con el logro de sus anhelos no será difícil hacerle entender.

147. Pero en la mayor parte de los niños, en la edad en que hay que comenzar a trabajar seriamente en su educación intelectual, no se han despertado aún esos deseos concretos de conseguir una posición o finalidad determinada. Entonces no se puede contar en ellos con otros intereses que el *deseo del placer*, el *temor del sufrimiento*, y el apetito de *sobresalir*; y, aunque no con tanta eficacia, con los *motivos éticos o religiosos*. Estos son sin duda más perfectos que los primeros; pero todo lo que les aventajan en perfección, suelen serles inferiores en intensidad y potencialidad.

Por esa razón, como ya sostuvimos y demostramos en la *Educación moral*, la Pedagogía no podrá nunca prescindir de los *premios y castigos*, así para alcanzar su fin moral, como para obtener la educación de las facultades intelectuales. De unos y otros tratamos ya con suficiente extensión en el citado libro, por lo cual nos hemos de limitar aquí a algunas observaciones más propias de la Pedagogía didáctica.

148. La principal de éstas es, que nunca se empleen castigos tales, o en tal forma, que, mientras se procura con ellos estimular el interés *mediato*, se mate el *inmediato*, que es más noble y eficaz, y en orden al cual se han de emplear las más de las veces los medios de fomentar el mediato. Esto se ha de tener presente, así en

los castigos que se imponen por la falta de aplicación, en general, como particularmente en aquellos que consisten en algún trabajo escolar.

El niño a quien el estudio de una materia le es ocasión de repetidas y casi habituales penitencias, difícil es que le cobre afición, o que sienta despertarse en su alma interés inmediato hacia ella. Antes bien es probable que, en los más de los casos, se despertará en él un formal aborrecimiento. Por eso es generalmente mal consejo emplear los castigos como sanción de la falta de *aprovechamiento* en algún ramo de los estudios, debiendo limitarse su uso a sancionar la *falta de aplicación* o la de disciplina que con ella suele andar junta.

Por ejemplo: si a un niño que tiene en las Matemáticas una gran dificultad, la cual le retrae de ellas y le hace emperezar en su estudio, se le castiga habitualmente por la lección de Matemáticas, no hay que esperar que le cobre afición; antes bien es probable que llegará a odiarlas rencorosamente. A ése, aunque luego se desarrollen sus facultades, de suerte que pudiera estudiar las Matemáticas con provecho, se le habrá cerrado las más de las veces, por un defecto de dirección pedagógica, el camino para llegar a saber Matemáticas. Dígase lo propio de cualquiera otra materia: Los niños se han desaficionado en nuestra época del Latín, por no ver la utilidad que habían de sacar de su estudio, o por los pésimos sistemas con que se les ha enseñado. Pero ese daño no puede corregirse prodigando los castigos por las lecciones de Latín mal sabidas. Hemos conocido a algunos niños que mostraban indiferencia y aun desprecio por los castigos impuestos por las lecciones de Latín, y no podían sufrir que se los castigara por la de Historia o Matemáticas. El tener mala nota en Latín les parecía más bien una credencial de *espíritu progresivo*. Pero aquellos mismos niños, con otro profesor más hábil, estudiaron Latín y llegaron a cobrarle afición a fuerza de estudiarlo, movidos por los alicientes extrínsecos de una clase bien dirigida.

149. Entre ese género de castigos, aptos para inspirar el

odio hacia una materia, se cuentan los llamados *pensa*, o penitencias que consisten en una adición penal de trabajo escolar. Tenga cuidado el profesor, de no imponer nunca ese aumento de trabajo, que por ser extraordinario y coercitivo se hace odioso, en aquella asignatura contra la que ya tienen los alumnos alguna prevención o repugnancia. Mas en caso de ponerla, señale un tema de la materia que menos peligro tienen de aborrecer. Por estas razones aconsejamos en otro lugar, que no se pongan nunca tales penitencias con lecciones de Religión o Catecismo.

Acerea de la naturaleza de dichos *pensa*, si conviene que sean trabajos *útiles* o *inútiles*, hay diversidad de pareceres, y la verdad es que se encuentran razones por una y otra parte. Por un lado, imponer un trabajo literario sin literaria utilidad, parece inconveniente; verbigracia, el mandar escribir diez veces una lección mal sabida, o una composición negligentemente presentada. Pero por el otro lado, tampoco se puede negar que, en la medida que crece la utilidad literaria, disminuye el *carácter penal* y correccional de tales ejercicios.

150. En general, creemos poderse afirmar que los castigos no pueden ni deben aspirar, por lo que al interés pedagógico se refiere, sino a *no impedirlo*. Pero con *los premios* acontece otra cosa; pues los hay que pueden empecer el interés didáctico, y otros que son a propósito para fomentarlo. Naturalmente, éstos han de emplearse con preferencia, y los primeros deben a todo trance evitarse.

Si generalmente son reprobables, desde el punto de vista pedagógico, todas las maneras de excitar un interés *mediato* con perjuicio del interés *inmediato*; como quiera que éste ha de ser, por lo común, el fin que en el empleo de los intereses mediatos nos propongamos; hay que decir esto de un modo especial de cierta clase de *premios* que, de tal modo recompensan el trabajo pasado, que sirven para impedir o menoscabar el futuro, o para frustrar el fin primordial de la enseñanza.

De ese género son aquellos premios que disipan el ánimo de

los discípulos, hasta el extremo de inhabilitarlo, más o menos absolutamente, para los trabajos escolares posteriores. Si, en premio de una semana de lecciones bien sabidas, se llevara a un niño, el domingo, v. gr., a una función teatral mundana, no hay duda que, fuera del perjuicio de su educación moral, su ánimo quedaría muy mal dispuesto para entregarse en la semana siguiente con fruto a los estudios serios, pues las imágenes sensuales, o por lo menos excesivamente perturbadoras de la fantasía, que en ella le quedarían del espectáculo, le serían de no poco estorbo en sus tareas escolares.

151. Hay otros premios que tiran a fomentar la pereza, como los excesos en la comida y bebida, en las golosinas y blanduras demasadas. Claro está que, el premio que aumenta la pereza, de tal manera recompensa los trabajos pasados, que inhabilita para los futuros.

Otras recompensas son más bien una vergonzosa transacción del maestro con los caprichos del alumno, que galardón de la victoria obtenida por éste contra sus veleidades. Tal sucedería, v. gr., si se le concediera, como premio, la dispensa de ciertas lecciones a que tiene aversión. En las escuelas donde sólo se enseña Latín, suele ser éste ahora el blanco de la ojeriza de los niños; pero en las que se enseña el Latín y el Griego, fácilmente se reconcilian con el primero y guardan su antipatía para la lengua helénica, como ya San Agustín refiere de su mocedad. Es de suponer que, donde hay Francés y Alemán, será el tudesco la pesadilla de los adolescentes y objeto de sus rencores. En cualquiera de estos casos, es premio pernicioso y antipedagógico, dispensar de las lecciones de la materia que disgusta, siquiera se dé esta dispensa en premio de esfuerzos hechos en la misma asignatura. Pues, naturalmente el efecto de tal premio será relajar los nervios que habían alcanzado cierto grado de tensión, suficiente para vencer el obstáculo de las repugnancias; y por ese camino, no sólo no cederán éstas, sino se acrecentarán con la implícita connivencia del maestro, que parece convenir tácitamente en la legitimidad de

ellas, desde el momento que otorga como premio la dispensa del esfuerzo necesario para vencerlas.

152. Lo propio hay que decir de aquellas gracias absurdas, con que los que dirigen la enseñanza perdonan partes substanciales de ella. A la verdad, la enseñanza tiene por fin que los alumnos aprendan las materias o disciplinas que son necesarias para su educación intelectual. Mas si se les dispensa de una parte substancial de ellas ¿qué se hace sino arruinar la enseñanza misma? Pues ¿cómo puede ser medio *educativo* lo que sirve para arruinar la educación? Parecido es esto a lo que acontecería en la educación moral, si, en premio de ciertos actos de virtud, se concediera la práctica de algunos actos del vicio contrario.

En esta categoría de premios absurdos caen las excesivas vacaciones ordinarias y extraordinarias, que impiden el curso regular de la enseñanza, y llegando a cierto límite, la convierten en una farsa de mal género. Con motivo de una gran fiesta nacional, se concibe que se indulte a los presos de la cárcel; pero es absurdo que se *apruebe de real orden* a los que no han estudiado o no saben lo que debían saber.

¡Suprimir los ejercicios fuertes, conducentes y necesarios para la eficacia de la educación intelectual, es un premio semejante al que se daría a un enfermo dispensándole de tomar las únicas medicinas que pueden procurarle la salud, y dándole licencia para irse a la sepultura! Los ejercicios educativos, por muy penosos que sean, no tienen en manera alguna carácter *penal*, y, por consiguiente, no pueden ser objeto de *indulto* o *dispensa*. Son *medios* ordenados a un fin, y si se suprimen los medios, será menester renunciar a obtener el fin, que es el desenvolvimiento de las facultades del adolescente.

153. Mas no sólo se han de evitar en la enseñanza los premios que contrarían su finalidad, sino conviene apelar al uso de otros que, de una manera especial la favorecen, y que pudiéramos denominar premios *educativos* o *didácticos*. Estos son, generalmente, los que miran a estimular el interés *inmediato*, convirtiendo el in-

terés *mediato*, propio de todo premio, en ocasión de que los alumnos cobren mayor afición a las materias mismas objeto de sus estudios.

Son premios de este género, vgr., los regalos de libros o instrumentos de trabajo científico. El libro nuevo tiene siempre atractivo para los niños pequeños y para los *niños grandes*; pero si a la novedad se añade el ser galardón del mérito, su aliciente se aumenta, y hay muchas probabilidades de que será leído con interés, como quiera que es algo *nuestro* y algo que nos honra y enaltece.

Todavía más que los libros, tienen aliciente, para los niños, los instrumentos de trabajo escolar que por premio se les otorgan. Tal se aficionó al dibujo o al lavado, porque le regalaron un estuche de compases o una caja de colores a la aguada, de los cuales comenzó a usar, no por otra razón sino por habérsele regalado como premio. Las cajas para ejercicios manuales de carpintería, herrería, etc., que ahora se forman en las escuelas norteamericanas y alemanas, serían asimismo premio adecuado y estímulo para tales trabajos.

Por aquí se verá el error de los que, en premio de los méritos del curso, regalan a los niños *novelitas*, por muy morales y hasta edificantes que sean; las cuales, leídas con el aliciente de ser el libro un premio, sólo podrán servir para estimular la afición a la lectura de libros de pasatiempo, pasando de los puros y morales a los que no lo sean tanto, o sean decididamente impuros y vitandados. Nótese bien el enorme error pedagógico que se comete en esos casos, por cuanto se emplea un *estímulo* del interés (cual es el aliciente del premio), no para desviar de un peligro, sino antes para atraer hacia él. Si, en premio de los esfuerzos del curso, se *permitiera* al niño leer con moderación libros de honesto entretenimiento, malo y no tanto; pero incitarle a ello, valiéndose de un interés pedagógico que pudiera utilizarse para fines útiles, es error condenable.

154. En el número de los *premios pedagógicos* debe figurar, como uno de los más eficaces y provechosos, el aliciente de las

excursiones escolares y visitas a museos, monumentos, etc. Este orden de premios ha sido poco explotado entre nosotros, y no hemos de desconocer que, en esta parte, nos llevan mucha ventaja los educadores extranjeros, particularmente los ingleses y alemanes. Rara vez hemos visitado los museos de París, Londres y Berlín, sin encontrarnos con grupos de jóvenes guiados por un profesor, que les iba iniciando en el conocimiento de los tesoros artísticos allí coleccionados.

Las excursiones escolares dirigidas a nuestras catedrales, que son otros tantos museos de los más preciosos tesoros del Arte; a las fábricas o talleres, a los sitios célebres en nuestra Historia patria; pudieran ser, a un mismo tiempo, premios espléndidos para los adolescentes, que gozan extraordinariamente con tales excursiones, y estímulo poderoso del interés educativo, científico, y artístico.

Mas como no todos los educadores pueden promover estas visitas, y menos excursiones más lejanas, no queremos dejar de advertir, que la habilidad del maestro puede hallar, sin salir de la clase, alicientes con que premiar, y estimular a un mismo tiempo, la actividad de sus discípulos. Para ello puede servir la exhibición oportuna de cuadros murales, que pongan delante de los ojos de los alumnos los mismos objetos que en los libros han sido materia de la enseñanza. Los medios intuitivos de ésta, si bien son indispensables a la enseñanza de los niños de corta edad, pueden reservarse, cuando se trata de los adolescentes, para premio y complemento de sus afanes.

Así, por ejemplo, después de haberse esforzado para construir con la fantasía la imagen de un paisaje o un monumento, cuya descripción se halla en un autor, o que sirvió de teatro a una acción histórica, el maestro concederá un premio tan útil como estimado, desplegando a los ojos de los discípulos, un cuadro, ó presentándoles una proyección, de aquellos mismos objetos.

Y para terminar, y con todas las salvedades y perdones que lo personal del caso requiere, no dejaré de decir que, enseñando a

los niños el Latín y la Poesía, con la explicación de los autores clásicos, conseguí que recibieran por premio, y como tal procuraran merecerlo y lo pidieran instantemente, la explicación, hecha con toda prosopopeya, del libro segundo de la Eneida, donde se narra la destrucción de Troya. Así, pues, esa deleitosa prelección se reservaba para los días en que las lecciones y el orden de la clase merecían particular recompensa, y para que tuviera más carácter de premio, no se exigía su repetición, sino dejábase libre a los más aplicados.

§ XXVI

El honor como estímulo de la enseñanza

SUMARIO:

Elementos del honor: honor verdadero y vano. Vanagloria y ambición de honores. Enemigos del estímulo del honor: su honestidad. La Caballerosidad y el Altruismo. — Cruzada contra el uso pedagógico del honor. Opinión de Willmann, Rein, Fleischmann, Russell, etc. — Práctica universal. Superioridad del motivo del honor sobre el temor del castigo y los premios materiales. Experiencia de España. — La *Pedagogía jesuítica*. Trabazón de sus partes. Espíritu de piedad cristiana. El estímulo del honor en el *Ratio*. Reglas. El honor como *medio*, en substitución de los azotes. Sofismas. — Peligro de todos los estímulos. Predominio de los motivos morales y religiosos.

155. El menos mediato de todos los intereses mediatos es el *honor*, el cual, en cuanto se identifica con la *honestidad* o carácter virtuoso de las acciones humanas, pertenece al *interés ético*, y en cuanto constituye una *personal eminencia* es uno de los motivos *inmediatos* que arriba estudiamos. El hombre, dice Aristóteles (*Ret. lib. I., c. XI.*), se complace en la honra que se le tributa, porque ésta produce en él una imaginación de su propia excelencia. De suerte que en el *honor* hay *dos elementos*: uno *intrínseco*, que es la excelencia personal en que se funda la honra que otros nos tributan; y otro *extrínseco*, que es el mismo tributo que los demás

nos riaden, por respeto de nuestra excelencia personal. De ahí la división del *honor*, en honor verdadero y honor *vano*. El primero es el que exige la honra correspondiente a la excelencia que *realmente posee*. El segundo, el que desea la honra por sí misma, *prescindiendo* de si posee o no la excelencia por la cual es honrado, y contentándose con ser excelente en la opinión de los demás, aun cuando en la realidad no lo sea.

El honor *vano* (la vanagloria) siempre es vicioso, porque se funda en la *mentira*, o por lo menos, prescinde de la verdad. El honor *verdadero* puede ser vicioso por lo inmoderado del deseo, y entonces se llama *ambición de honor*; pero puede ser honesto, cuando el hombre desea inmediatamente *la virtud*, y mediatamente y con moderación, el *homenaje* que a la virtud se debe (1).

156. Por no haber hecho estas distinciones, una filosofía crasa o pretenciosa, ha tratado de estigmatizar el estímulo del honor, y arrojarlo de los dominios de la Pedagogía. Pero a esos pedagogos, más o menos tiznados de Kantismo, hay que preguntarles en primer lugar, ¿por qué no excluyen asimismo el estímulo del *honor*, del ejército, de la magistratura, y generalmente, de la vida civil? (2) ¿Porque una de dos: o el deseo del honor es siempre egoísta e inmoral (razón por la que lo destierran de la educación), o no siempre lo es: en el primer caso, es menester desterrarlo de todas las esferas de la vida humana, y reprender a los hombres pundonorosos, alabando por el contrario la desfachatez o la indiferencia respecto de los prudentes juicios de nuestros semejantes. Pero si se admite que hay un honor honesto y aun virtuoso, cesa ya la razón para expulsar de los distritos de la Pedagogía este estímulo, que tiene grande eficacia en los jóvenes de generosa índole.

Ciertamente, el *honor vano* no puede ser recurso pedagógico;

(1) El Cristianismo todavía añade otro primor a esta virtud, en cuanto quiere este homenaje, no para quedarse con él, sino para referirlo a Dios, de quien procede todo bien que en nosotros pueda haber.

(2) Nunca se había apelado como ahora a los *tribunales de honor*, que a veces usurpan una jurisdicción legítima para fallar, en nombre del *honor*, lo que debía fallarse en virtud de la ley.

pues no se educa la virtud ejercitando el vicio. Asimismo hay que precaver al educando contra la *ambición* desmedida de honores; como hay que prevenirle contra el desmedido deseo de placeres, aunque no por eso se ha de excluir de la vida escolar todo lo placentero. Pero el *verdadero honor*, que aspira a la propia excelencia, y quiere que la excelencia sea reconocida en sí y en los demás, ése no es estímulo vicioso ni vitando, antes es honesto y debe despertarse y cultivarse en los alumnos.

157. El sentimiento del honor es la base de la *caballerosidad*, de cuya importancia para la educación de la pureza juvenil hemos hablado en otra parte (1). Pero además, en la caballerosidad es donde hay que buscar ese *altruismo* de que tanto se habla ahora, y que tan poco se observa en nuestra sociedad utilitaria y epicúrea; el cual no puede nacer sino de la *caridad cristísima*, o de la *caballerosidad*. La caridad cristiana hace que todos los hombres se miren como hermanos, y tengan conciencia de lo que se deben los unos a los otros. La caballerosidad no iguala como la caridad; pero inspira lealtad al superior, respeto al igual y protección y amparo al inferior; como puede verse en las ideas caballerescas de fines de la Edad Media y principios de la Moderna.

Con incomprensible desconocimiento de estas verdades, se ha emprendido en nuestros tiempos una verdadera *crusada contra el sentimiento del honor en la educación*, achacando, como uno de sus mayores defectos, a la *Pedagogía jesuítica*, el cultivo de ese sentimiento, que tan desafortadamente se vitupera.

Aun pedagogos católicos, conmovidos por los apasionados anatemas de los que no lo son, y por sus alardes de kantiano desinterés, o no se han atrevido a defender el empleo de dicho estímulo, o lo han hecho con excesiva flojedad y desconocimiento de sus ventajas y aun de su propio carácter.

158. "La juventud estudiosa, dice Willmann (2), es mucho más accesible al estímulo del honor que a la reflexión sobre la futura utilidad

(1) *La Educación de la castidad*, art. XI.

(2) *Didaktik*, II, p. 34-35.

de los conocimientos que adquiere: Un sitio honroso, una buena nota, son para los jóvenes cosas muy comprensibles, cuyo valor no se ha de buscar en lo porvenir, sino se manifiesta con suficiente claridad de presente. La enseñanza en común tiene muy a mano (por la comparación que espontáneamente se establece entre los condiscípulos) el apelar al sentimiento del honor; el cual ofrece un móvil más subido y civil que el temor del castigo, que, por lo demás, puede cuando mucho ser útil para sacudir la pereza, mas no para inflamar el fervor de los estudios. Es natural aprensión de una consideración ética que no pasa de la superficie de las cosas, el contemplar la propia excelencia como vinculada en la superioridad sobre los demás, y medir el propio esfuerzo para alcanzar aquélla, por la ventaja que se logra sobre los compañeros. El Naturalismo de la antigua Moral no acertó a pasar de aquí; y al llenarse las escuelas con los estudios clásicos de la Antigüedad, se introdujo involuntariamente en ellas algo del antiguo apetito de la honra, como estímulo del trabajo didáctico. No sólo la clásica Pedagogía, sino aun la del Filosofismo, legitimó muchas veces el estímulo del honor. Locke miró en la emulación el gran secreto de la enseñanza, y Lessing ve en el deseo del honor y en la curiosidad, los resortes que sostienen el alma humana en el constante esfuerzo para llegar a la verdad por la propia reflexión.

"Contra éstos ha opuesto con razón, principalmente la Pedagogía de la escuela Herbartiana, el detrimento que padece la actividad espiritual, por efecto de las excitaciones del apetito del honor. Donde sea éste el motivo dominante del trabajo escolar, no se hace valer el interés inmediato en la materia, y no se aprende (o se desaprende) la desinteresada abnegación; se pone la fuerza decisiva en lo exterior, antes que en lo interior; en la eficiencia, antes que en la voluntad y la intención; no se mide al individuo en sí mismo, sino con la medida de los demás; la prontitud en entender y la facilidad, alcanzan la victoria sobre otras más profundas cualidades, siempre que éstas se muestran menos fáciles en la expresión; los vencedores en el palenque de la enseñanza son inducidos a la altanería y soberbia, mientras la envidia o el desaliento es la parte de los vencidos.

"Si la enseñanza debe en general individualizarse para poner en actividad las fuerzas individuales y determinar lo interior, principalmente necesita hacer esto en la estimación de los resultados y adelantos; para lo cual no basta la medida objetiva, y mucho menos la que se toma de los adelantos de otro alumno; sino hase de tener en cuenta al propio tiempo, el elemento subjetivo y el moral; es a saber: hasta qué punto lo alcanzado hace adelantar en su perfeccionamiento al individuo y cuánto añade a su valor personal. Este es sobre todo el lugar donde es preciso

considerar desde el punto de vista moral el trabajo educativo y la obra de la escuela. Al estímulo de ir hacia adelante, hay que arrancarle el aguijón del egoísmo (para valernos de una frase de Platón), y emplear, en vez de la gafa férrea y rígida de los apetitos, la santa y áurea de la moralidad. Hay que infundir aquel concepto del honor que se contiene en la expresión del Apóstol: "*Opus autem suum probet unusquisque, et sic in semetipso tantum gloriam habebit et non in altero*" (Gal. 6, 4)".

159. Rein confunde (por no perder la costumbre) el honor, que se toma como *estímulo*, con el que constituye el *fin* de la educación; y juntando a ambos en una misma censura, arremete contra ellos Pedagogía en ristre.

"Si el alumno, dice, no conoce otros motivos del trabajo escolar, sino los respetos de utilidad propia, amenázale el riesgo de acostumbrarse, por la enseñanza, a un modo de sentir enteramente avaro, egoísta y eudemonístico. Por consiguiente, el interés mediato, no puede en ningún caso proponerse como blanco de la enseñanza; la cual tiene por fin ennoblecer la actividad espiritual del alumno, no el envilecerla. Pero esto sucede inevitablemente, cuando la enseñanza habitúa al discípulo a considerar su saber y habilidad como medios para conseguir exteriores ventajas. Mas la enseñanza de nuestras escuelas ha tirado precisamente a esto, señalando a los discípulos su sitio en la clase, conforme a sus trabajos, estimulando la ambición de honor por falsa manera, estableciendo recompensas, etc. Todo lo cual conduce a robustecer el egoísmo... En todo caso se menoscaba el efecto educativo de la enseñanza, en la medida en que se ciñe a despertar sólo un interés mediato. Sería, por tanto, enteramente equivocado, proponer el interés mediato como *fin de la enseñanza*, por más que se colocara uno en el punto de vista de la Pedagogía jesuítica y quisiera mirar como *principal medio* de la educación, el cultivo de la ambición del honor" (1).

160. No menos severo se muestra, contra este aspecto de la Pedagogía jesuítica, J. K. Fleischmann, de Nuremberg, en el artículo que acerca de ella escribió en el *Encyclopaedisches Handbuch* de Langensalza.

Después de juzgar que las prescripciones del *Ratio studiorum*, "son disposiciones enteramente propias de una habilidad práctica y prudencia pedagógica consciente de sus fines", dice, tratando del estímulo del honor: "Frente a éstas hay, sin embargo, prácticas que, para ayudar a la actividad docente, dan lugar a la *ambición del honor* de un modo extraordinario. Mensualmente se hacen en las clases composiciones, conforme a cuyo resultado se divide la clase en *magistrados y particulares*,

(1) II, p. 178.

de los que los primeros toman parte con el maestro en la vigilancia y prueba de los demás; principalmente los llamados *decuriones* toman las lecciones cotidianamente, y el *ensor* ha de dar cuenta todos los días, al Prefecto de estudios, de la observancia de la disciplina (Mon. Germ. P. V., p. 336). Esta división en vigilantes y vigilados; entre los que toman las lecciones y las dan, podía ejercer una influencia muy desfavorable en los sentimientos de los discípulos. Asimismo las frecuentes concertaciones, en las cuales, ya pregunta el profesor y los émulos corrigen las respuestas, o los mismos émulos se interrogan mutuamente; las señales honoríficas otorgadas al vencedor, y la costumbre de colgar de las paredes los mejores poemas o composiciones en prosa de los alumnos: todo esto era a propósito para excitar viciosamente la complacencia de los discípulos en sus propios trabajos.

“Estos estímulos de la ambición de honor, llegan a su apogeo en la pública distribución de premios al fin del curso. Acerca de dichos premios tiene lugar un especial certamen, por medio de composiciones escritas; y la distribución se elevó, por las circunstancias que la acompañaban, a una fiesta extraordinaria. El día señalado hanse de proclamar los nombres de los premiados con la mayor pompa posible, e invitando para ello al público. El premio se entrega en medio de los aplausos y a los acordes de la música”. (Mon. Germ. P. V., p. 374).

Y más adelante, hablando de las representaciones teatrales, en los colegios de los jesuitas, le vuelve a doler la misma espina. “No podía dejar de suceder, que estos espectáculos suministraran nuevo pábulo a la ambición de honor y a la vanidad de los discípulos”.

Finalmente, para no hacernos interminables en las citas, en el Congreso de Educación moral de Londres de 1908, se gloriaba John Russell, maestro superior de la escuela de Hampstead de la sociedad escolar del Rey Alfredo, de no emplearse en su escuela este estímulo, como tampoco los motivos religiosos. “Nosotros, dice, no damos premios materiales ni distinciones, persuadidos de que la *competencia*, en casi todas sus formas, no sirve más que para *desmoralizar*, y que una de las primeras leyes de la vida buena es, obrar lo mejor que uno pueda, sin mendigar nada de sus prójimos” (p. 195).

161. Contra esas pretenciosas declaraciones está la *práctica* casi *universal* y *constante* de los educadores, a quienes una experiencia secular ha enseñado no ser posible, en los más de los casos, regir a los niños con motivos de un estoicismo Kantiano, ni con sólo ponerles delante de los ojos las remotas utilidades o perjui-

cios que su conducta habrá de acarrearles en las futuras etapas de su vida.

Ninguna Pedagogía práctica se ha sabido desentender hasta ahora de los *premios y castigos*, y aquélla es verdaderamente *inmoral*; aquélla *rebaja* el sentido moral de los alumnos, que prefiere regirlos por medio del temor del daño, mejor que por los alicientes del provecho; y entre éstos, todavía se ha de dar preferencia a los provechos *ideales* sobre los *materiales*, si no queremos que nuestra educación engendre ánimos viles y rastreros.

Willmann, aunque no tiene arranque suficiente para desprenderse de los prejuicios Herbartianos en esta parte, confiesa, sin embargo, ser más noble el aliciente del *honor* que el temor del castigo. A pesar de lo cual, casi todos los pedagogos alemanes, que no se atreven a condenar los castigos escolares, aun los corporales, se llevan las manos a la cabeza, y se rasgan las vestiduras con farisaica indignación, al considerar los recursos de la Pedagogía jesuítica, que se atreve a despertar en los alumnos el deseo de la victoria, la conciencia del valor personal y la emulación acerca de los bienes más nobles del hombre, que son los que pertenecen a la ciencia y a la virtud.

162. Como en Alemania no varían estas cosas con la facilidad que en España, no han tenido aquellos pedagogos ocasión para hacer los experimentos que aquí venimos haciendo, sobre todo desde la Revolución de Septiembre. La *igualdad* constitucional, que había de formar la base de nuestra humanitaria ventura, tuvo por afrentosas las diferencias en las calificaciones de exámenes; suprimió los sobresalientes y notables, y no dejó a los discípulos otra opción, sino entre el aprobado-mondo y lirondo, y el suspenso. Pero la experiencia mostró el bajón que esta pequeña reforma causaba en la diligencia de los discípulos. Los que antes se habían estimulado al estudio, por el deseo de la nota brillante, discurrieron que, para ser igualados a los más torpes, no necesitaban quebrarse mucho los cascos, y la holgazanería cundió maravillosamente. Por lo cual se restituyeron las notas, y han quedado

fijas, después de algunas alternativas nacidas de la diversidad de criterio de los ministros.

Y no bastaron las *notas*, sino que se añadieron las oposiciones a premios, que se han substituído luego por las *matrículas de honor*, y se ha restablecido la *proclamación* de los alumnos premiados, en el acto solemne de la apertura del Curso. Y esto, ¡no ya para los *niños*, sino para los estudiantes de Enseñanza Segunda y Universitaria!

Nada diremos (porque sería necesario decir demasiado) de los continuos certámenes de todo género, propuestos por las Academias, Sociedades de amigos del País, etc., sin que falten los harto más *difícultosos* premios a la virtud. Todo lo cual nos demuestra, o que el *espíritu jesuítico* reside en las entrañas aun de los más encarnizados enemigos de los jesuítas, o que esto que se ha llamado *jesuítico* no es sino *humano y racional*.

163. Pero vengamos ya a la Pedagogía jesuítica, examinándola en su fuente; esto es, en las disposiciones del *Ratio studiorum*, que los protestantes alemanes estudian todavía, siquiera lo hagan sólo por erudita curiosidad y con varia fortuna (Fleischmann incurre en crasas equivocaciones, nacidas de su mala inteligencia); y que ¡los que sería más razón que lo estudiaran, tienen tristemente arrinconado en los últimos desvanes del olvido! (1).

Y en primer término hemos de hacer observar: que ni en el *Ratio*, ni en cualquiera otro sistema de educación y enseñanza, se puede juzgar rectamente una parte, considerándola de por sí, y desglosada del todo orgánico.

Comprendemos perfectamente que, una persona extraña al movimiento ordinario de nuestros colegios, al asistir a una *promulgación de dignidades*; al ver a los niños premiados salir de las filas de sus compañeros, para ir a recibir, a los acordes de la *Marcha real* y entre los aplausos de la concurrencia, coronas, ban-

(1) Para sacarlo de él, hemos publicado nuestro folleto "El Método de estudios de la Compañía de Jesús", 1918.

deras, fajas y medallas; al contemplar el brillante escuadrón que se forma en el estrado con los sobresalientes, al paso que los no premiados se quedan en la obscuridad de la vida privada, no sin alguna tristeza, y, por ventura, envidia de los victoriosos: se sienta movido a desaprobar todo ese aparato (¡retrato de lo que acontece en la vida!), así atendiendo a la exaltación de los agraciados, en quienes se ha de despertar necesariamente la conciencia de la superioridad, como a la humillación de los postergados, que parecen abandonados al despecho y al desaliento.

Pero, quien así juzga, no ve más que la corteza de la vida colegial. Una hora después de aquel esplendor y aquellas diferencias, todos los niños vuelven a vestirse su blusita, y van a cenar juntos y luego van juntos a hacer su examen de conciencia en la capilla, para pedir a Dios perdón de sus faltas y proponer, para mañana, un nuevo comienzo de la vida escolar, en que, los hoy preteridos en justo castigo de su desidia o mala conducta, se esforzarán por hacerse acreedores al premio en la promulgación próxima, y los premiados procurarán perseverar en su fervoroso estudio, y corregirse de las faltas morales que desdoran por ventura esos lauros alcanzados en el palenque literario.

Nosotros convenimos fácilmente con nuestros adversarios, *en el peligro* de soberbia que en todo éxito brillante se contiene; pero este peligro se obvia sin dificultad, si se logra que toda la enseñanza esté penetrada del espíritu religioso que pretende el *Ratio studiorum*. Por lo cual, entendemos cometen una injusticia los que, al estudiarlo, se fijan sólo en esas exterioridades y quitan los ojos del espíritu que desde sus primeras líneas en él se inculca.

164. En la primera de las Reglas del Provincial, con que comienza el *Ratio*, se dice: ser uno de los primarios ministerios de la Compañía de Jesús, enseñar a los prójimos las ciencias congruentes con nuestro Instituto, *de tal modo que se exciten al conocimiento y amor de nuestro Criador y Redentor*; y encarga al Provincial, procure con toda solicitud, que al trabajo tan prolijo

de nuestras escuelas, corresponda con abundancia el fruto que exige la gracia de nuestra vocación.

Y en la primera regla, de las comunes a todos los maestros de las clases de Gramática, se inculca: “El maestro forme de tal manera a los adolescentes confiados a la disciplina de la Compañía, que, a la par que las letras, adquieran principalmente las *costumbres dignas de cristianos*”.

“Diríjase, continúa, su particular intención, así en las lecciones, cuando la ocasión se ofreciere, como fuera de ellas, a disponer los ánimos tiernos de los adolescentes al *obsequio y amor* de Dios y de *las virtudes* con las que es menester agradarle”, etc.

Para este efecto, prescribe todos los ejercicios espirituales y prácticas de devoción que ya dejamos consignadas en otro libro; pero sobre todo, quiere que el trato y proceder todo de la escuela vaya empapado con un perfume de piedad cristiana, que es el más poderoso antídoto de la vana ambición de honores, como de todos los otros vicios y defectos que pudieran introducirse en los ánimos juveniles.

Pero veamos ya las reglas donde se trata de esos estímulos del honor, ¡que tanto alarman a nuestros *timoratos* adversarios!

REGLA 31. Estímese en mucho *la concertación*, que suele hacerse, ya interrogando el maestro y corrigiendo los émulo, ya preguntándose los mismos émulo entre sí; y practíquese cuantas veces el tiempo diere lugar para ello; para que se fomente la *honesta emulación*, que es grande aliciente para los estudios. Podrán trabar el certamen, ya uno, ya varios por cada parte, especialmente de los magistrados; y asimismo podrá uno desafiar a varios. Ordinariamente, el particular desafiará al particular, y el magistrado al magistrado; mas algunas veces, el particular podrá desafiar al magistrado, y caso que lo venza, podrá obtener su dignidad, u otro premio o signo de victoria, según lo pidiere el decoro de la escuela y la costumbre de los lugares.

REGLA 32. Los *ejercicios extraordinarios* tienen gran utilidad; acerca de los cuales hay que observar, en general, que los trabajos que se declamen en público, *no ejerciten sólo la memoria, sino cultiven también el ingenio* de los discípulo, y sean corregidos con diligencia por el maestro, aunque nunca los debe hacer él enteramente; y lo mismo hay

que decir de los versos que se exponen en público. Hay que procurar asimismo, que la voz, el gesto y toda la acción del discípulo vayan ordenados con dignidad.

REGLA 35. Hanse de elegir los magistrados cada mes o cada dos meses; y concederse también premios, si se creyere conveniente, a no ser en la clase de Retórica, *si* en alguna parte *pareciere* esto *menos necesario*. Y a este efecto, escribese en la clase durante todo el tiempo de ella, una vez en prosa y otra, si pareciere, en las clases superiores, en verso o en griego; a no ser que en las clases inferiores parezca más conveniente acortar el tiempo y dejar media hora para la concertación. El que hiciere la composición mejor, obtenga la primera magistratura, y los que le sigan en mérito, los otros grados honoríficos; cuyos nombres, para que todo ello tenga mayor carácter de erudición, tómense de la república o milicia griega o romana. Generalmente se podrá, para fomentar la emulación, dividir la clase en dos partes, de las que cada una tendrá sus magistrados contrapuestos a los de la otra parte, y a cada uno de los discípulos se le señalará su émulo. Los primeros magistrados de cada parte ocuparán los primeros asientos.

REGLA 39. Ninguna cosa sirve tanto para mantener la disciplina, como la observancia de las reglas. Sea éste, por tanto, el principal cuidado del maestro; que los discípulos observen las cosas en sus reglas prescritas, y cumplan las que hemos dicho acerca de sus estudios; lo cual se conseguirá con la *esperanza del honor y del premio* y el *temor de la afrenta*, más fácilmente que *con azotes*.

165. Esta regla, la última que trata del estímulo del honor, junto con las primeras, en que se acentúan los motivos de piedad, son las que han de darnos la clave para la verdadera inteligencia de la famosa *pedagogía jesuítica*.

No se propone ésta *como fin*, la exaltación del sentimiento del *honor mundano*, como hasta cierto punto se lo había propuesto la educación caballeresca, en los fines de la Edad Media y principios de la Moderna. No aspira a formar aquellos héroes, más o menos auténticos, que escribían después de una derrota: *todo se ha perdido menos el honor*; sino pónese por blanco la formación de jóvenes que, "a par que las letras, adquieran *principalmente* costumbres dignas de cristianos". Ahora bien: esa exaltación desmedida del sentimiento del honor, no es sino una de las adulteracio-

nes del espíritu cristiano, producidas por el espíritu *germánico*, que con él se fundió en la Edad Media. El cristiano no muere *por el honor*, sino *por la virtud*; como no ofrece la vida *por su dama*, sino por su *Dios* y por su *Patria*.

Prueba evidente de que el Ratio no considera el sentimiento del honor como *fin*, sino como *medio*, se saca de las frases de las mismas reglas que hemos transcrito, donde, vgr. se indica la supresión de las magistraturas en la clase de Retórica, cuando, por ser los discípulos que asisten a ella más crecidos (de quince a diez y ocho años), y por las circunstancias del país, no se considere ya necesario valerse de estos estímulos mediatos.

Pero sobre todo, aparece la calidad de *puro medio*, que atribuye el Ratio al estímulo del honor, en la última regla citada, donde se le ensalza por la *mayor facilidad* de estimular a los alumnos con la esperanza del honor y el temor de la afrenta, que *con los azotes*, que eran el recurso general y casi exclusivamente usado en las escuelas, en la época en que el *Ratio studiorum* vino a realizar en Europa una verdadera revolución pedagógica.

166. El Ratio no pretende excitar *cualquiera* emulación, sino sólo la *honesta* (según lo dice expresamente en la regla 31 citada), y claro está que no será honesta desde el momento que fuese desmedida. No pierde de vista, por consiguiente, el *justo medio*, en que consisten las virtudes morales. Y aquí no dejaremos de descubrir la maliciosa o ilógica manera de razonar de Rein, el cual, en las palabras transcritas, hace un bizarro tránsito, del interés mediatamente propuesto como *fin*, al punto de vista de la Pedagogía jesuítica, que mira (según él), como *principal medio* de la enseñanza, el cultivo de la *ambición del honor* (Ehrgeiz). Ni el Ratio aconseja el cultivo de la *ambición* del honor, sino sólo de la *honesta* emulación, ni tiene sentido común aplicar la censura que se fulmina contra el uso del honor como *fin*, al sistema que lo emplea como *medio*, aunque gratuitamente se añada *principal*.

Tampoco es cierto lo que supone Fleischmann, que la clase quede dividida, en los colegios donde se sigue el Ratio, en *unos*

que dan las lecciones y están sometidos a la vigilancia, y *otros* que las toman y vigilan. En la clase *todos* están igualmente sujetos a la vigilancia del maestro, por más que éste pueda ayudarse, para conservar la disciplina, de la cooperación de los mejores alumnos, sistema que en ninguna manera es exclusivo del *Ratio studiorum* de los Jesuítas. Asimismo, aunque los decuriones toman la lección a los otros, ellos y los demás están obligados a darla pública o privadamente al maestro, quien se debe cerciorar, por este medio, de la justa apreciación de los decuriones. Con lo cual desaparece aquel mal efecto que teme dicho señor en los sentimientos de los niños.

Por lo que hace a Willmann, no deja de reconocer con el Ratio, que “la juventud es mucho más accesible al estímulo del honor que a la reflexión sobre la utilidad del estudio”. Y de lo demás que contra el estímulo del honor dice, sólo se infiere que su empleo necesita ir templado y moderado por los motivos morales y religiosos.

167. Y esta circunstancia no es peculiar del estímulo del honor, sino común a todos los demás estímulos del interés pedagógico, y particularmente afecta a los del interés inmediato. Todos esos estímulos son capaces de demasía y desorden, y por consiguiente pueden degenerar en un vicioso extremo.

¿Quién no sabe que la *curiosidad* o deseo de saber, si por una parte es el origen de las ciencias, es con mucha frecuencia escollo de los estudios serios y causa de la superficialidad y *diletantismo*?

Y el prurito de *imitación*, tan fecundo cuando está bien ordenado, ¿no es causa muchas veces de un *virtuosismo* estéril y vicioso?

El deseo de la *eminencia personal*, y aquel estímulo puramente *estético* de la cultura, que distinguió a Goethe y a otros, vencidos de cierta espiritual lujuria que los lleva a conocerlo todo, sólo para gozar de todo; están tan expuestos, como el sentimiento del honor, a degenerar en egoísta disposición del ánimo, pues, en el fondo, no pertenecen a otra categoría de motivos. ¡Ese fué el vi-

cio de la educación griega, cuando, por la demasiada molicie de las costumbres, y la decadencia de las virtudes cívicas y religiosas, se formó el ideal helénico que se considera encarnado en Alcibiades, y que fué causa de los esplendores, a la vez que de las ignominias, del siglo de Pericles!

Finalmente, el *utilitarismo*, que puede ser resultado del empleo desmedido de los estímulos de utilidad, es, por ventura, el mayor de los enemigos de la educación; como que la educación tiene por fin elevar, y el utilitarismo deprime; la educación tiene una tendencia altruista, y el utilitarismo es esencialmente egoísta; la educación pretende sublimar hasta lo ideal, y el utilitarismo rebaja hasta lo material. ¡Este es, del que se puede decir con verdad aquello de Horacio: Cuando esta herrumbre y solicitud de los bienes materiales hubiere una vez inficionado los ánimos, hay que desesperar de que hagan cosa digna de las Musas, esto es, del orden ideal que es el norte de la educación!

168. En último resultado, sólo *la virtud*, entre todas las cosas humanas, es la única de que no puede abusarse (pues donde comienza el abuso, allí deja de ser virtud), y ésta es la razón por qué todos los motivos del interés pedagógico han de ir enseñoreados por el *motivo moral y religioso*, según lo prescribe expresamente el *Ratio studiorum*, y lo persuade toda sana Pedagogía.

Se ha juzgado, pues, con poca equidad la Pedagogía del Ratio, al separar el empleo que hace del honor, como *puro medio* para estimular el trabajo educativo, prefiriéndolo a los bajos recursos del castigo corporal; del sistema total de educación que en él se contiene; el cual se propone por *blanco* la *virtud* cristiana, sobrenatural, encaminada al último fin del hombre; y como *principal medio*; como antídoto de todos los desórdenes que naturalmente nacen de las concupiscencias juveniles, se vale de la *piEDAD*, no tanto *enseñada* o *explicada*, como *practicada* e *inspirada* por el ejemplo del maestro, los ejercicios de la vida escolar y todo el ambiente religioso de las instituciones docentes. Sólo dentro de ese marco de *piEDAD* y *virtud* propone que se estimule también el

sentimiento del honor, para que la *naturaleza* coopere con la *gracia*; no para que domine la vida pasional, sino para que suministre el impulso, a quien la gracia dará la dirección hacia una vida sobrenatural, exuberante y gozosa.

Tal es, en esta parte, la Pedagogía *jesuítica*, de la cual hemos tenido que hablar con alguna mayor detención, para disipar las nubes en que la envuelven el desconocimiento y el sectarismo.

§ XXVII

El maestro

SUMARIO :

La personalidad del maestro como despertador del interés. Deseo de complacer a los mayores. Relación del maestro con el discípulo: talento, virtud, energía. — Preparación de la clase. — Virtudes sociales. — Maestros geniales, artesanos y artistas. Su relación con el interés. Necesidad, para los segundos, de prescripciones menudas.

169. Al estudiar los *medios* de despertar el interés pedagógico no es posible prescindir de la consideración de la personalidad del maestro; el cual, no sólo es general dispensador de los otros medios, sino instrumento él mismo muy principal, para interesar al discípulo en la enseñanza.

Amor magister est optimus, dice Plinio (Ep. 4, 16); y si el amor al objeto es la fuente principal del interés inmediato, no ocupa ciertamente el último lugar entre los estímulos del interés mediato la adhesión del discípulo al maestro que le comunica los conocimientos, y la corriente de simpatía que entre ellos se establece.

En este concepto participa el maestro del carácter paternal; del interés que inspira al niño, por las materias de la enseñanza, *el deseo de complacer* a sus mayores. Hay gran número de niños

que no se mueven al estudio, durante los primeros años, sino por ese deseo de dar contento a las personas que aman y de quien se ven amados; y en este número puede y debe entrar el maestro digno de su trascendental oficio. Podríamos alegar en comprobación de esto, hechos de experiencia, que constituyen los más gratos recuerdos de nuestros años de magisterio; pero entendemos no ser necesario; pues, ninguna persona experimentada en la enseñanza, por lo menos de los que han tenido la dicha de ejercerla en una institución animada de espíritu de benevolencia y piedad cristianas, carecerá de experiencias semejantes.

El educador ha de ser para el alumno lo que dice Dante ser para él Virgilio:

Tu duca, tu signore, e tu maestro;

ha de ser el representante de sus padres, en quien se refleja la autoridad divina de ellos, y partícipe de su cariño; ha de ser el mejor amigo del alumno, y sobre todo, su *guía*, que le va introduciendo en los misterios del saber, y de quien el discípulo se siente como colgado, al penetrar por primera vez en

Questa selva selvaggia ed aspra e forte!

El maestro ha de imponerse al discípulo por la *admiración* de su superioridad; pero al propio tiempo, ha de acercarse a él por la blandura de su benevolencia.

170. Tres cualidades contribuyen a establecer las debidas relaciones entre el maestro y el discípulo: el *talento*, la *virtud* y la *energía suave*. El talento inspira a los discípulos estima de la enseñanza, pero no los acerca a la persona. La virtud ejerce sobre ellos un irresistible atractivo, que los lleva a amar a la persona; pero si va acompañada de debilidad, fácilmente es ocasión de quebrantos en la disciplina. Los niños de ahora no son menos terribles ejercitadores de santos, que los que martirizaron a San Casiano. Por eso es menester que el maestro junte con la cristiana caridad una suave *energía*. Su talento cautiva la inteligencia de

los niños; la virtud atrae su corazón; pero es indispensable que su energía sujete la versatilidad y petulancia juvenil, que conspiran contra la necesaria disciplina.

Mas cuando se reunen en el maestro esas tres cualidades, su ascendiente suave es uno de los más insinuantes medios para despertar el interés mediato de los niños en la enseñanza.

El *talento* es don de Dios; pero, supuesto que en el maestro haya por naturaleza el suficiente (sin lo cual todas las virtudes morales y teologales no bastarían a capacitarle para el magisterio), favorece incomparablemente al ascendiente intelectual del maestro sobre los discípulos, la solícitud del primero en *preparar* su clase de la manera debida. Sólo esta preparación le comunicará la *seguridad* en los procedimientos didácticos, que es para los niños el más convincente testimonio de su saber. He tenido algún maestro de cuya capacidad formamos los discípulos el concepto más aventajado; y no obstante, luego que, andando los años, le traté como compañero, me maravillé de lo poco que sabía. Pero sabía perfectamente aquello que nos enseñaba, y para los discípulos no es menester más. En cambio he conocido hombres de eminente talento y ciencia que, por no preparar la clase, vacilaban en ella, equivocaban fechas, trocaban demostraciones, y con esto, si no lograban pasar por ignorantes, pues en realidad sabían mucho y su ciencia rebosaba por encima de su negligencia, perdían el crédito con sus alumnos.

Por lo que toca a la *virtud*, no necesita el maestro las virtudes austeras de los anacoretas; sino más bien las virtudes sociales: la humildad, la mansedumbre, la afabilidad, la paciencia, la caridad, el respeto a los superiores, la justicia inflexible en todos sus juicios, palabras y manera de proceder, etc. Pero como ahora no pretendemos dar un *directorio* para los maestros (1), no nos detenemos en esto; contentándonos con haber llamado la atención sobre la influencia que las cualidades personales del maestro pue-

(1) Esto ha hecho aventajadamente el Sr. D. Andrés Manjón, en su precioso libro "*El Maestro mirando hacia dentro*".

den ejercitar sobre el interés de los discípulos en la enseñanza, constituyendo una de las fuentes del interés mediato.

171. De Garmo señala tres clases de maestros, cuya diferencia es también de importancia en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay, dice, maestros *geniales*, maestros *artesanos* y maestros *artistas*.

No es lo mismo *genio* que maestro *genial*. Los genios son de ordinario malos maestros y peores discípulos, porque no se rigen a sí mismos, sino son como arrebatados por una especie de fuerza superior, que los antiguos llamaron *numen* y creyeron una divinidad, y algunos modernos reducen a mero *desequilibrio* de facultades, que determina la preponderancia inmódica de alguna de ellas. Maestro *genial* es el que posee naturalmente la *intuición* de los recursos didácticos; para quien es inútil toda Pedagogía, porque lleva en sus propias venas una Pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni por ventura darse cuenta de ello, lo que la Pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios, y considera como preciosas conquistas.

Artesano es el que no va más allá de la aplicación de las reglas pedagógicas; el cual comienza por ser *dócil* y acaba por degenerar en *rutinario*. Mientras el mundo ande por sus órbitas, y los hombres no cambien de naturaleza, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las *fuerzas* docentes, como dicen, por más que no formen la vanguardia de ellas.

Los genios son rarísimos; los artesanos, comunísimos; y ocupan un lugar entre ellos, así cuanto a su perfección como cuanto a su número, los *artistas*, que son aquellos que reciben del *arte* de enseñar (de la Pedagogía), el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente, sino con *tacto* pedagógico; esto es, con tino en la manera *imprescriptible*, e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin; puestos los ojos en el *ideal* y enca-

minando su acción a conformar, o aproximar a su belleza, el toseo barro que hallan en la realidad de sus alumnos.

172. El maestro *artesano* es incapaz de despertar el interés pedagógico por su influjo personal, y no puede aspirar a más que a poner en práctica las *fórmulas* pedagógicas que le dan la experiencia y magisterio de sus directores.

No se debe ocultar que, para tales maestros, los cuales, como ya hemos dicho, siempre fueron y serán el mayor número, se calcularon las menudas prescripciones de los métodos que hallamos en varias congregaciones religiosas destinadas a la enseñanza en sus diferentes grados; donde se determina muy por menor toda la marcha de la clase, y aun se llega a dar al maestro su *libro particular*, donde hallará lo que necesita para explicar el *libro del discípulo*. ¡A la verdad, no parecen ser éstos los rieles por donde la enseñanza pueda elevarse hasta sus más altas cimas; pero no es posible tampoco desconocer que, dado que no se disponga de profesores más capaces, mejor es gastar andadores, que andar cayendo y levantando; como acontece a no pocos de los que se burlan de aquellos modestos pero prácticos artificios!

¡Líbreos Dios de los *genios* en la enseñanza! Pues, capaces como son de andar con *botas de siete leguas*, les es casi imposible acomodarse al paso de los niños y principiantes. Pero los maestros geniales, los que nacieron *maestros*, como otros nacen poetas o músicos, éstos sí que son inapreciables; no tanto como educadores (pues su número cortísimo limita necesariamente su influjo directamente educativo), cuanto como *zapadores* en los caminos de la educación, cuyas experiencias han de servir de luz y guía a los que se afanan por promover el progreso de los procedimientos educativos.

Herbart sólo fué educador de dos niños, a los cuales comenzó por enseñarles el Griego necesario para entender la Odisea de Homero: libro, en su sentir, el más acomodado para la primera educación. Mas de esta insignificante acción educativa, sacó las

experiencias y conocimiento de la educación que, más que sus ideas psicológicas, le han hecho adalid de la Pedagogía moderna.

Finalmente: una Nación se puede dar por satisfecha, si logra tener en las filas de su magisterio una pléyade de *artistas* de la educación, y a esto ha de apuntar la organización de la enseñanza, sin olvidar, con todo, la formación conveniente de los *artesanos* de ella.

El maestro artista es el que más puede excitar el interés de los alumnos, porque, no sintiéndose aprisionado por las reglas que le sirven de guía y apoyo, sabe presentar a los discípulos el objeto de su enseñanza, de la manera más acomodada a su inteligencia, y relacionarla con los estímulos más poderosos de su interés.

§ XXVIII

Los exámenes

SUMARIO:

Los exámenes como fuente del interés mediato. — Enemigos de los exámenes. — Relaciones del examen; variedad de sus formas. — Eficacia del examen como estímulo del interés mediato: sanción del examen. — Objeciones y soluciones. — Conexión del examen con la clase. — Degeneración memorista y verbalista: medios de evitarla. — Razonable ejercicio de la memoria. — Trastorno de fines por efecto de los exámenes. — Carácter de magistrado que imprimen al maestro. — Separación del maestro y el examinador. — El interés mediato no debe ser óbice del inmediato.

173. La relación del maestro con el discípulo, requiriendo el conocimiento que de éste necesita tener aquél para su dirección acertada, incluye en una u otra forma los *exámenes*; pero el estudio de éstos nos interesa además en el presente capítulo, por cuanto los exámenes son una de las maneras de excitar poderosamente el interés *mediato* en la enseñanza.

En nuestra época, impresionados la mayor parte de los pedagogos por los funestos efectos que de la mala organización de los exámenes se originan, se ha levantado un general clamor contra ellos, y se ha llegado a perder de vista que los exámenes *debidamente* verificados son una de las fuentes más eficaces del interés pedagógico mediato. Es verdad que los exámenes están siendo en muchas partes, por su pésima organización, la rémora de la enseñanza educativa; pero eso no nace de su intrínseca naturaleza, sino de su viciosa práctica; y los mismos exámenes, que hace tiempo vienen siendo causa de muerte, pueden y deben ser principio de vida, como lo eran donde fueron debidamente practicados.

174. El examen envuelve una doble relación: respecto del maestro que examina, y respecto del discípulo que es examinado. Para el maestro, el examen es un indispensable medio de *información*, con que adquirir el conocimiento que necesita tener del discípulo para la dirección de la enseñanza. Para el discípulo, el examen es una *anticipación* de las sanciones que han de tener, en la vida práctica, su aplicación o desaplicación, y consiguiente aprovechamiento o falta de aprovechamiento en los estudios.

Además envuelven los exámenes otras relaciones cuando la enseñanza es pública o colegiada; pues, en la enseñanza pública, el maestro y el discípulo deben, a los que están interesados en el resultado de la enseñanza (la familia, el Estado), una especie de *rendición de cuentas*, o verificación de dicho resultado, cual por el examen bien organizado se obtiene. Y por lo que se refiere a la enseñanza colegiada, o ejercitada por una Corporación docente, es necesario el examen por motivos orgánicos; esto es, para hacer posible la mutua cooperación y la distribución del trabajo docente, entre los diferentes grados y ramos de la enseñanza.

Naturalmente, para satisfacer estas necesidades de la enseñanza, no son indispensables los exámenes, *precisamente* en la forma tradicional o burocrática en que los hemos conocido nosotros; y algunos de los que impugnan su uso, por ventura proceden por limitación de miras, no concibiendo el examen sino en la

forma viciosa en que lo han visto practicar de ordinario. Pero esos vicios no son realmente intrínsecos o esenciales a su naturaleza.

El maestro, para cerciorarse del progreso de sus alumnos, y de la asiduidad con que aplican los medios que les prescribe para adelantar en su educación intelectual, tiene bastante con el cotidiano *examen*, verificado por medio de las composiciones o ejercicios prácticos, y las continuas preguntas que deben hacerse en la clase, con el otro fin, además, de estimular la actividad de los discípulos.

Tampoco los otros fines del examen: la organización del trabajo docente y la satisfacción debida a las entidades interesadas en la enseñanza, requieren esas formas de examen memorista y verbalista, que justamente han concitado la ira y provocado los anatemas de los pedagogos aludidos. Pero no puede negarse que exigen alguna manera de *prueba* o *examen*.

175. Mas lo que en este lugar nos interesa, sólo es la relación del examen con el discípulo, como medio de despertar en éste el interés mediato.

Para no conocer que los exámenes constituyen un *poderoso estímulo* del trabajo escolar, sería preciso desconocer absolutamente la realidad práctica de la enseñanza. La cualidad característica del niño y del adolescente, dejamos dicho antes, es la *miopía moral*, por efecto de la que escapan a sus ojos las sanciones remotas; la gravísima sanción de su porvenir social y humano; y sólo le impresionan las sanciones *próximas*, y cuanto más próximas mejor. Esta es la razón por que no puede prescindirse en la enseñanza, de los premios y castigos; y por la misma causa no es posible carecer de los exámenes, que a par de prueba, encierran en sí la razón de *castigo* para los desaplicados y *premio* para los aprovechados.

¿Quién no ha sido testigo de los afanes excesivamente congojosos con que, al acercarse el mes de las flores, se dejan de florear los estudiantes más holgazanes, y embisten con los libros, con un

ardor tanto más intenso cuanto más tardío? Y ¿qué es lo que los impulsa a ese inusitado deseo de estudiar? Sin duda no otra cosa que *los exámenes*, que se acercan ofreciendo la paz y la guerra: las vacaciones, ennoblecidas con las notas honoríficas, para los esforzados; y el deshonor y la repetición de los estudios, para los perezosos y cobardes.

176. — Mas cabalmente de ahí nacen los incalculables perjuicios que producen los exámenes, decís, por efecto de cuyo descabellado sistema, el curso se divide en dos partes muy desiguales: la primera, que coge siete de sus ocho meses, consagrada a la disipación y holgazanería, dañosas para la educación moral no menos que para la intelectual; y la segunda, brevísima, agitadísima, llena de sobresaltos, que acaban de obscurecer y turbar las facultades mentales, y acarrear no pocas veces graves detrimentos a la salud corporal. — De ahí resulta que los exámenes, no sólo no fomenten la enseñanza *educativa*, sino favorezcan, y casi impongan por necesidad, la *memorista y verbalista*, reduciendo el trabajo escolar, a atiborrar a última hora la cabeza de *respuestas* a las *preguntas* del *programa*, cuyo menor inconveniente es, el de quedar enteramente borradas por el olvido, antes que terminen las vacaciones. — Finalmente, decís, la perspectiva de los exámenes convierte al *maestro* en *magistrado* y hace imposibles las relaciones de intimidad y colaboración intelectual, que debería haber entre el maestro y los discípulos, para hacer la enseñanza interesante y fecunda.

Pero todos esos inconvenientes (y otros de menor entidad, que amontonan los impugnadores de los exámenes), no nacen de la naturaleza misma de éstos, sino de su mala organización, que urge sobremanera corregir.

El curso se divide en dos partes, consagradas una a la holganza y otra al trabajo atropellado, porque los maestros dejan *todo* el examen para fin de curso, con lo cual logran que también el alumno deje para el fin del curso *todo* el trabajo escolar. En cambio hay maestros prudentes que, de tal manera van repartiend-

do y graduando el estudio y la verificación de él, que el resultado del examen final no sea sino la *suma* de los resultados obtenidos cada mes, cada semana y, en cuanto puede comprobarse, cada día. En algunos establecimientos docentes se pregunta cada día la lección, cada semana el repaso semanal, y hay exámenes parciales cada mes, de la mitad de la materia cada semestre, y de toda ella al fin del curso. ¿Dónde hallará cabida la holgazanería, dentro de este sistema?

177. Pero me diréis: ¡Esos no son propiamente exámenes! Exámenes son los que se verifican al fin del curso, ante un *tribunal* en que entran otras personas además del profesor que ha ido comprobando cada día el resultado de la labor escolar, y con sanción del resultado total. Y esa forma de exámenes *estrictamente dichos*, no puede menos de sobresaltar al discípulo e inducirle a un excesivo esfuerzo de *memoria*, apartando su entendimiento de la *fruición quieta* de la ciencia, para hacerlo fijar en las *fórmulas verbales* con que habrá de responder a las preguntas del examen.

No negaremos el *peligro* de que los exámenes *degeneren* de esa suerte; pero hemos de insistir en que esa degeneración es accidental y evitable; al paso que el estímulo del interés (siquiera sea *mediato*), es inherente a los exámenes y digno de aprovecharse para fomentar la aplicación al estudio. El *memorismo* de los exámenes, y el inherente *esfuerzo* y *sobresalto* de los discípulos para preparar un examen memorista, quedará *imposibilitado* desde el momento en que, en los exámenes se pruebe un *hábito* o *facultad* adquirida, y no se formulen preguntas a que se puede contestar de memoria, y menos aún aquéllas a que *no puede* contestarse de otra suerte.

Si en Geografía de España se pone la fuerza del examen en que se reciten las listas de los *partidos judiciales*, como lo exigía el *matadiscípulos* que me tocó a mí por maestro de dicha materia, naturalmente producirá el examen los perniciosos efectos que se le achacan. Pero hágase consistir la prueba en *viajar* por el mapa

de toda la Península, y el examen habrá perdido su *terribilidad*, no podrá ser memorista ni verbalista, ni pondrá los nervios de los discípulos en mayor tensión que la propia del interés mediato. Los holgazanes pasarán, naturalmente, un mal rato, y padecerán bascas durante esos viajes por el mapa, como si rodearan la Península por mar en tiempo de borrasca; pero los efectos de ese mareo serán en definitiva saludables limpiando su pecho de las malas aficiones que les hacían aborrecer el estudio.

Lo mismo se ha de decir de los exámenes de *idiomas*, así antiguos como modernos. ¿Qué memorismo cabría, si consistieran en puros ejercicios de análisis gramatical, traducción, composición o uso de hablar en ellos? Aun en los cursos en que no se pasa de los primeros elementos de la Gramática, se puede evitar el memorismo en el examen, ciñendo éste al análisis razonado de las formas gramaticales de algunos determinados pasajes, ya que no se pueda exigir en cualquiera fragmento libremente escogido. Yo recuerdo haber sufrido en esas condiciones un examen de lengua arábica, sin incurrir en el memorismo o verbalismo, ni pasar los sobresaltos tan ponderados por los enemigos de los exámenes.

Redúzcase el examen de Matemáticas a la solución de problemas; el de Historia natural a la clasificación, si se quiere, mediante el uso de una clave; el de Física a la descripción de aparatos y experimentos, y el de Química a la de las reacciones de los diferentes cuerpos, limitándose, por lo menos en el grado elemental, a los cuerpos principales, y que el alumno ha podido conocer por experiencia propia. ¡No como en un examen de Química que sufrí yo, en el cual, habiéndome pasado el año, con tanto gusto como provecho, en hacer todas las reacciones y preparaciones posibles, me preguntaron una lección donde se trataba del *selenio* y el *teluro*, cuerpos que no había visto en mi vida y acerca de los cuales tuve que hablar de memoria, como pudiera sobre los habitantes de Marte!

Con esto no pretendemos, sin embargo, excluir de los exámenes toda prueba de memoria, pues hay conocimientos que toda persona culta o perita en determinados ramos necesita poseer, y que

no pueden saberse sino de memoria. Así, conviene que sepa el químico los pesos atómicos de los principales cuerpos, y el canonista la serie de los concilios, y el legalista las principales leyes, y el que ha estudiado una lengua los verbos irregulares de más uso, etcétera, etc. Exigir tales cosas, no es vicio de memorismo, ni el verse obligado el discípulo a responder de ellas le puede causar grave extorsión, si ha empleado el trabajo y la habilidad conveniente para asimilarse esas noticias indispensables en cada ramo.

Por donde se ve claramente que, en cada materia, puede disponerse el examen de suerte que se eviten sus inconvenientes y se aseguren sus efectos pedagógicos.

178. El mayor peligro del examen está en la tendencia que en sí mismo envuelve, de hacerse *fin* de la enseñanza, de manera que los alumnos no estudien ya *para saber*, para educar sus facultades o para habilitarse a ejercer su profesión; sino puramente *para examinarse*, para salir airoso de sus exámenes. Pero la buena organización de los exámenes evita ese gravísimo inconveniente, con hacer que *el fin de la enseñanza coincida con el fin del examen*. Mientras el alumno pueda o *deba* obtener buen éxito en el examen por medios diferentes del conocimiento de la materia y el desarrollo de sus facultades o hábitos intelectuales, el examen será la muerte de la enseñanza; porque los discípulos no estudiarán para lograr el fin de saber, sino para el fin intrínseco de examinarse, con un trabajo servil que agostará en ellos el interés. Pero desde el momento en que el fin de la enseñanza se haga coincidir con el fin del examen, de suerte que no sea posible alcanzar éste sin haber previamente obtenido aquél, desaparecerá dicho inconveniente, y el examen será el más poderoso estímulo del trabajo escolar, por más que no sea apto para despertar otro interés que el mediato. Ahora bien, esa coincidencia de entrambos fines puede obtenerse por la buena organización de los exámenes, en la forma que dejamos indicada para las principales materias de la enseñanza.

179. Queda la última dificultad y una de las que con más

fuerza oponen algunos de los impugnadores de los exámenes; es a saber: que convirtiendo al *maestro* en *magistrado*, imposibilitan la relación de íntima cordialidad que debe reinar entre el maestro y el discípulo, para hacer la enseñanza fecunda e interesante. Pero esta objeción en vez de demostrar la necesidad de suprimir los exámenes, no demuestra sino la conveniencia de *separar* los cargos de *profesor* y *examinador*.

Para llegar a esta separación se han propuesto varios sistemas, como el de las *comisiones examinadoras*, compuestas de profesores que durante algunos cursos no se dediquen a enseñar, sino sólo a examinar. Pero este medio tiene varios inconvenientes, así por parte de las personas como de los dispendios que requiere.

A nuestro juicio, el remedio más fácil está en hacer examinadores, en cada grado, no a los maestros que han enseñado la materia sobre que versa el examen, sino a aquellos que han de recibir luego al alumno en sus clases para enseñarle las materias siguientes. De esta manera, por una parte, se logra que el maestro actual sea el *aliado* del discípulo en los exámenes, pues tiene no menos interés que él en su buen éxito, como quiera que al juzgarse el aprovechamiento del discípulo, se juzga al propio tiempo el efecto de su enseñanza. Y por otra parte, el profesor viene a ser en cada grado, no *el que ha de examinar* al alumno, sino *el que le aprobó* en su examen anterior.

Mas como aquí no tratamos ex profeso de la organización de los exámenes, sino sólo procuramos defenderlos de las objeciones de que son objeto, y señalar su eficacia para despertar el interés pedagógico, baste lo dicho, dejando lo demás que en esta materia pudiera desearse, para los trabajos especiales de Pedagogía orgánica.

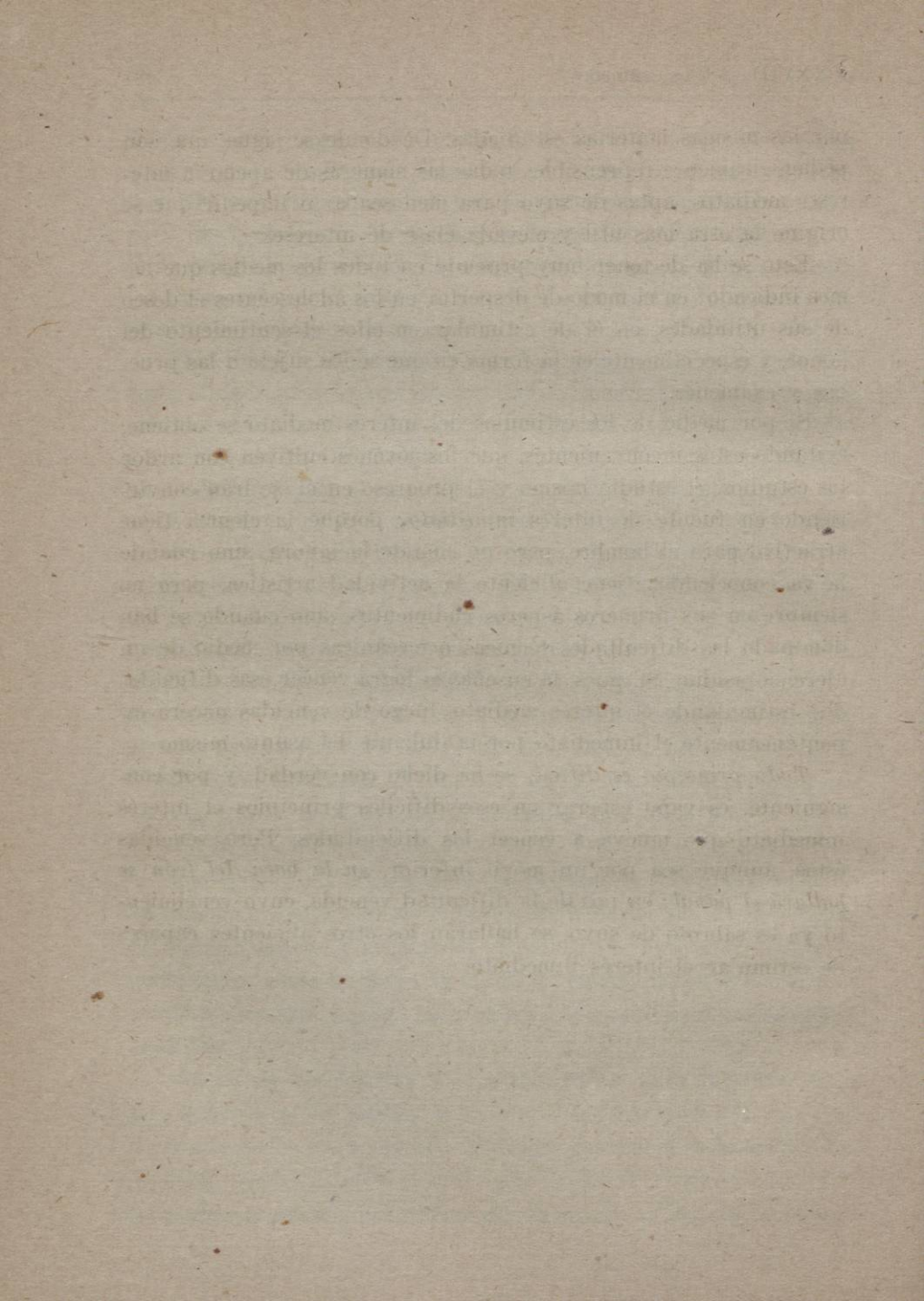
180. Una observación hemos de añadir para terminar toda esta materia de los medios de avivar el interés *mediato*, y es, que en el uso de los estímulos de dicho interés, nunca se ha de perder de vista que el interés *mediato* sólo se emplea *como medio* para estimular al estudio, del cual se espera nacerá el *interés inmediato*

por las mismas materias estudiadas. De donde se sigue, que son pedagógicamente reprobables todas las maneras de apelar a intereses mediatos, aptas de suyo para menoscabar o impedir que se origine la otra más útil y elevada clase de intereses.

Esto se ha de tener muy presente en todos los medios que hemos indicado: en el modo de despertar en los adolescentes el deseo de sus utilidades, en el de estimular en ellos el sentimiento del honor, y especialmente en la forma en que se los sujeta a las pruebas y exámenes.

Si por medio de los estímulos del interés mediato se obtiene, evitando estos inconvenientes, que los jóvenes cultiven con ardor los estudios, el estudio mismo y el progreso en él se irán convirtiendo en fuente de interés *inmediato*; porque la ciencia tiene atractivo para el hombre, pero no cuando la ignora, sino cuando la va conociendo; tiene aliciente la actividad artística, pero no siempre en sus primeros ásperos rudimentos, sino cuando se han dominado las dificultades técnicas o mecánicas por medio de un ejercicio asiduo. Si, pues, la enseñanza logra vencer esas dificultades, estimulando el interés mediato, luego de vencidas nacerá espontáneamente el inmediato por la dulzura del asunto mismo.

Todo principio es difícil, se ha dicho con verdad, y por consiguiente, es vano esperar en esos difíciles principios el interés inmediato que mueva a vencer las dificultades. Pero vencidas éstas, aunque sea por un móvil inferior, *en la boca del león se hallará el panal*; en pos de la dificultad vencida, cuyo vencimiento ya es sabroso de suyo, se hallarán los otros alicientes capaces de estimular el interés inmediato.



TEORÍA DE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

ARTICULO PRIMERO

FIN DE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

§ XXIX

El fin y el ideal

SUMARIO :

Períodos de la historia de la educación y de la cultura. — Estado de incultura: educación inconsciente de lo *necesario*. Cultura sintética de los pueblos antiguos. Tradicionalismo hierático de los orientales. La India: los Vedas. Egipto: libros de Thoth. Los hebreos: la Biblia. — Grecia: obscurecimiento del depósito tradicional. Homero, padre de la cultura helénica. Ideal humano. Cultura formal. Doble tendencia idealista y realista. — *Escolio*.

181. Decíamos en otro lugar (número 27), ser propio del hombre, en su actividad consciente, el dirigir sus operaciones a un fin; o lo que es igual: proponer como término de sus actos, algún *bien* suyo que desea alcanzar. El *fin* es, pues, el *blanco* a que se dirigen los actos humanos; el *bien* cuyo deseo nos mueve a ejecutarlos; y nuestro bien consiste, ya en remediar una *indigencia*, o ya en obtener una *perfección*.

Mas la perfección que nos proponemos como fin necesita ser de antemano conocida; estar en el número de nuestras *ideas*, y es lo que llamamos nuestro *ideal*, o una parte de él.

El nombre de *ideal* está tomado de la filosofía platónica, según la cual toda perfección limitada es participación de una perfección *absoluta* y *subsistente*, ya exista en sí misma, según lo profesa el falso Platonismo, o ya en Dios, como lo enseña la Filosofía cristiana. Esa perfección, absoluta en su clase, es lo que los platonicos llaman *idea*; y consiguientemente se llama *ideal*, lo que se aproxima a la perfección de la *idea*; o sea, a la perfección absoluta en su género.

De esta suerte ha venido a denominarse *ideal* de la educación, la *perfección* que se propone conseguir o producir en el educando; y, como ya dijimos tratando del fin de la educación moral, ese ideal ha variado en las diferentes épocas de la Historia del mundo.

Ciñéndose ahora a lo que se refiere a la educación intelectual, en su más amplio sentido, hay que observar, en los diferentes períodos de su desenvolvimiento, que, en la vida práctica, los hombres se proponen ante todo, como fin, *lo necesario*; y al disponer los *medios* atienden en primer lugar, a *lo posible*; consideración que a alguno le parecerá por ventura digna del famoso Pero Gulló; pero que, no por eso deja de echarse menos en muchas disertaciones acerca del fin de la educación intelectual. Al olvido de esta consideración se debe, en primer término, la falta de distinción que muchas veces se advierte, entre el elemento *material* y *formal* de los diversos sistemas educativos.

182. Esto supuesto, no es difícil de discernir, en la Historia de la Educación, tres períodos, que corresponden a otros tres períodos de la Historia de la Cultura:

al estado de *in-cultura* o cultura rudimentaria, — responde la educación inconsciente y práctica;

al estado de *cultura sintética* (antigua), — responde la educación humana, y

al estado de *cultura analítica* (moderna), — responde la educación *profesional*.

En los pueblos salvajes, o todavía reducidos a una civilización primitiva (patriarcal), la educación intelectual se reduce al *mínimo necesario*; al conocimiento de las artes rudimentarias con que se defiende la vida; el cual se adquiere, no tanto por medio de una enseñanza consciente, cuanto mediante la imitación práctica de las costumbres y procedimientos de los mayores.

El salvaje de las zonas glaciales reduce todas las necesidades de su vida, a procurarse el alimento, el abrigo y el techo. Este se lo dan los mismos témpanos de hielo con que forma su cabaña, sobre la cual caen las nieves que la abrigan. La pesca le suministra alimento, fuego y vestido; pues con agujas hechas de espinas de pescados cose las pieles de foca de que se viste, y con su aceite o grasa se calienta y se alumbra en las eternas noches polares. ¿Qué *ideal* educativo cabe dentro una existencia, de donde los apremios de la dura necesidad expulsan todo elemento de vida ideal? Poco más o menos, puede decirse otro tanto de todos los pueblos salvajes, por más que, donde la Naturaleza se muestra más benigna con el hombre, tenga éste más ocio que pudiera dedicar a fines elevados. Pero en el salvaje, el ocio se traduce en desidia y pereza; el indio de los climas tropicales es más indolente que el esquimal, en lugar de ser más industrioso. Para uno y otro, *la necesidad* es el límite del esfuerzo.

Podemos, pues, afirmar que, al *cero* de la cultura, corresponde el *cero* del *ideal* y el *cero* de la educación intelectual.

183. En el estado de cultura, que por la fecha llamamos *antigua*, y por la índole, podemos denominar *sintética*, el hombre no se halla, como en los pueblos salvajes, reducido a los fines materiales y necesarios de la vida; antes bien conoce un *orden de bienes superiores* que estima y apetece; y conforme a la naturaleza de esos bienes se dividen a nuestros ojos los pueblos antiguos en dos grandes ramas, que corresponden, en general, al Oriente y al Occidente.

En los pueblos Orientales (incluyendo en este grupo a los Egipcios), hallamos la estima de un *depósito tradicional* de verdades o doctrinas, como el bien mayor del hombre, el cual cifra su perfección suprema en la adquisición o asimilación de ese *saber hereditario*, al que atribuye generalmente un origen *divino*, considerándolo, no como fruto de la *investigación*, sino como tesoro de la *revelación* (1).

Ese depósito de doctrina recibida del cielo se halla en la *India* en los *Vedas*, cuyo nombre significa la *ciencia* o el *conocimiento* por antonomasia (Cf. el latín *vid-ere* y el griego *Foid-a*). La educación intelectual del indo consistía substancialmente en aprender de memoria los *Vedas*; todas sus ciencias habían nacido y desarrolládose en torno de ellos, y el conocimiento de los *Vedas* llevaba a la consumación o *Védánta*, perfección suma de la inteligencia, término y cumplimiento de las aspiraciones científicas y religiosas del indo.

En *Egipto*, las ciencias supremas se contenían asimismo en los *libros herméticos*, debidos al dios Thoth o Hermes, de 42 de los cuales da noticia nuestro Clemente Alejandrino en el libro VI de su *Stromates* (2).

Bueno será hacer notar aquí que, aun cuando en Egipto tuvo la ciencia, lo propio que en la India, este carácter sagrado y sacerdotal; en su desenvolvimiento tomó una dirección más *realista*, como diríamos ahora; atendiendo con preferencia a la Geografía, Cronología, Medicina, etc.; al paso que en la India el estudio literario de los *Vedas* produjo aquella maravillosa disciplina gramatical, única en el mundo por su perfección sutilísima, y cuyo descubrimiento en el siglo XVIII, fué origen de la Gramática comparada, y generalmente, de la Gramática moderna.

El mismo carácter tradicional, fundado en un *depósito doctrinal* recibido por revelación divina, hallamos en la ciencia de los *Hebreos*, cuya única misión en la Historia, fué servir de vehículo

(1) Cf. *Hist. de la Pedagogía*, ns. 11 y sigs.

(2) Cf. *Hist. de la Ped.*, n. 16.

de esa revelación, e instrumento de sus principales misterios. La moderna Literatura comparada ha puesto de relieve la falta de originalidad de los hebreos, y generalmente de los pueblos semíticos, a los cuales no destinó el Señor a *formar* una nueva civilización, sino a conservar y transmitir a las generaciones venideras un *depósito sagrado*. Entre los hebreos toda la educación intelectual se reducía, pues, al estudio de las Sagradas Escrituras, no tanto para formar en torno de ellas una Enciclopedia científica, como la de los indos, ni para sacar aplicaciones prácticas, como los egipcios; sino puramente en orden a un fin religioso y moral.

184. Todo lo contrario hallamos en el Occidente, y de una manera particular en *Grecia*, donde, a la *posesión y transmisión* de un tesoro científico, reemplaza la *investigación*, que llega hasta el escepticismo (*skepsis*). Al *sophos* (*el que sabe*, el que posee la sabiduría), substituye el *philosophos* (*el que ama la sabiduría y con todas sus fuerzas la busca*).

El depósito de la primitiva revelación, que más o menos desfigurado se venía conservando entre los pueblos orientales, se desvanece u obscurece en Grecia. No que falte allí del todo; pues aun se encuentran sus reliquias en los antiguos templos y en los misterios, que duran hasta nuestra Era. Pero faltó un *libro sagrado* que sirviera de núcleo, y en cambio se formó el *libro nacional* de los cantos Homéricos, de donde salieron luego la Mitología, la Historia, la Poesía y la Elocuencia, la Filosofía y el genio de las Artes, que constituyen la cultura helénica.

Verdad es que los filósofos, lo propio que los legisladores griegos, fueron a buscar todavía en las tradiciones de los Dorios (especialmente conservadas en la isla de Creta) los relieves de la antigua herencia sagrada; y el mismo Platón, cuantas veces se sintió llegado a los límites en que vacila la débil luz del conocimiento natural, recurrió al simbolismo del *mytho*, o sea, al saber heredado por tradición. Pero esto no impidió que la cultura griega tomara distinta dirección que las de los pueblos orientales, lanzándose libremente por los arriesgados derroteros de la investiga-

ción científica, y substituyendo al *ideal religioso* de los orientales, el *ideal humano*.

La cultura oriental se propuso *transformar* al hombre, uniendo su espíritu con la Divinidad por medio del conocimiento y de la *ascesis*. La cultura griega se propuso *formar* el hombre por medio de la *gimnasia* del cuerpo y del espíritu. La primera se preocupa sobre todo de la pura transmisión de un *depósito doctrinal*, y en su posesión considera la perfección suma del entendimiento humano. La segunda no mira tanto a la verdad cuanto a su investigación (1), llegando a dudar, si la verdad absoluta existe, o si es asequible para el hombre; pero viendo, en la lucha por alcanzar lo verdadero, o lo *semejante* a lo verdadero, el medio de ennoblecer el espíritu humano.

185. De esta manera, en las grandes etapas de la cultura antigua, hallamos claramente la distinción entre la *educación material* y *formal*, objetiva y subjetiva: la que pone toda la importancia en el valor de los conocimientos que transmite o adquiere, y la que la pone toda en el resultando educativo del *esfuerzo* empleado para adquirir la verdad.

No queremos dejar de advertir que, entre Grecia y Roma, se repite, en Occidente, la misma dualidad que entre la India y el Egipto hemos notado. La cultura *tradicionalista* tiene en la India el carácter idealista, y en Egipto, el carácter realista o práctico; como la cultura *humanista* ofrece carácter idealista en Grecia, y práctico en Roma, donde la Jurisprudencia ocupa el lugar del Arte, y la organización militar y política, el de la Gimnasia griega (2).

186. ESCOLIO:

EL PRIMITIVO ESTADO DEL HOMBRE Y EL SALVAJISMO

Se nos viene tan espontáneamente a las manos, que no tenemos

(1) Es el mismo error en que incurrió posteriormente Lessing.

(2) ¿Qué tendrá que ver el Sol con estas diferencias? Lo cierto es que Alemania e Inglaterra reproducen, en la cultura moderna, la misma dualidad, distinguiéndose Alemania (relativamente oriental) por su idealismo; e Inglaterra (relativamente occidental) por su tendencia realista y práctica.

ánimo para desperdiciar una observación, que sale de estas consideraciones, contra la falsa hipótesis (tan extendida por influjo del Evolucionismo en todos los ramos), que considera el *estado salvaje* como el primitivo del hombre, y todos los estados de cultura como graduales desenvolvimientos del progreso continuo (1).

De ser esta hipótesis cierta, seguiríase que, en los pueblos primitivos se hallaría el *cero* de la cultura y de la ciencia. Luego se vería aparecer la *lucha* para la adquisición de la verdad; y finalmente, la *posesión* y *tradición* de ella. Pero hemos visto que acontece todo lo contrario. En los pueblos más antiguos de que tenemos noticias históricas, encontramos un *depósito sagrado*, referido a épocas muy anteriores, o a la revelación divina. Los Egipcios, los Indos, los Chinos, los Hebreos, nos ofrecen semejante *tesoro* de saber hereditario. Sólo más tarde en pueblos que, por alejarse del tronco y lugar de origen, perdieron más o menos totalmente aquella posesión científica, vemos nacer la *investigación* puramente natural de la verdad; y lo más significativo es, que esa investigación no conduce en parte alguna a un *sistema cerrado*, sino más bien a la colisión de cien doctrinas contradictorias, y al escepticismo.

Limitémonos a notar de paso las consecuencias que de ahí se siguen:

I. Que el estado salvaje (de incultura), no es el primitivo, sino estado de decadencia.

II. Que lo más antiguo que conocemos, no es la *investigación* natural, sino la *posesión* de la verdad que se tiene por *revelada*.

III. Que la investigación natural no llega a la posesión *pacífica* de una verdad religiosa y moral, cierta y de todos admitida.

(1) Cf. *Hist. de la Civilización*, ns. 9 y sigs.

§ XXX

La educación antigua y moderna

SUMARIO :

Resumen de las formas elementales de la educación antigua. Caracteres de la cultura moderna. Tipos medioevales: el clérigo y el caballero. Unidad de la cultura intelectual en las universidades. — Complejidad de la cultura moderna. Diversidad de fines y variedad de medios. Estrechez de miras tradicionalista, y temeraria aplicación pedagógica de los nuevos ramos del saber.

187. Resumiendo los resultados que hemos obtenido en la precedente consideración histórica, hallamos en la Antigüedad casi todos los tipos de cultura, y gran parte de los ideales educativos, que forman como los elementos de la compleja cultura y educación modernas.

En las épocas antiguas observamos (favorecidos por ventura por la perspectiva histórica) cierto general carácter de simplicidad que nos facilita su estudio. Por el contrario, el carácter distintivo de la cultura moderna es la complejidad, que dificulta singularmente en ella la resolución de los problemas educativos. Por eso es de singular auxilio, para entender estos complejos problemas, el conocimiento previo de los elementos simples que en los antiguos tiempos se descubren.

En primer lugar, hemos visto en la Antigüedad dos principales tipos de cultura: uno *objetivo*, que consiste en la transmisión y posesión de una herencia doctrinal, cual se halla en los pueblos de Oriente; y otro *subjetivo* o *formal*, que atiende al perfeccionamiento del individuo por medio de la educación.

La cultura objetiva, ora tiene un carácter *idealista*, con preponderancia de los bienes intelectuales, como en la India o entre

los Hebreos; ora un carácter *realista*, enderezado a las utilidades de la vida, como entre los egipcios.

La cultura subjetiva, a su vez, ora reviste un carácter *humanista*, como en Grecia, dando valor preeminente a lo que embellece la existencia del hombre, ora un carácter *práctico*, como en Roma, donde se atiende con preferencia a lo que sirve para la vida social.

A esos diferentes tipos de cultura, responden en la Antigüedad varios *ideales* de la educación intelectual: el *religioso*, en la India y el pueblo de Israel; el *teocrático* o político-religioso, como en Egipto; el *humano*, como en Grecia, y el *político*, como en Roma.

Mas en todos esos tipos e ideales, hallamos siempre el carácter *sintético* propio de la civilización antigua, donde domina un aspecto de la vida, con exclusión o posposición de los demás. Todo lo contrario nos ofrece la civilización moderna, entendiendo esta palabra en su más propio sentido, en cuanto se refiere a la transformación última que han sufrido las ideas y las sociedades.

188. En la época moderna, entendida en este sentido, dominan dos conceptos principales: el de la *división del trabajo*, que se traduce en *especialización* de las aptitudes; y el de la organización *democrática*, que aspira a abrir a todos los hombres capaces, el acceso a los estudios superiores, necesarios, por otra parte, por lo menos a los *directores* o adalides en todos los ramos de nuestra complejísima actividad social.

Cualquiera que fuese la división del trabajo en los oficios manuales en la Antigüedad, la cultura superior se sometió a un *tipo*, diferente para las diversas épocas, pero *único* o predominante en cada una de ellas.

Aun saliendo de los períodos antiguos que hemos considerado, y viniendo a las primeras etapas de la cultura cristiana, en la Edad Media hallamos primero la fusión del ideal greco-romano y el ideal religioso propio del Cristianismo, en el *clericus*; así como

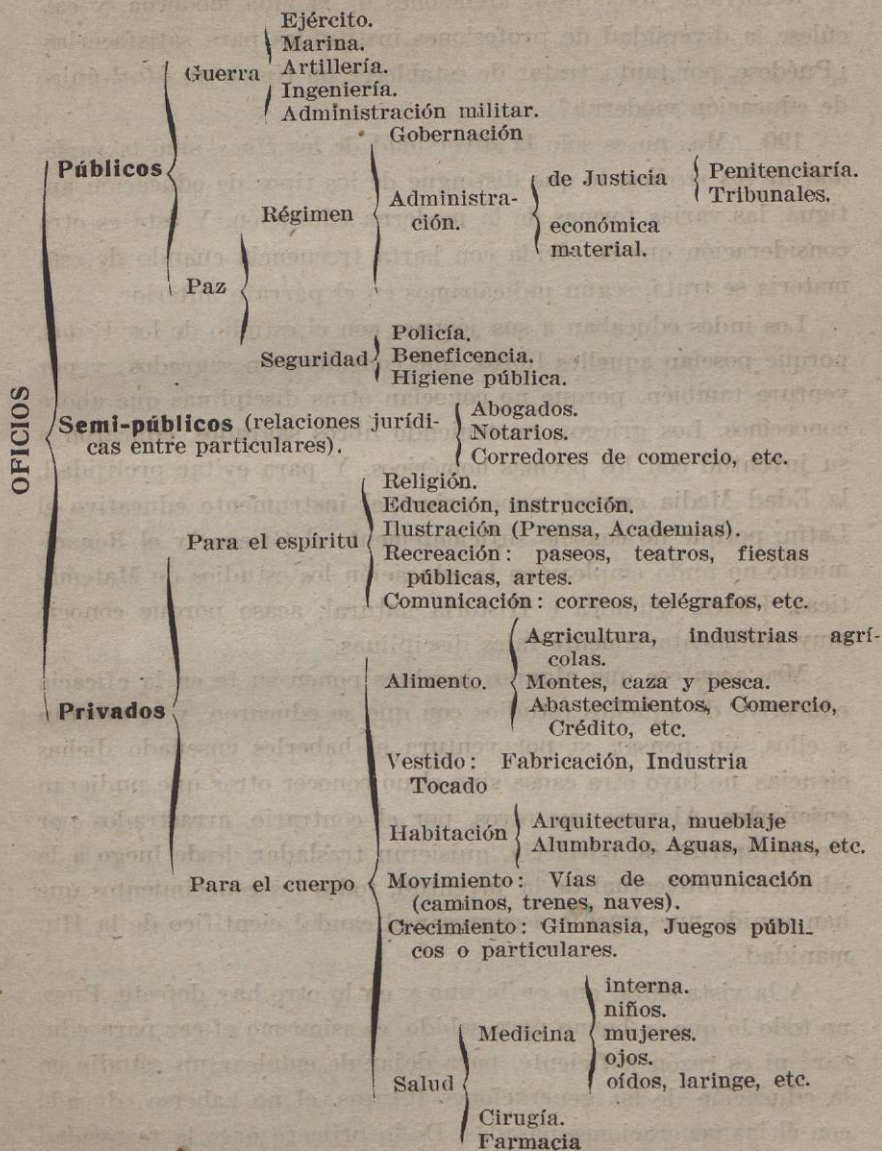
hallamos la fusión del ideal cristiano con el del guerrero germánico, en el *caballero*.

La Edad Media no conoció otro tipo de educación intelectual que la del *clérigo*, y clérigo llegó a ser entonces sinónimo de *estudiante* u hombre de letras.

Aun el Humanismo del Renacimiento no perdió aquella simplicidad de concepción, y hasta el siglo xvii no surge definitivamente, al lado del humanista clérigo, el humanista político o cortesano.

No hay más sino mirar la organización de las profesiones liberales en las universidades del antiguo sistema, de que se conservan todavía las formas exteriores en la Universidad alemana. Todas las carreras facultativas se basaban sobre los estudios de Humanidades clásicas y de Filosofía, no separándose sino en la última etapa de su formación, el teólogo, el jurista y el médico; y empleando éste, para estudiar su facultad eminentemente realista, los mismos procedimientos escolásticos de *comentario* de textos (Galeno, Hipócrates) y *disputas*, que el jurista para aprender su Justiniano, y el teólogo para estudiar la Summa. Por muy diversos que fueran los fines de las varias profesiones, no se conocía otra educación intelectual sino la que daba de sí la *Enciclopedia escolástica*, con sus lenguas latina y griega, la Filosofía de Aristóteles y los *textos* particulares de los *clásicos* en cada Facultad.

189. Para formarse idea de la radical diversidad entre aquella cultura simple, y la complejísima cultura moderna, ayuda ponerse ante los ojos una aproximada *sinopsis* de las modernas profesiones diferentes, en la forma que actualmente se ordenan a atender a las necesidades de la vida humana.



Recórranse todas estas atenciones de la vida moderna, y calcúlese la diversidad de profesiones instituídas para satisfacerlas. ¿Puédese, por tanto, tratar de establecer un *tipo* o un *ideal* único de educación moderna?

190. Mas no es sólo la diversidad de los *finés*, sino la *variedad de los medios*, lo que distingue de los tipos de educación antigua, las varias formas de la moderna educación. Y ésta es otra consideración que se olvida con harta frecuencia cuando de esta materia se trata, según indicábamos en el párrafo anterior.

Los indos educaban a sus jóvenes con el estudio de los *Vedas*, porque poseían aquellos libros, que consideraban sagrados; y por ventura también, porque no conocían otras disciplinas que ahora conocemos. Los griegos, no teniendo libros sagrados, educaron a su juventud con los poemas homéricos. Y para evitar prolijidad, la Edad Media empleó como principal instrumento educativo el Latín, porque no conoció suficientemente el Griego; y el Renacimiento no pudo emplear en la educación los estudios de Matemáticas, Física, Química e Historia natural, acaso porque conoció muy rudimentariamente tales disciplinas.

Mas acontece que algunos hombres ponen su fe en la eficacia educativa de aquellos estudios con que se educaron y se aferran a ellos, sin pensar, si por ventura el haberles enseñado dichas ciencias no tuvo otra causa sino el no conocer otras que pudieran enseñarles. Al paso que otros, por el contrario, arrastrados por cierto espíritu de novelería, quisieran trasladar desde luego a la educación intelectual de la juventud, todos los conocimientos que han venido nuevamente a engrosar el caudal científico de la Humanidad.

A la vista salta, que en lo uno y en lo otro hay defecto. Pues, no todo lo que es bueno para sabido, es asimismo eficaz para educar; ni es razón suficiente, para dejar de emplear un estudio en la educación de las generaciones futuras, el no haberse educado con él las generaciones pasadas. De lo primero nace la temeridad pedagógica, y de esto segundo, la estrechez de criterio.

Oficio es, por consiguiente, de la Pedagogía científica, establecer primero el *fin* que debe proponerse la Educación intelectual (ya que de ella tratamos ahora), y examinar luego sin preocupaciones, la *potencialidad* de cada uno de los *medios* de que en nuestra época podemos disponer para alcanzar dicho fin.

§ XXXI

El fin de la educación intelectual

SUMARIO :

Ideas de Herbart. — Necesidad de conocer de antemano los fines de la educación. — Multiplicidad de ellos: dos grupos en que se dividen: fines necesarios y arbitrarios. — División de la educación en moral e intelectual. — Educación formal. — Democrática libertad profesional.

191. “El arte de perturbar la paz de un ánimo infantil, dice Herbart; de enlazarlo con la confianza y el amor, para estimularlo o ejercer presión sobre él a nuestro albedrío, y lanzarlo prematuramente a las inquietudes propias de los años posteriores; sería la más aborrecible de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un *fin*, suficiente para servir de disculpa a tales medios, aun a los ojos de aquel de quien es de temer el reproche; es a saber, del mismo educando.

—“¡Tú me lo agradecerás un día! — dice el educador al alumno; — y en realidad, sólo esa esperanza puede disculpar las lágrimas que le hace derramar. Pero ¡guárdase el educador de emplear demasiado frecuentemente, con excesiva seguridad, medios demasiado fuertes! No todo lo bien intencionado es agradecido; ¡y es una mala situación la de aquellos que, con extraviado celo de aprovechar, computan los beneficios, allí donde el otro no siente sino los daños! — De ahí la amonestación: *no educar*

demasiado; cuyo sentido es: que hay que abstenerse de todo prescindible empleo de ese poder, con que doblega el educador los ánimos hacia uno y otro lado, enseñoreándose de ellos y turbando su descuidada alegría; pues, en dicho caso, se destruye al propio tiempo, para lo futuro, el alegre recuerdo de la niñez, y la gozosa gratitud, ¡que es la única gratitud verdadera!...

“Toda la cuestión se reduce, para nosotros, a lo siguiente: ¿Podemos conocer de antemano los *finés* del futuro hombre hecho, los cuales un tiempo nos agradecerá que hayamos perseguido en su lugar anticipadamente, y realizádoslos en él mismo? Si esto es así, no necesitamos otro argumento para proceder en su educación. ¡Amamos al niño, y en él amamos al futuro hombre; y el amor no se anda en ambages, ni aguarda imperativos categóricos! (1).

192. “De la misma naturaleza de las cosas no es posible sacar la *unidad* del fin educativo; precisamente porque todo ha de salir aquí del pensamiento único: que el *educador representa, en el niño, al hombre futuro*; por consiguiente, aquellos fines que el alumno se propondrá más adelante, cuando sea hombre crecido, esos mismos se ha de proponer ahora el educador como blanco de sus esfuerzos; y para ellos ha de preparar de antemano la intrínseca facilidad que conviene tengan en su día para el alumno. No le es lícito cercenar la actividad del futuro hombre; por consiguiente, no puede encadenarla ya desde ahora a determinados puntos, ni menos debilitarla distrayéndola en demasiadas cosas. No se ha de perder, ni en *intensión* ni en *extensión*, elemento alguno que más adelante pueda el alumno echar de menos. Sea la dificultad de esto grande o pequeña, una cosa resulta clara: que siendo múltiples las tendencias del hombre, han de serlo también los cuidados de la educación.

“Pero esto no quiere decir que lo múltiple de la educación no pueda fácilmente *subordinarse* a uno o pocos conceptos formales principales. Antes bien, la esfera de los futuros fines del alumno

(1) *Al., Paed.* 46-7.

se divide desde luego en las dos regiones, de los *finés puramente posibles*, que por ventura querrá proseguir alguna vez y llevarlos al cabo en una extensión arbitraria, y la otra región, enteramente distinta, de los *finés necesarios*, los cuales nunca podrá perdonarse haber menospreciado. En una palabra: el fin de la educación se divide en dos: el *fin necesario*, que es la moralidad, y los *finés arbitrarios*, no según el arbitrio del educador, ni del niño, sino del futuro hombre perfecto. Estos dos grupos principales se ofrecen a los ojos de quienquiera que tiene presentes los conceptos fundamentales de la doctrina moral.

193. "Mas ¿cómo puede el educador proponerse de antemano los *finés puramente posibles* para el alumno en su edad posterior?"

"El *objeto material* de esos fines, en cuanto es cosa arbitraria, no tiene interés ninguno para el educador. Sólo la *voluntad* misma del futuro hombre, y consiguientemente, la suma de requerimientos que él mismo se hará a sí en esa voluntad y con ella — es objeto de la benevolencia del educador; y la energía, el natural gozo, la actividad con que el alumno podrá satisfacer dichos requerimientos, es para el educador objeto de su juicio, conforme a la idea de perfección. — Así que, no se nos presenta aquí, delante de los ojos, un cierto número de fines determinados (los cuales no podamos adivinar de antemano), sino en general, la *actividad* del hombre desarrollado; — la *cantidad* de su interior e inmediata vitalidad y excitabilidad. Cuanto mayor fuere esa *cantidad*, — cuanto sea más completa, extensa y concorde consigo misma, — tanto será más perfecta; y tanto mayor seguridad tendrá nuestra benevolencia.

"Sólo es menester que la flor no reviente su cáliz; — que la plenitud no se convierta en debilidad, por haberse disipado demasiadamente en la multiplicidad. La sociedad humana ha encontrado hace tiempo, ser necesaria la *división del trabajo*, para que cada uno pueda hacer bien aquello que hace. Pero cuanto más limitado, cuanto más repartido está el producir, tanto son más nu-

merosas las cosas que cada uno recibe de los demás. Y como la *receptividad espiritual* estriba en cierto parentesco o afinidad del espíritu, que nace de la semejanza de los ejercicios en que el espíritu se ejercita; entiéndese que, en el elevado reino de la Humanidad propiamente tal, no se han de especializar los trabajos hasta el extremo de ignorarse mutuamente. Todos han de ser *aficionados* a todo, y cada cual ha de ser perito (*virtuoso*) en una especialidad. Mas la pericia en un ramo especial, ha de seguir la libre vocación con que cada uno se dedique por su arbitrio a dicho ramo; mientras, por el contrario, la receptividad para muchas cosas, la cual no puede obtenerse sino mediante los *comienzos* del propio esfuerzo en ellas, es negocio de la educación. Por esto designamos como primera parte del *fin* pedagógico (la que se refiere a los fines arbitrarios), la *multiplicidad del interés*; la cual hase de distinguir de su extremo vicioso, que sería la *ocupación en mil cosas* diferentes. Y como los *objetos* de la voluntad, las direcciones mismas de ella, de tal suerte nos interesan, que ninguno atrae nuestro interés con preferencia a otro; por esta razón (para que no alterne desagradablemente lo fuerte con lo débil), añadimos que esa multiplicidad del interés ha de versar igualmente sobre todo. Por ahí alcanzamos el sentido de la expresión común: *cultivo armónico de todas las fuerzas del ánimo*" (1).

194. Hasta aquí Herbart, de cuya doctrina se saca que, los *fines de la educación*, por virtud de la cual se debe preparar la futura vida del hombre adulto, se reducen a *dos*; uno *necesario*, que es la *moralidad*, o sea, la formación del *carácter moral*; el otro arbitrario en su especificación, el cual depende de la *vocación* general y particular del individuo, en la que no puede ni debe intervenir el educador necesiéndola, o menoscabando las aptitudes del pupilo para otras vocaciones diferentes.

Respecto de este grupo indefinido de objetos materiales arbitrarios, sólo puede el educador proponerse un *objeto formal*; es a saber: el *desenvolvimiento de las facultades naturales*; la

(1) Loc. cit., págs. 49-52.

cantidad de energía, receptividad y espontaneidad espiritual, que han de facilitar en un tiempo al educando la prosecución de todos los fines que pueda proponerse, ya sea por arbitrio, o ya empujado por las diferentes circunstancias de la vida.

195. De estos conceptos se sigue, en primer lugar, la división de la educación en *moral* e *intelectual*, tomando esta palabra en su más amplio sentido, en cuanto mira a la actividad del hombre, distinta de la *moralidad* formal de sus acciones. La *educación moral* es la que, por medio de la formación del carácter, dispone al educando para perseguir de una manera constante el *fin necesario* de su existencia, que es la práctica del *bien moral*.

En segundo lugar se sigue, de la doctrina Herbartiana mencionada, que la educación *intelectual* no debe ser *profesional*, sino *formal* o *general*.

En la complejidad de la cultura moderna, la actividad humana se reparte en mil diferentes profesiones, cuya elección se ha de dejar en gran parte al arbitrio del alumno, siendo, según dicen, la aspiración suprema de la moderna sociedad democrática, que *todas las profesiones estén abiertas a todos*, sin otro límite que el de sus naturales aptitudes.

En la antigua organización social había límites impuestos por el nacimiento. En la organización social contemporánea, todavía se hallan algunos límites nacidos de la desigualdad de la fortuna. Pero la aspiración que, según puede preverse, se realizará dentro de breve plazo, es, que siendo la educación universal para todos los hijos de la patria, y la enseñanza totalmente gratuita en todos sus grados, ninguna diferencia de fortuna pueda impedir al talento en su libre elección entre las diferentes esferas de la actividad humana.

Este principio dista tanto de ser cosa nueva en el mundo, que la *Iglesia Católica* lo viene practicando en los oficios eclesiásticos hace casi veinte siglos, ya rechazando toda distinción o privilegio del nacimiento, ya auxiliando positivamente a los pobres dotados de talento, para llegar, por la carrera de los estu-

dios y oficios eclesiásticos, hasta las más altas dignidades de la sagrada jerarquía; a lo cual han ayudado considerablemente las Ordenes religiosas, acogiendo en su seno desde la niñez a los hijos de los pobres, señalados por su virtud y capacidad.

Siendo, pues, cada día más libre la *elección de profesión*, cada día se impone con mayor necesidad la condición de no *prejujgar* ni *predeterminar* las futuras aptitudes profesionales por efecto de la dirección educativa.

§ XXXII

Educación formal

SUMARIO:

Educación formal y general: sus impugnadores. Educación anterior a la vocación profesional. La Gimnasia. Cultivo de los talentos. Perfectibilidad de las facultades. Diversidad de las aptitudes: Cualidades generales. Problema práctico de la Pedagogía. Variedad de experiencias.

196. ¿Mas cómo conseguiremos *educar* a un joven: darle conocimientos, hábitos, habilidades, sin prejujgar ni predeterminar la *profesión* o esfera de actividad a que ha de dedicarse? Algunos han imaginado esto bajo el concepto de una *educación general* que habilitara igualmente para todas las profesiones; y una vez fabricado a su gusto el adversario, han obtenido de él fáciles triunfos, derroçándolo y aniquilándolo muy a su sabor.

Para ciertos pedagogos *negativos*, el educado con esa educación *no profesional*, se parecerá "a un *hombre* que no sea moreno, ni rubio, ni blanco, ni de ningún color; porque eso del color es mero accidente... Quieren, dicen, que se desarrollen las facultades sin hacer nada *de provecho*; en el vacío; sometidas a una gimnasia pedagógica sin finalidad útil... Los pedagogos

tienen la pretensión de realizar los *universales*, separados de todo particular... El mero propósito de establecer como norma *común* de educación, el formar un *hombre completo*, que tenga todas las facultades y potencias despiertas, ejercitadas, en equilibrio y armónicas, es ya un disparate, aunque se llama noble ideal..., nacido de una imitación necia de los ideales griegos mal comprendidos. La creación de un tipo individual perfecto y armónico en sí mismo, no fué cosa disparatada en aquellos pueblos... donde... los individuos libres habían de servir para todo; un día habían de coger las armas... al siguiente formar parte del gobierno, al otro dirigir una nave, etc.”

197. Toda esta declamación (que no inventamos, aunque nos abstenemos de citar a su autor), está llena de equívocos, y fundada, a nuestro juicio, en la confusión de la educación *general* (o *universal*) con la educación *formal*. En las sociedades primitivas, donde la división del trabajo fué rudimentaria, un mismo *Ulises* podía dirigir la nave, y gobernar su Estado, y defenderlo con las armas y presidir a la labor de sus campos, etc. Aquellos hombres tenían una educación *profesional general*, y eran a la vez gobernantes, guerreros, marinos, etc. Mas nuestros jóvenes no pueden ahora aspirar a esa educación, que de nada les serviría, por la inmensa especialización actual de las profesiones.

En la *necesidad ineludible* (que la Pedagogía no *crea*, sino encuentra), de comenzar la educación intelectual antes que se determine la *vocación profesional*; si quiere *respetar la futura libertad de elección* del niño, ha de comenzar por cultivar en él las cualidades que le serán de provecho *en cualquiera profesión*, disponiéndole *remotamente*, no sólo para el ejercicio de ella, sino también para *vivir una vida digna de vivirse*; una vida *humana*, no circunscrita a los intereses angustiados de una industria o de una carrera profesional, sino capaz de interesarse por todas las manifestaciones de la *humanidad*, o por las más posibles.

Decir que, aun en los niños de siete u ocho años, se esboza siempre una vocación, es una verdadera simpleza; así porque en

muchos no se descubre señal ninguna de esa voluntad, como porque en otros parece voluntad lo que no es sino veleidá totalmente absurda. Cuando yo era niño, en Valencia eran muchísimos los niños que querían ser *tartaneros*, porque les parecía la cosa más divertida del mundo ir en el pescante de una tartana (antigua forma del carruaje cubierto de dos ruedas). Gran número de niños se incinan a la milicia, porque les agrada el uniforme y el manejo de las armas sin filos; y eso se extiende a veces aun a la edad en que se ha de consultar propiamente su vocación. Cuanto más compleja es la vida moderna y más ininteligible para los niños, tanto es más difícil determinarse la vocación; tanto se difiere, por consiguiente, más el tiempo en que esta determinación puede hacerse sin peligró, y por tanto, es más necesario dar a la educación primera un carácter *no-profesional*.

198. ¿Nos propondremos por eso, formar un *hombre* que no sea rubio ni moreno? No; sino un hombre que tenga inteligencia y voluntad ¡y sea *del color que quiera!* Pero ¿vamos a desarrollar las facultades sin hacer nada *de provecho*? — Según lo que por *provecho* se entienda. Acabo de leer que en Washington hay extensos campos cultivados por los niños de *siete a ocho* años, que se educan por el método de Froebel, los cuales producen cereales, legumbres y otras cosas *de provecho*. Pero ciertamente, no es ése *el provecho* que se pretende en su educación. El equívoco se desvanece con el ejemplo de cualquiera género de *gimnasia*.

El bombero de incendios, que trepa por la percha para ir a sacar de las llamas al infeliz que perece en ellas, no alcanzó probablemente esa agilidad y fuerza muscular sin mucho ejercitarse subiéndolo por la percha en el gimnasio, cuando no había llamas, ni víctimas que sacar de ellas. Pregunto yo: Cuando subía y bajaba de la percha en el gimnasio, ¿hacía algo *de provecho* o no? — A la mano está responder, que hacía una cosa de *provecho* eventual para más adelante; y por entonces no se proponía otro *provecho* que el desarrollo de sus músculos en esos ejercicios *desaprovechados*.

La Pedagogía, por lo menos la de los pedagogos sensatos, no se propone nada menos que producir un *universal a parte rei*; un hombre que no sea médico ni albañil, ni cerrajero, y sepa sin embargo curar un enfermo lo mismo que hacer una casa o una cerradura; sino propónese solamente *cultivar* las facultades naturales que hacen a los hombres capaces de *abrazar* cualquiera profesión (no de *ejercitarla* desde luego).

No puede concebirse en la realidad, un *animal* genérico que no pertenezca a ninguna determinada especie: que no sea caballo, ni perro, ni lagartija, ni nada determinado, sino sólo, *animal*. Pero compréndese sin ninguna dificultad un mozo *de talento*, que no sepa ninguna profesión, por la razón obvia de no haberla aprendido. Entre un zopenco, aprendiz desde que tuvo uso de razón, en un oficio cualquiera y un mozo de talento que ha cumplido los quince o dieciséis años sin comenzar a practicar ninguno ¿cuál será más apto para aprender una profesión y llegar a hacer en ella grandes progresos? Yo tengo para mí que hará más en cinco años un mozo de talento, que abraza su profesión a los quince, que no un zoquete, aprendiz de la misma desde los siete. ¡Pues he ahí señalado el fin de la *educación formal*; desarrollar el talento (pues infundirlo no puede) en tales términos que, el educando pueda en edad hábil, escoger la profesión a que el Autor de la Naturaleza le destina, y hacer en ella rápidos progresos, y por ventura elevarla a un grado superior de perfeccionamiento!

199. Negar la posibilidad de esto equivaldría a negar la *educabilidad de las facultades* humanas, que ya en otro lugar procuramos establecer y vindicar de objeciones (1).

La Agricultura logra aumentar considerablemente la fecundidad de las tierras por medio de los abonos naturales y químicos. La Ganadería sabe comunicar a los animales domésticos nuevas aptitudes o cualidades. Y ¿sólo el hombre: el sér por excelencia *perfectible*; sería incapaz de recibir ese cultivo, en que la educación consiste?

(1) *La Educación moral*, n. 72 y sigs.

La experiencia secular contradice a semejante suposición gratuita. *Memoria excolendo augetur*, dice Quintiliano. La memoria se acrecienta con el cultivo. Con el cultivo se forma evidentemente el *gusto* literario y artístico, en las personas que no son por naturaleza *negadas* para la inteligencia de lo bello. Y el entendimiento se desarrolla con el cultivo adecuado, como nos lo demuestra cotidianamente la comparación entre compañeros y aun hermanos, de los que uno ha cultivado el suyo con el estudio continuo, y el otro lo ha dejado *silvescere* — hacerse silvestre—, entregándose a diferentes ocupaciones.

El objeto, pues, que se propone la educación intelectual, la cual ha de tener el carácter *formal* que, de acuerdo con Herbart, hemos dicho, es *cultivar las facultades cognoscitivas*, cuyo desarrollo constituye el *talento*: hacer jóvenes de *talento*, dentro de los límites impuestos por la Naturaleza, y la índole de cada uno.

200. Pero replica el arguyente: "Ahí está precisamente la ridiculez de la Pedagogía: en querer hacer hombres de talento *para todo*; cuando la experiencia enseña que salen bien librados en el avaro reparto de la Naturaleza los que lo tienen para *alguna cosa*".

También en esta parte hay falta de distinción. Hay talentos o habilidades especiales, que no pueden suponerse *todos* en cada individuo, con tanta mayor razón cuanto que algunos mutuamente se excluyen, ya en absoluto, ya hasta cierto punto. Por eso dejamos dicho arriba, que el *genio* es ineducable; precisamente porque tiene ese carácter de *especialidad*.

Pero así como la persona que tiene *buena vista*, es igualmente apta para divisar todo género de objetos visibles; y la que goza de *buen oído*, tiene universal aptitud para discernir todos los sonos; así hay facultades anímicas, cuyo aventajado desarrollo sirve *para casi todos* los ejercicios profesionales; aunque no constituya la *adecuada habilidad* para cada uno de ellos.

Una buena *memoria* bien ordenada y ejercitada, una *fantasía* viva e inventiva; un *entendimiento* despierto, diestro en el análisis

y la síntesis de los conceptos, y provisto de nociones claras de las cosas comunes; unos *sentidos* exteriores acostumbrados a procurar la exactitud en sus percepciones y dotados de hábito de observación: todas esas son indudablemente cualidades que sirven *para un barrido como para un fregado*, y el que las posee en grado notable, recibirá el beneficio inestimable de ellas, cualquiera que sea la profesión a que Dios le llame por medio de las circunstancias de su vida.

201. Sólo en ese sentido general se propone la Pedagogía como *ideal*, formar un hombre *completo*; no con *totalidad* profesional, sino con *perfección* humana. Y aun eso se lo propone como *ideal*, dispuesta a contentarse, en la *realidad*, con lo que le diere la Naturaleza, no en todos los casos pródiga.

El *problema práctico* de la Pedagogía es en cada caso: *dadas* las condiciones naturales del alumno X. ¿qué grado de perfección puede obtenerse, con el cultivo pedagógico, en cada una de sus facultades y aptitudes? Y ésta *hipótesis* de las dotes naturales va tan lejos, que ni aun se limita a las condiciones ordinarias, sino se extiende a las anormales; y hay una Pedagogía especial de *los anormales*, que proporciona la educación de que son aptos. a los ciegos, a los mudos, a los sordomudos, a los neuróticos, a los débiles de pecho, etc.

Es verdad que la Pedagogía desea la *mens sana in corpore sano*. Pero no por eso abandona al alumno que trae un cuerpo minado por tuberculosis hereditaria; sino estudia, qué edificio intelectual y moral puede construirse sobre tan endeble cimiento.

Por lo demás sabe muy bien el pedagogo sensato, que *non omnia possumus omnes*, y que hay profesiones aun en el orden científico, que requieren condiciones naturales de salud, agudeza de sentidos, etc., que hacen ineptos para ella a jóvenes, por otra parte de aventajado talento. Es, pues, inexacto que la Pedagogía, al proponerse como *ideal* al hombre *completo*, tenga la absurda pretensión de hacer que *todos* sus alumnos *sirvan* para todo, por la sola virtud de sus pedagógicos procedimientos.

Si hace que todos los alumnos *experimenten algo* de todos los ramos del humano saber y actividad, no es porque se lisonjee de hacerlos *háviles* en todos. Antes bien procede como el químico que, en el análisis de substancias desconocidas, las somete a todos los reactivos, para observar cómo reacciona con cada uno. Pero además de descubrir las aptitudes especiales que habrán de determinar verosímilmente la vocación profesional, logra el pedagogo aquella otra ventaja que nos decía Herbart: que quien ha experimentado algo en todas las esferas de la actividad humana, extiende luego a todas más fácilmente su *interés*. Y esto nos conduce a una consideración del mismo asunto, desde diferente punto de vista, muy a propósito para acabar de entenderlo de raíz.

§ XXXIII

Exclusivismo profesional

SUMARIO:

Especialización extremada. — Ventaja del desenvolvimiento de las facultades. — Daño del exclusivismo profesional. — Relación de los fines individuales y sociales. — Perjuicios del exclusivismo para la misma profesión; para la vida humana, social; para la solidaridad humana; para la vida política. — Inconvenientes para la ciencia. — Necesidad general de la Dialéctica; del lenguaje y del estilo; ejercicios manuales y dibujo. — Cultivo de las facultades anímicas.

202. La grande especialización de las profesiones, en la época moderna, nacida en parte de la división social del trabajo, y en parte, de la enorme dilatación del campo científico, que hace imposible, para la mayor parte de los hombres de estudio, el abarcar más de una pequeña porción de su distrito; persuade a muchos la necesidad de dar a la educación intelectual, desde sus principios, un carácter *profesional*; pero aunque la razón en que se fundan no sea despreciable, creemos, sin embargo, ser más poderosas las

razones que militan contra ella, las cuales persuaden más bien la necesidad de la educación *formal*, precisamente por esa especialización de las profesiones.

“En la actualidad, dicen, ha llegado a tal punto el perfeccionamiento de los diferentes ramos, que no es posible sobresalir en ninguno de ellos, ni, por consiguiente, triunfar en la lucha por la existencia, si no se cultiva desde la primera edad y se consagran a él todas las fuerzas y habilidades del individuo. Si, pues, tenéis a vuestro alumno hasta los quince o dieciséis años entretenido en esa educación *formal*, puramente humana, le exponéis a quedarse luego rezagado respecto de los que le llevan la delantera en su profesión particular, y le inhabilitáis para triunfar en la ruda concurrencia que hoy invade todos los campos de la vida económica”.

No desconocemos el fundamento de esa alegación. Reconocemos que hoy no bastan las habilidades generales con que podía un hombre abrirse camino en otras épocas; sino se exige, en todos los ramos una grande perfección y eminencia, por lo menos para salir del mísero rebaño de los que han de resignarse a conquistar un mendrugo de pan, con sudor fatigosísimo de su rostro, y aun con menguado de su vida intelectual y moral.

Lamentamos éste como un mal de nuestra época; e incapaces de remediarlo, estamos resueltos a disponer a nuestro alumno para hacer frente a las nuevas dificultades. Pero disentimos del preopinante en la eficacia de los medios para ello.

203. En primer lugar, insistimos en creer que, un mayor grado de *desenvolvimiento de las facultades intelectuales* será de más provecho a nuestro alumno, para vadearse en medio de esa encarnizada concurrencia, que esotra dudosa partícula de habilidad técnica, que pueda perder mientras le detenemos en la educación formal. Y en esta persuasión nos confirmamos los resultados de muchas informaciones y experiencias, por las cuales se ha demostrado que, los jóvenes dedicados más adelante a los estudios realistas, previa la formación humanística, aunque inferiores al

principio a sus compañeros más ejercitados en aquellas especiales materias, les ganaron luego la ventaja, porque, si bien habían comenzado a correr algo más tarde, corrían con mayores alientos. Pero de esto trataremos luego. (Cf. § 54).

Aquí nos hemos de limitar a señalar los daños gravísimos de la *especialización*, cuando, por comenzar prematuramente, conduce al *exclusivismo profesional*; esto es, a hacer médicos que no son más que médicos, ingenieros que no son más que ingenieros, etcétera; en lugar de hacer *hombres* que sean médicos, *hombres* que sean ingenieros, y así sucesivamente.

204. Los que defienden la tesis contraria parten, por ventura inconscientemente, de un concepto *socialista*, anulando los fines *individuales* (humanos) ante los fines *sociales*. Mas tal concepto es contrario no sólo a la manera de concebir cristiana, sino a toda buena Filosofía.

El hombre es *ser social*, y como la *sociedad* es *necesaria* para todos los hombres, y el bien de uno solo se ha de subordinar al bien de todos; de ahí que, en determinados casos, sea justo el sacrificio de los intereses individuales, exigido en nombre del interés social. Pero esa superioridad del interés común sobre los intereses particulares, tiene sus límites, los cuales se hallan en la frontera de los *fines esenciales del hombre*. Desde luego, en su *fin último* ultramundano y eterno (según nos lo enseña el Cristianismo); y también en ciertas finalidades no tan absolutas, pero que, fuera de casos excepcionales, no deben sacrificarse a intereses sociales de un orden inferior.

205. Para mayor claridad comencemos por examinar algunos ejemplos particulares.

Conozco yo un médico, harto buen médico, pero que *no es más que médico*. Habladle de Historia, de Geografía... ¡Nada! ¡Ni sabe nada, ni le interesa nada de esas cosas! Llevadle la conversación a la Literatura, la Política... ¡Cero! ¡Nada sabe, nada le interesa! A todo permanece indiferente y apático, hasta que se le habla de enfermos. Entonces parece salir de un embelesamiento, y

pregunta con interés, y da consejos y critica el tratamiento, etc. Entonces es *algo*, porque puede ser *médico*.

Ese exclusivismo que, para mayor claridad, estudiamos en un caso extremo, le perjudica en primer lugar en su carrera; pues el médico no necesita sólo *curar*, sino también *consolar*, *animar*, *distráer*; cosas de que no sé si trata la Terapéutica, pero que sirven maravillosamente a otros médicos *no tan médicos*, para vivir y medrar en el mundo de los clientes. Pero sobre todo es perjudicial ese exclusivismo para la vida *humana* del interesado y de las personas que han de vivir con él. El interesado se aburre prodigiosamente, fuera de los ratos en que toma el pulso, mira la lengua, ausculta el corazón, corta y cauteriza, etc. Los que le rodean, que no son médicos (aunque a fuerza de no oírle hablar sino de Medicina, acaban por salir entendidos en ella), se ven privados de las ventajas de la vida familiar, social, moral.

Pero suponed que la generalidad de los hombres *profesionales* estuvieran viciados con semejante exclusivismo. La sociedad tendría entonces sin duda abundancia de médicos, ingenieros, comerciantes; pero la vida social sería imposible, sino es en los círculos profesionales; porque ninguno de esos hombres sería capaz de entender ni interesarse en cosa alguna extraña a su profesión (1).

(1) "En ninguna manera, dice Herbart, se debe, en la edad susceptible de formación, considerar la preeminencia accidental en un ramo, como indicación para consagrar a él toda la fuerza de la cultura educativa. Semejante regla, que toma la protección de lo informe, ha sido inventada por la afición al capricho, y recomendada por el mal gusto. A la verdad, quien ama lo chillón y la caricatura, se gozará por ventura cuando viere, en vez de muchos hombres bien desarrollados con semejanza de proporciones, y aptos para moverse en ordenadas filas, una muchedumbre de jorobados y contrahechos de todo género, chocando entre sí grosera y tumultuosamente. Lo cual acontece donde la sociedad se compone de hombres de diversas maneras de sentir, cada uno de los cuales mira como lo único importante lo que pertenece a su individualidad, y ninguno es capaz de comprender los intereses de los demás". (Pág. 86).

Matthews aduce otro argumento muy bueno contra la especialización prematura, sacado del mismo Herbart. Pues, como dice éste, es de gran importancia despertar en toda la educación el mayor número posible de asociaciones de cada materia con las demás, lo cual contribuye a robustecer el interés, fortalecer la memoria y aumentar la flexibilidad. El conocimiento de la verdad forma un todo orgánico, que lanza sus raíces y tentáculos en todas direcciones, procurando enlazarse con el mayor número posible de apoyos; y es incumbencia del educador ayudar a suministrar tales soportes, en los cuales, consciente e inconscientemente, estriba el conocimiento.

Esto justifica, dice Matthews, la enseñanza de muchas materias que a primera vista no habrán de tener aplicación en la vida ulterior del joven; y esta es la *con-*

Se nos dirá que esta hipótesis es imposible, por fundarse en la generalización de un caso extremo. Pero lo que en ese grado de exageración sería un mal insufrible, en moderadas proporciones será un mal *desagradable*. Sin llegar al extremo del médico aludido, ya hemos conocido hartos ingenieros totalmente ignorantes en materias de Arte, Historia, y aun Religión; comerciantes incapaces de sostener un coloquio sin hablar de *balas de algodón*, etc., etc.

Y este defecto no perjudica sólo a la *amenidad* de la vida social (los millonarios suelen ser oídos con agrado, aunque no digan más que necesidades, o hablen exclusivamente de sus negocios). El daño mayor es el que redundará en el *interés*, base de la *solidaridad* humana.

206. En nuestros días se habla mucho de esa *solidaridad*, en virtud de la cual *nada humano* puede ser indiferente a ninguno de los hombres, conforme a la conocida frase Terenciana. Pero tal *solidaridad*, si ha de ser verdaderamente fecunda, necesita ser *conocida*, y a que no lo sea, contribuye poderosamente el exclusivismo de la educación profesional.

Mas no es esto sólo. En nuestros días se realiza una continua y múltiple *cooperación* de todos al trabajo de cada uno. El éxito de cada especialidad está vinculado en el interés e inteligencia que por ella tenga la masa social. Y ¿qué inteligencia o qué interés podrá ser ése, si la masa se compone de especialistas, sumidos en el exclusivismo que decimos?

En las formas modernas de la vida social se requiere cada día más la *intervención* de todos los individuos, en la dirección y progreso del cuerpo social. Esto se ve claramente en la política, la cual requiere hoy que todos los ciudadanos cooperen con su voto y con el ejercicio de ciertos cargos públicos, al régimen de la sociedad. Pues ¿qué aptitud han de tener para ayudar a regir ese

denación — si alguna requiere — de la temprana especialización, encaminada a una carrera particular.

Cuanto más alimento provechoso tenga el ánimo, tanto se criará más fuerte, y con tanta mayor seguridad abrazará cualquiera partícula de conocimiento que se le presentare. (*The Principles of intel. Educ.*, páginas 42-3).

organismo complejísimo, los que apenas se han enterado de que existan otros intereses que los de su estrecho círculo profesional?

207. No son menores los inconvenientes de tal exclusivismo para la *vida científica*. Es verdad que las ciencias se especializan cada día más; pero también lo es, que cada día necesitan más urgentemente cada una el auxilio de las otras. Muchas ciencias que se consideran como nuevas, no tienen otro asunto sino el estudio de relaciones antes desconocidas o desatendidas entre los objetos de las ciencias antiguas. Pero es imposible utilizar ese mutuo auxilio de las ciencias, si se confinan los que las profesan en una especialidad incomunicable.

Además, hay ciertas facultades que son igualmente necesarias a todos los hombres de ciencia, y cuya falta se hace cada día más sensible, por la prematura especialización, y defecto de general cultura formal. Todos los hombres científicos necesitan tener cultivada la *facultad de raciocinar*, para no formar, acerca de los resultados de sus estudios, *paralogismos* en vez de legítimos raciocinios. Decir que cada ciencia enseña suficientemente a discurrir acerca de su objeto propio, es desconocer la realidad y la índole de las ciencias. Cada ciencia subministra indudablemente la *materia* de los discursos científicos que le son peculiares; pero es menester que los hombres que las cultivan aporten a su estudio las normas y el ejercicio del raciocinio, adquirido de antemano en otra parte. La Historia natural, verbigracia, subministra los elementos de la inducción en su propia materia; pero las *leyes de la inducción*, las precauciones que han de observarse para no incurrir en inducciones prematuras o viciosas, ésas no las da la Historia natural, sino es menester que el naturalista se las procure de antemano en otras disciplinas.

Es frecuentísimo hallar en las ciencias físicas el paralogismo, que consiste en pasar de la hipótesis a la tesis, sin más que la comprobación de la primera en un cierto número de casos particulares. Mas el entendimiento ejercitado en las reglas de la Lógica, alcanza que ese tránsito no es legítimo; lo cual no puede, a la ver-

dad, decirse la Física o la Química, que no tratan de las leyes de los raciocinios.

Nada digamos de las consecuencias que, de los hechos advertidos en una materia científica, se sacan para otros ramos del conocimiento; en particular acerca de materias religiosas. La mayor parte de los famosos *conflictos* entre la Ciencia y la Fe, no son sino equívocos o paralogismos inventados por hombres, tan ignorantes por lo común de las verdades religiosas como de las leyes del humano discurso. Todo lo cual depende, entre otras causas, de la prematura especialización y vicioso exclusivismo profesional.

208. De ese mismo vicio se origina el defecto que se advierte en algunos hombres, por otra parte de verdadero mérito científico, pero inhábiles para comunicar sus ideas en forma conveniente, por su falta de *cultivo literario*, que los hace incapaces de hablar o escribir de suerte que sus ideas se presenten, con toda la fuerza y valor que tienen, al ánimo de sus semejantes. Se suele exagerar, por algunos, en esta parte, aquella sentencia verdadera de Horacio: *Rem bene provisam, verba non invita sequuntur*. — El que conoce bien un asunto, fácilmente hallará palabras y forma para expresarlo. Mas aunque el conocimiento de la materia sea la *primera* condición para hablar o escribir, no se puede afirmar generalmente que baste para hacerlo de un modo conveniente; y la experiencia cotidiana nos muestra que hay verdaderos *pozos de ciencia*, la cual yace estancada en ellos, por falta de educación formal y literaria.

Además la educación formal provee al hombre de ciencia de mil conocimientos y habilidades, que son poderosos, y aun imprescindibles, auxiliares del trabajo científico. Los ejercicios manuales, el dibujo, etc., sirven maravillosamente a la inventiva científica para concretar sus inspiraciones y ponerlas por obra; y generalmente es de gran provecho para el que cultiva una especialidad, tener abierto el acceso a las otras esferas científicas, siquiera para saber qué tesoros hay allí, y poder pedir prestado lo que necesite en cada caso, a los que tienen las llaves de ellos.

209. Pero sobre todo esto, es de suma importancia la educación general y formal, para el cultivo de las facultades anímicas, de las que ninguna es inútil o innecesaria en ninguna clase de estudios especiales. La memoria cultivada, la inteligencia ejercitada, cierto gusto artístico, etc., son útiles y hasta indispensables en todas las esferas de la actividad humana. El hombre de talento cultivado lo manifiesta aun en las operaciones más mecánicas de la vida; y el buen gusto se muestra hasta en la manera de atar una venda sobre una herida.

¡Pero... *poterat coena duci sine istis!* ; Se puede cenar y aun comer, sin esos primores! — Es verdad que se puede comer y cenar; pero esas cosas dan a la comida y la cena un sabor humano, y distinguen en todas sus acciones y manera de ser, al hombre culto del que yace en las miserias de la rudeza y falta de educación. Y la vida humana no tiene tantos encantos, que sean para despreciar esos pocos que puede añadirle una educación exquisita en todos los ramos.

Tanto somos *más hombres* (menos bestias, si se prefiere), cuanto a más regiones de nuestra existencia se extienden los refinamientos de la *humanidad*; que por algo se llamó así la *cultura formal!*

§ XXXIV

Formalismo y materialismo educativo

SUMARIO:

Formalismo excesivo de Grecia decadente, y de la Escolástica degenerada. — Materialismo realista actual. Aspecto individual de la Educación intelectual: sofistería. Aspecto social y religioso. Tesoro ideal de la sociedad. — División de nuestro estudio.

210. Pero si por una parte es necesaria la educación formal de la juventud; o por decirlo mejor: si la educación intelectual de la juventud debe tener un *carácter formal*; por otra parte hase

de evitar en ella el extremo vicioso del *formalismo*, que pone toda su atención en el cultivo de las facultades individuales, y prescinde del todo, o más de lo justo, del valor *objetivo* de los conocimientos sobre que opera.

Al estudiar, al principio de este capítulo, los diferentes tipos e ideales de cultura y educación, hemos visto que en los pueblos orientales predominó el tipo *objetivo*, que pone la principal importancia en el valor de los conocimientos que se transmiten; al paso que en los antiguos pueblos occidentales, por carecer de un depósito sagrado que transmitir, se puso atención preferente en la cultura *subjetiva*, y se dió a la educación, como principal cometido, el perfeccionamiento del individuo.

Ese subjetivismo, originado de la pobreza del caudal científico transmisible, se extremó sin duda en el siglo de Pericles, y llegó a su abuso más deplorable en la decadencia griega y en la Roma imperial, donde los pedagogos fueron comúnmente griegos degenerados. (*Graeculi!*)

Con la cultura greco-latina se transmitió el vicio de su educación intelectual al Humanismo del Renacimiento, coincidiendo con la degeneración de la Escolástica, para venir a producir una época de estéril *formalismo*.

Así vemos que, aparte del sagrado depósito de la fe, la ciencia escolástica y humanística degeneró, en algunos períodos, en *ergotismo* y *pedantería*. La vana facultad de los *sofistas*, que se presentaban para disertar acerca de *cualquiera cuestión* que se les propusiese, se reprodujo más de una vez en ciertos escolásticos, que daban más importancia al *arte de disputar* y a la agudeza del ingenio en los argumentos, que a las materias científicas sobre que se disputaba, y sin el Magisterio infalible de la Iglesia para amparar la verdad revelada, y el respeto que en aquellos tiempos se profesó generalmente a su Autoridad doctrinal, ¡sabe Dios a dónde hubiera ido a parar el depósito de la doctrina religiosa! (Léase, vgr., la historia de Abelardo).

211. Mas si aquel fué vicioso *formalismo*, actualmente estamos en la pendiente de un *materialismo* no menos pernicioso.

El desenvolvimiento de las Ciencias naturales, y los nuevos elementos de que dispone la investigación histórica, han desarrollado entre nuestros contemporáneos una excesiva estima del *hecho*, del *dato* científico; y han pervertido la enseñanza, destituyéndola de los elementos nutritivos del espíritu, para reducirla a un ejercicio de memoria sobre la multitud de *datos* y *hechos* a que se la concreta.

Esa tendencia, que han dado en llamar *positiva* o *positivista* (como si no fueran muy positivos los discursos del entendimiento y las conclusiones de la razón), va siendo fatal para las ciencias; pero lo es mucho más para la educación intelectual, y por ende, para las fuerzas con que podrán aplicarse en su día al trabajo científico las generaciones que nacen.

Es, pues, misión de la Pedagogía científica, aplicarse a evitar en la educación intelectual uno y otro de dichos extremos.

Ni el individuo humano puede subordinarse de tal suerte a la sociedad, que se sacrifiquen sus sagrados derechos (como quiera que no existe el individuo *por causa* de la sociedad, sino la sociedad para el bien y provecho de los individuos que la constituyen), ni puede vivir con tal egoísta independencia, que se olvide de que no es sino un eslabón de la cadena de seres humanos que se van sucediendo en la Historia, y una partícula del agregado humano que forma la sociedad actual.

212. Hay que tener, por tanto, en cuenta, en la educación del individuo, tres diferentes aspectos: el *individual*, el *social* y el *trascendental* o religioso.

El concepto *individual* requiere que la educación del hombre sea *formal*, para cultivar su talento y comunicarle habilidades, generales y profesionales, con el fin de que alcance la suma perfección humana a que puede aspirar. Pero no por eso puede prescindir del concepto *objetivo* o material; pues a la misma perfección del humano entendimiento pertenece, no sólo aumentar su

potencia de conocer, sino alcanzar con efecto el conocimiento de la *verdad*; pues toda la agudeza y fuerza de entendimiento no se ordena a otra cosa que a descubrir la verdad y abrazarla, y en la posesión de la verdad está la perfección suma del conocer.

Por ahí se descubre el error de los *sofistas* antiguos y modernos, que ponen su perfección y orgullo, no en *poseer* la verdad, sino en *tender* al conocimiento, aunque sea sin esperanza de alcanzar la verdad o prescindiendo de ella. Estos truecan los frenos, y cambian el medio en fin; pues toda la actividad del entendimiento, y toda la fuerza de su penetración no es sino *medio* para alcanzar la verdad. Mas los tales, dejando a un lado la verdad, se fijan exclusivamente en el ejercicio del entendimiento. Son como los gimnastas o *sportmen*, que se aplican a desarrollar su fuerza muscular sin idea ninguna de aplicarla a ejecutar algún trabajo. Buscan la fuerza por la fuerza; siendo así que el fin de la fuerza es el trabajo o el ejercicio de ella.

En este error incurren, en nuestra época, cierto género de *escépticos*, que prefieren a la tranquila posesión de la verdad filosófica o religiosa, un eterno tejer y destejer de vanos sistemas. Si propusieran eso pasajeramente, como *ejercicio formal*, con miras puramente educativas, pudiera tolerarse. Pero no se puede admitir que coloquen en ese vano pugilato toda la vida de la inteligencia, cuyo fin es conocer la verdad.

213. Mas si esto se descubre aun desde el punto de vista puramente individual, mucho mejor aparece considerándolo desde el punto de vista *social*. El interés social exige la cultura formal, en cuanto por ella se desarrollan y perfeccionan los individuos, y por ende se eleva el nivel intelectual del conjunto, y gradualmente, el de la raza. Pero exige al propio tiempo la *enseñanza objetiva* de las verdades que constituyen el tesoro de la *cultura*, la *herencia* de los siglos, el *patrimonio ideal* de cada sociedad.

Todavía es más evidente esta exigencia desde el punto de vista *religioso*, por cuanto las verdades religiosas proceden de la *revelación* divina, y no puede el humano entendimiento volverlas a hallar

luego que las hubiere perdido confundiéndolas entre la escoria de sus delirios.

La sociedad política y religiosa no necesitan sólo *hombres* de facultades desarrolladas, sino también un *tesoro* de verdades y conocimientos relativos a todos los órdenes de la vida humana. Por consiguiente, los individuos de cada edad son responsables a la sociedad política y religiosa a que pertenecen, de la incorrupta conservación de ese tesoro de verdades que recibieron de sus predecesores, y están obligados a transmitirlos a sus descendientes, después de haberse aprovechado de ellas. Por eso la perversión de la doctrina religiosa y moral, se ha considerado siempre como un *crimen* contra la sociedad, y como tal se ha castigado. Pero no deja de ser delito, aunque de orden inferior, el privar a la sociedad de los otros conocimientos útiles para la humana existencia.

214. La educación tiene, por consiguiente, un fin formal: el desarrollo de los individuos. Pero los *medios* de que se vale para ello, no son *puros medios*; no son cosas indiferentes y sin valor; y por consiguiente, han de ser administrados con el respeto con que se manejan los instrumentos preciosos, que han de servir para labrar la fortuna de las generaciones futuras.

De lo dicho se infiere, que la educación intelectual ha de atender a un *doble estudio*: el desarrollo de las *facultades*, que constituye el elemento *formal* de ella; y las *disciplinas* que forman su elemento *material*. Estos dos elementos serán asunto de los dos capítulos que siguen.

ARTICULO 11

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

§ XXXV

Educación de las facultades

SUMARIO:

Cualidades esenciales y accidentales del hombre. — Exactitud y flexibilidad. — Ideas de Matthews. — Doctrina de Herbart: objetos y estados de ánimo. — Conocimiento y simpatía. — Desarrollo de las facultades. — Facultades perceptivas y reactivas o motrices. — Impresión y reacción de la memoria: sentidos externos. — Esquema de las facultades y ejercicios.

215. Hemos dicho que la educación *formal* se propone como fin el desarrollo o perfeccionamiento del individuo: del *hombre*, prescindiendo hasta cierto punto del valor intrínseco de los *medios* que para este cultivo se emplean, cuyo estudio ha de ser objeto de la educación *objetiva*, o de la parte material de la educación.

Mas al tratar del perfeccionamiento del hombre, ni nos hemos de proponer sus caracteres esenciales, ni sus cualidades demasadamente accidentales. No los primeros; pues, desde el momento en que son esenciales, se hallan siempre en el hombre, y no son objeto de su cultivo pedagógico. Mas tampoco las segundas, pues éstas han de resultar del mismo desarrollo de sus *facultades*.

En tal concepto nos parece equivocada la posición de algunos, como, vgr., F. H. Matthews, quien propone como fin de la educa-

ción intelectual, dotar al espíritu humano de *exactitud* y *flexibilidad*. Contra éstos serían justas las diatribas del escritor arriba aludido. ¿Queréis dotar al joven de *exactitud* y *flexibilidad*? Pero ¿cómo le daréis exactitud, si no le aplicáis definitivamente a una determinada materia de observación o estudio? ¿Por ventura le comunicaréis una *exactitud en abstracto*, que le habilite de una misma manera, para percibir exactamente todo género de noticias o conocimientos? ¿Lo mismo para aplanar exactamente una tabla con el cepillo de carpintero, que para hacer con exactitud un análisis químico, o calcular con fijeza un eclipse astronómico? Y lo propio se diga de la *flexibilidad*. ¿Cómo, el que a nada en particular ha sido aplicado, podrá obtener la aptitud de aplicarse con flexibilidad a cualquiera cosa? La primera condición para la flexibilidad es un *punto de apoyo*; y el *flexible* para todo, sin ninguna particular habilidad, ése sí que sería el *universal a parte rei*!

216. “*La flexibilidad*, dice Matthews, comprende todas aquellas facultades que nos habilitan para seguir con éxito cualquiera dirección: actividad, celeridad, inteligencia, amplitud de miras, originalidad, comparación, diferenciación, etc.; *la exactitud*, las cualidades que aseguran no sólo que tendremos alguna probabilidad de éxito en una dirección determinada, sino además, que perderemos la menor cantidad posible de esfuerzo, siguiendo siempre el camino más seguro hacia nuestra meta: la correcta interpretación de los hechos que tenemos ante los ojos, el sacar de ellos válidas conclusiones, la separación de lo verdadero y lo falso, la conveniente adaptación de los medios a los fines. La flexibilidad mira al crecimiento del contenido mental, la exactitud versa sobre las cuestiones de método” (1).

Cualquiera ve que estas cualidades no pueden ser efecto de una educación formal; sino último y precioso resultado de toda una vida informada por las mejores dotes naturales y empleada discretamente en los trabajos profesionales y científicos.

¿Cómo educar, vgr., la amplitud de miras, la originalidad, la

(1) *The Principles of Intellectual Education*, Cambridge, 1907; página 9.

diferenciación, sin fundarlas en una materia determinada, cuyo dominio se adquiere, no puramente como medio de educación formal, sino por su importancia intrínseca, absoluta o relativa? La correcta interpretación de los hechos no puede pretenderse sino en una *materia particular*; pues, tal hay que interpreta admirablemente los fenómenos químicos, y es negado para entender los psicológicos; la conveniente adaptación de los medios a los fines es, en las cosas morales, función de la prudencia, y en cada ciencia es resultado de su profundo y práctico conocimiento.

El mismo Matthews reconoce que todos los ramos de la educación intelectual constituyen un ejercicio de *exactitud*; "pues la Literatura, la Historia, la Ciencia, las Matemáticas, el Dibujo, etc., tienen de común el exigir gran cuidado para la buena labor, aunque sus asuntos sean tan diversos como una versión de Tucídides, el análisis químico de un compuesto, la representación exacta de un paisaje, o la determinación de hechos y datos históricos o científicos".

Ni piense alguno que bastará alcanzar *el hábito de exactitud* en un ramo, para tenerlo ya por el mismo caso en los demás; pues, como muy juiciosamente nota el mismo autor, los hombres muy versados en las observaciones de mayor exactitud en las ciencias físicas o naturales, carecen a veces de ella lastimosamente, cuando se trata de la interpretación de hechos humanos (págs. 13-14).

217. En semejante inconveniente incurre también *Herbart*, por partir de su doctrina psicológica, que niega toda distinción de las facultades anímicas.

Reduciendo toda la vida anímica a las *masas de conceptos* y a los *estados* del ánimo, *Herbart* se ve conducido a un aspecto *material* de la educación, la cual se habrá de reducir a modificar las masas de conceptos, estableciendo entre ellas ciertas relaciones más o menos permanentes, como en la Educación moral dijimos. Pero esto no es en manera alguna suficiente para obtener la Educación intelectual, la cual está en el acrecentamiento de la *potencia*; de la "*cantidad* de la interior e inmediata vivacidad y exalta-

bilidad", como dice el propio Herbart. Pero extractemos su doctrina.

Después de haber hablado del *interés* y de su *multiplicidad*, como fin formal de la Educación, dice: "Los conceptos formales de que hasta aquí hemos tratado serían vacíos, si no existieran los objetos que presuponen. Lo *interesante* es lo que la *penetración* atenta ha de perseguir, y la *reflexión* ha de congregar.

"Hemos de recorrer, pues, la esfera de lo *interesante*. Mas ¿emprenderemos enumerar la *suma* de las cosas interesantes? ¿Nos perderemos *en los objetos*, para no olvidar ninguna cosa digna de saberse, en el catálogo de las lecciones útiles? — ¡Aquí nos hallamos con la sofocante atmósfera de dificultades, donde con frecuencia se asfixia el celo de maestros y discípulos, por no creer que alcanzan una formación general, si no amontonan una gran balumba, y toman sobre sí tantos trabajos cuantas son las horas del día! → ¡Oh inmoderación! El Cielo ofrece millares de oportunidades a cada clase de interés; al paso que ellos andan en busca de ocasiones y no consiguen otra cosa sino cansancio.

"Hay que enmendar, pues, una pequeña falta de discreción, para que no se olvide el *interés*, mientras se corre en pos de lo *interesante*; ni se clasifiquen *los objetos*; sino *los estados de ánimo*".

Luego distingue Herbart el *conocimiento* de la *simpatía*, como estados de ánimo fundamentales. "El conocimiento, dice, forma una imagen semejante al objeto que tiene presente; la simpatía se sumerge en los sentimientos ajenos.

"En el conocimiento se halla una oposición entre el *objeto* y su *imagen*; al paso que la simpatía multiplica, por el contrario, *un mismo* sentimiento.

"El círculo de objetos del conocimiento abraza la Naturaleza y la Humanidad; pero sólo las manifestaciones de la Humanidad son aptas para despertar la simpatía".

En el concepto de Herbart, la *enseñanza* ha de completar el

conocimiento adquirido por la propia *experiencia* y la *simpatía* nacida del *trato* con los que nos rodean.

El conocimiento puede ser *empírico* (de la multiplicidad de los objetos), *especulativo* (de sus leyes necesarias) y *estético*.

La simpatía puede ser, a su vez, *humana* respecto del individuo, *social* respecto de la sociedad, y *religiosa*, que mira a la relación del individuo y la sociedad con el Sér supremo.

218. No hace a nuestro propósito exponer aquí por menor las ideas de Herbart; pero basta lo citado para entender que este pedagogo, por no haberse fijado en las facultades del alma, se pierde en los objetos, por más que trate de reducirlos a las mencionadas categorías formales; y así su tratado de Educación intelectual degenera en un tratado de *enseñanza*.

De uno y otro extremo huye la Educación intelectual, cuando toma por *fin formal* el desenvolvimiento de las *facultades del alma*.

El hombre recibe estas facultades de la Naturaleza; por consiguiente, no es su *existencia* el fin de la Educación; pues se hallan esencialmente en todos los hombres. Lo que difiere en diversos individuos, y es susceptible del cultivo educativo, es el *grado de desarrollo* de cada una de dichas facultades; y ese cultivo se ha de hacer mediante la elaboración de *alguna materia*; pero no es menester proponerse como fin primario la asimilación de la materia misma, sino el desenvolvimiento de las facultades; y por consiguiente, la educación formal ha de atender, no tanto a la importancia objetiva de las materias que toma como asunto del trabajo educativo, cuanto a la eficacia que posee su estudio para desarrollar las facultades intelectuales.

La Educación intelectual no debe, pues, partir de esas pretendidas *cualidades generales* que decía Matthews, ni puede contentarse con los esquemas propuestos por Herbart y otros pedagogos; sino tiene bien definido su plan en la misma naturaleza de las facultades anímicas; en las cuales hay que tener en cuenta, en primer término, la perpetua correlación entre las *facultades* que

podemos llamar *perceptivas* y las que se pudieran denominar *reactivas* o *motrices*.

Esta distinción es clarísima en las facultades sensitivas, cuyo modo de obrar trasciende al de las intelectuales. "El hecho fisiológico que sirve de base a esta diferencia es, haber en nosotros *dos sistemas de nervios*; unos que llevan las impresiones sensoriales de la periferia al centro cerebral, o sea, de los órganos de los sentidos exteriores al cerebro, que es órgano del sentido interno; y otros que desde el cerebro conducen los impulsos motores a los órganos musculares.

219. Esta diferencia de operaciones se halla aun en la más receptiva de las facultades, que es la *memoria*. Quien ponga atención en lo que acontece en el aprendizaje de los idiomas, verá que son dos cosas muy distintas, recordar el *significado* de las voces, verbigracia, alemanas, que hallamos en la lectura de un libro de dicha lengua, o recordar la *palabra alemana* que sirve para la expresión de cada concepto. Lo primero pertenece a la que podemos llamar memoria *pasiva*; lo segundo a la que pudiera llamarse activa. El que traduce del alemán va imprimiendo en su memoria las voces alemanas junto con su significación castellana; pero no por eso adquiere desde luego la facultad de disponer de ellas. Allí están impresas e inactivas, hasta que las va a despertar la nueva impresión de la misma voz, de nuevo hallada en la lectura. Por el contrario, para hablar el alemán es preciso poseer la memoria activa de sus vocablos, de suerte que, siempre que pretendamos expresar un concepto, acudan a nuestro deseo las palabras alemanas necesarias. Lo primero pertenece al sistema *receptivo*, lo segundo al sistema *espontáneo* o *motor*.

Todavía se ve esto con más claridad en los sentidos externos, en los cuales es cosa muy distinta *conocer* los objetos, y *reproducirlos* prácticamente; y asimismo en el sentido estético, el cual en su fase perceptiva hace los *inteligentes*, y en su fase activa produce los *artistas*.

220. De ahí se infiere una división de las facultades aními-

cas, que hay que tener presente en la educación formal, la cual se ha de dirigir a cultivar, en cada facultad del alma, así la potencia pasiva o receptiva, como la activa o motriz.

Esto nos da para el estudio del presente capítulo el esquema siguiente:

FACULTADES	EJERCICIOS ACTIVOS
<i>Sentidos externos</i>	<i>Trabajos manuales</i>
<i>Sentidos internos</i>	<i>Trabajos artísticos</i>
	<i>Ejercicios dialécticos</i>
<i>Memoria</i>	<i>Lenguas vivas</i>
<i>Inteligencia</i>	<i>Narraciones históricas</i>
	<i>Problemas científicos</i>
	<i>Colecciones</i>

} Lengua-
je.

§ XXXVI

Los sentidos externos

SUMARIO:

Importancia de esta parte de la educación. — *El oído*: su prioridad en la infancia. Entonación del lenguaje; cultivo de la voz. Percepción exacta de los sonidos: deletreo y pronunciaciones extranjeras. Alfabeto fonético. — *La vista*. El color: distinción de matices. Iluminación de dibujos. Alfabeto cromático. Figuras planas geométricas o naturales. Dibujo. — *La mano*. Ejercicios manuales: recortes y aplicaciones. Trabajos gráficos y plásticos. Modelado. Trabajos mecánicos. — Provechos del trabajo manual en la educación anímica. La acción y la abstracción. Finalidad del trabajo manual. — *Sentidos inferiores*. Estimación del frío y del calor. Idem del peso, número y extensión. Olores. — Hábito de observación.

221. Algunos pedagogos modernos, particularmente anglo-americanos, inducidos por ventura por su tendencia positivista, dan una importancia, a nuestro juicio desmesurada, a la *educación de los sentidos externos*, en el tratado de la Educación intelectual.

Mas no por eso tenemos por prudente declinar al extremo contrario, de los que prescinden del todo de éste, que podemos considerar como *preámbulo* de la educación anímica.

No creemos, por una parte, que se haya de conceder excesiva atención a dichas facultades, en la Pedagogía; no sólo por ser las de inferior condición entre todas las facultades del hombre, sino principalmente por su escasa *educabilidad*; la cual nace de la escasez de *hábitos* en los sentidos externos; como quiera que la educación no tiene por efecto modificar la entidad misma de las facultades, sino adornarlas con hábitos provechosos y convenientemente desarrollados.

Mas por otra parte, teniendo en cuenta que, conforme al antiguo proverbio de los escolásticos: *nihil est in intellectu nisi prius fuerit in sensu*; ninguna impresión del mundo exterior puede llegar a la inteligencia o a las facultades anímicas internas, sin pasar por el tamiz de los sentidos exteriores; cualquiera ve la grande importancia que ha de tener, para la vida intelectual, el que las percepciones de dichas facultades se realicen con la exactitud y limpieza convenientes; pues, el error o inexactitud de la percepción sensible, redundando notablemente en imperfección de los conceptos intelectuales que sobre ella se edifican.

Por esto no nos parece posible, en un tratado de Pedagogía racional, sobre todo en los tiempos que alcanzamos, prescindir del capítulo que se refiere al cultivo de los sentidos corporales; bien que tampoco creamos se les deba conceder más atención que la que puramente precisa, así por las razones indicadas, como por pertenecer, mucho de lo que en esta materia suele decirse, más a la Higiene que a la Pedagogía. En todo caso, los comienzos de la Pedagogía no pueden divorciarse demasadamente de los cuidados higiénicos, por cuanto empiezan en aquella edad en que hay que obrar sobre el alma a través del cuerpo, que, como un velo, la envuelve, sin darle todavía libertad para ejecutar desembarazadamente sus operaciones.

222. El *oído* y la *vista* son los dos primeros sentidos, por me-

dio de los cuales recibe el niño las impresiones definidas del mundo exterior, y cuyas percepciones despiertan por primera vez su actividad anímica. Una luz brillante, un ruido extraordinario, son los primeros objetos que llaman la atención del niño. Pero entre tales impresiones, se ha observado que tiene prioridad la del oído, por donde el infante comienza a ponerse en relación con el medio humano que le rodea.

Pedagogos e higienistas están contestes, en la importancia de habituar al niño, desde los primeros días de su infancia, a los sonidos *melodiosos* y *rítmicos*, y creen ver una indicación de la Naturaleza misma, en la inclinación universal de las madres a arrullar con el *canto* a sus más tiernos hijos.

Por lo que mira a la educación, nos limitaremos a indicar la necesidad de evitar, en el trato con la primera niñez, la *desafinación* de los sonidos, particularmente en el lenguaje; pues en la infancia se vicia fácilmente el oído, y por efecto de esto, se *desentona* el lenguaje, y se priva de rechazo a la voz del inestimable don, que le comunicó la Naturaleza, de expresar los más delicados matices del sentimiento.

Es frecuente advertir en las familias un *tono familiar*, que se separa de la línea pura de los tonos naturales, y hemos tenido ocasión de observar familias numerosas, donde todos los hijos hablaban con notable desafinación; lo cual, aunque puede nacer originariamente de un vicio hereditario en los órganos de la voz o del oído, es posible que nazca también, o se fomente, por efecto de la pronunciación viciosa de los padres o de los hijos primeros.

Aplíquese, pues, a esto, con proporción, lo que acerca del lenguaje preceptúa Quintiliano; no permitiendo que los niños se acostumbren a oír sonidos desagradables en la elocución de las personas que los rodean, y corrigiendo en ellas las desafinaciones y salidas de tono. Procúrese, por el contrario, educar desde muy temprano su oído con la audición de melodías o del lenguaje armónico, y en cuanto lleguen a la edad conveniente, complétese su cultivo con el *canto*, teniendo cuidado, no obstante, con no permi-

tir que esfuereen la voz o canten demasiado, porque puede ser de efecto pernicioso para la robustez del pecho.

223. No sólo para el futuro orador (cuya educación se propone Quintiliano), sino para toda persona culta, es de importancia adquirir una regular *extensión* de la voz, y sobre todo la buena *entonación* de ella. “Son pocos los hombres, dice Matthews, que no tendrán necesidad, alguna vez en su vida, de hablar en una habitación más grande de lo ordinario, o al aire libre; y ¿puede haber cosa más enojosa, que escuchar a un orador que no se deja oír, o verse en la precisión de hablar sin lograr ser oído, o hallándose por lo menos necesitado a hacer tal esfuerzo, que consuma la mayor parte de la atención y energía, que debiera emplearse en lo que se dice?” Pero esto se refiere ya, no tanto al oído, como al lenguaje; de que hablaremos en su lugar detenidamente.

224. Además de la *entonación*, pertenece a la educación del oído la *percepción exacta*; y para ello, *atenta y completa*, en la cual han de ser ejercitados los niños de alguna mayor edad, ya por medio de la escritura al *dictado*, que les obliga a escuchar distintamente cada sílaba; ya con el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde esta percepción exacta de los sonidos es todavía más necesaria, así para entender a los demás, como para reproducir sus sonidos peculiares.

“No hay duda, dice Matthews, que la dificultad de aprender lenguas extranjeras depende, en gran parte, de la falta de ejercicio en distinguir desde la niñez, los sonidos con toda precisión. Para nosotros los ingleses, dice, con nuestra habitual pronunciación nebulosa y sonidos vocales turbios, semejante ejercicio es de capital importancia”. Pero no lo es menos para los españoles, por razones diferentes en las varias provincias. En las del Norte y Centro, porque el corto número de sonidos del habla castellana, si por una parte ennoblece el idioma y lo embellece, al mismo paso dificulta el aprendizaje de otros, donde los sonidos son mucho más numerosos y exigen más sutil distinción. En el Sur se añade a esto la pronunciación generalmente borrosa e inadecuada de

ciertos sonidos, particularmente **finales**. Los que han enseñado las primeras letras en Andalucía y Murcia, saben la dificultad enorme que hallan los niños para distinguir en la escritura la *y* de la *ll*, escribiendo que *el caballo se calló en la caye, llo me yegué a eya*, y cosas parecidas; también escriben *sordáo* por *soldado*, y *jumilde* por *humilde*; todo lo cual nace de no ejercitarse temprano en la exacta audición y pronunciación.

Por la misma causa se halla luego una insuperable dificultad para aprender idiomas extranjeros. Para muchos españoles es punto menos que imposible distinguir los varios sonidos que tienen en francés la *e*, en inglés la *a*, en alemán la *o*, etc., todo lo cual se podrá remediar un tanto, si se atiende desde la primera edad a la educación del oído, no sólo acostumbrándolo a distinguir las tonalidades, sino también las articulaciones de diversos matices.

El estudio práctico de un *alfabeto fonético*, sin comparación más completo que el nuestro, sería uno de los ejercicios más provechosos en la primera enseñanza, para aquellos niños, sobre todo, a quien se destina al estudio posterior de idiomas extranjeros.

Resumiendo, pues, lo que hemos dicho, la *educación del oído* debería comprender una parte *negativa*, evitando que los niños oigan o imiten desde la infancia un lenguaje desentonado; y otra parte *positiva* que comprendiera, por lo menos, la educación melódica por medio del ejercicio del canto, y el estudio de los **sonidos** articulados de un alfabeto científico.

225. Todavía es más importante, para la formación intelectual, la educación de la *vista* que la del oído. Los ojos son los **sentidos instructivos** por excelencia, pues, aunque el oído nos pone en comunicación con los demás hombres, por medio **del lenguaje**, los conceptos que por el lenguaje se transmiten, *presuponen* la existencia, en el oyente, de **imágenes** de las cosas, de las cuales la parte inmensamente mayor **se percibe** por el sentido de la vista. Fuera de que, por medio de ésta percibimos el lenguaje escrito y el mímico.

Por otra parte, los ojos no son tan fáciles de viciar como el

oído (habíamos del hábito vicioso, no de las precauciones higiénicas para que no sufra detrimento el órgano tan delicado de la vista). Por lo cual, podemos limitarnos aquí al aspecto *positivo* de la educación.

226. El objeto primario de la vista es el *color* (*coloratum lucidum*, decían los antiguos; pero hoy sabemos que el color formal e perceptible, no es sino una modificación de la luz, o una especie de ella). En esta materia, la educación no tiene otra incumbencia sino adiestrar la vista en la distinción y apreciación de los matices, y enseñar los *nombres* de los colores; pues, dicen los que de esto tratan, que la que llaman los médicos *ceguedad cromática* (*colour-blindness*) o incapacidad para distinguir los colores, es muchas veces, más que defecto del órgano, falta de ejercicio, o de conocimiento de los *nombres*. Que tal incapacidad dependa de falta de ejercicio, colígese del hecho observado, de ser mucho menos frecuente en las mujeres que en los varones; lo cual se explica, por ocuparse las mujeres mucho más en distinguir objetos colorados (telas, frutas, etc.). Los pintores muy ejercitados en el colorido, distinguen en la gama cromática mayor número de matices que las personas vulgares, así como los buenos músicos distinguen más sonidos en la gama musical.

Los niños pequeños, lo propio que los pueblos primitivos, aman los colores simples y brillantes; pero a medida que adelanta la cultura del sentido del color, se aprecian y gozan más los matices suaves e intermedios (color de perla, crema, pajizo, etc.).

Algunos aconsejan que se comience desde la primera infancia a presentar a los niños objetos de colores simples y formas regulares, para que se habitúen a distinguirlos. Asimismo indican, que se procuren las tonalidades suaves en el menaje de las habitaciones. Pero estos consejos nos parecen poco necesarios; así porque no es fácil, según hemos dicho, viciar la vista con los colores chillones, como puede viciarse el oído con los sonidos desentonados; como porque no se embota la sensibilidad del color, aunque se difiera su educación para el término de la edad infantil.

Para educar el sentido del color, ningún medio hallamos más eficaz e interesante para los niños, que la *iluminación*, con colores a la aguada, de perfiles preparados en los albums comunes, donde hay un modelo iluminado y un perfil por iluminar. Sólo conviene que se comience por imágenes de colores simples y se vayan combinando gradualmente. ¡Toda mi vida recordaré un dichoso verde, que me desesperé inútilmente por imitar en un álbum de éstos, siendo muy niño, a riesgo de echar el álbum al traste y renunciar definitivamente a la pintura! Era uno de esos colores de fábrica (verde azulado), extraordinariamente difíciles de obtener por combinación de los colores simples.

Y ya que hablamos incidentalmente de este ejercicio, no dejaremos de indicar de paso, la importancia de prevenir a los niños contra la fea y perniciosa costumbre de llevar el pincel a la boca, para humedecerlo; la cual, además de ser poco *urbana*, puede producir notable perjuicio, por ser muchos colores notablemente venenosos.

227. Para habituar a los niños pequeños a discernir los colores, y enseñarles sus nombres, al propio tiempo que las letras del alfabeto, se nos ha ocurrido un artificio, que no hemos sometido todavía a experimento, pero propondremos aquí, para que lo experimenten los maestros de párvulos.

Creemos se podría enseñar fácilmente a los niños *el alfabeto*, al mismo tiempo que los nombres y distinción de los colores, formando un cartel donde las letras, de tamaño considerable, estuvieran iluminadas cada una con un color distinto, cuyo nombre comenzara por la letra de que se trata. Y como orla del cartel, se pondría una serie de rectángulos o rombos, en que se repitieran los colores empleados en las letras. Con este artificio se harían dos ejercicios diferentes: Primero se irían enseñando a los niños los nombres de las letras, con los de los colores de que están iluminadas, y luego se les preguntaría el nombre de cada letra y el nombre de cada color (en la franja que serviría de marco).

Las letras podrían iluminarse como sigue: Amarillo, Blanco,

Carmín, Chocolate, etc. Los niños, visto el color de la letra, luego atinarían con el nombre de ella; vgr.: amarillo — A, blanco — B, carmín — C, chocolate — Ch, etc. Con lo cual se familiarizarían gradualmente con la forma de la letra y el nombre del color. Y para confirmarlos en uno y otro conocimiento, se los ejercitaría luego, en decir los nombres de los colores en la orla, y los de las letras en otro cartel ordinario. Creo que este procedimiento daría resultado excelente, e invito a mis lectores maestros, a probarlo con niños que no tengan conocimiento ninguno previo del alfabeto, y comunicarme su resultado. A mi parecer, en muy pocas horas puede un niño de cinco años aprender de este modo el alfabeto! El cartel se podría disponer, o recortando las letras en papeles de colores, o iluminándolas a la aguada.

228. El segundo objeto de la vista es la *figura plana* (pues las figuras que tienen relieve o perspectiva, no se perciben originariamente con sólo el sentido de la vista, sino mediante el auxilio del tacto).

Para el conocimiento de dichas figuras, se aconsejan dos procedimientos. Algunos prefieren que se comience por las figuras geométricas, como se suele hacer en los Jardines de Froebel, entreteniendo a los niños en combinaciones de polígonos, semejantes a las que se usan en los enladrillados que vulgarmente llaman de mosaico. Con triangulitos de varios colores se hacen gran número de figuras, y después que se ha adquirido práctica en el uso de los triángulos se pueden emplear otras formas más difíciles.

Otros son de parecer, que las figuras geométricas, aunque más simples en sí, no son las más fáciles para los niños por no ser comunes en los objetos de la naturaleza; y así, prefieren comenzar con formas naturales, vgr., con hojas de árboles de diferentes clases. Pero no hay que desconocer que, los ejercicios que con éstas se proponen, no ofrecen tanta variedad y facilidad.

Luego que los niños llegan a los siete u ocho años, conviene comenzar el dibujo (el ejercicio de iluminar, que puede preceder

mucho antes, es una buena preparación para ello), ora sea el que llaman *lineal* o geométrico, ora el artístico o libre.

229. El *dibujo*, lo propio que la *música* instrumental, combinan ya la educación del ojo y del oído con la de *la mano*, la cual se procura especialmente por los llamados *ejercicios manuales*, a que tan grande importancia concede ahora particularmente la Pedagogía anglo-sajona.

El repertorio de los *ejercicios manuales* es extensísimo, pues comprende el dibujo, la escritura, la música instrumental y los ejercicios manuales estrictamente dichos, que con más propiedad debieran denominarse *técnicos* o mecánicos, y pueden comenzarse mucho antes que aquéllos.

Es medio educativo principal de los Jardines de la infancia, el trabajo manual en sus formas elementales, que son aquéllas que van encaminadas a educar los pequeños músculos de la mano antes que los mayores del brazo, los cuales presuponen ya un mayor desarrollo de las fuerzas y un mayor dominio del niño sobre sus propios miembros.

Los ejercicios que se encaminan a educar dichos músculos son, entre otros, el *recortar* con tijeras las figuras perfiladas en un papel o cartulina (soldados, etc.), acostumbrando la insegura manecita del niño a seguir esos perfiles con exactitud; el *aplicar* exactamente las piezas recortadas, por ejemplo, pegándolas sobre un pliego de papel, para formar varias combinaciones, y los trabajos gráficos y plásticos.

230. También acerca de la prioridad entre éstos, se advierte la misma divergencia que acerca del uso de las figuras geométricas o formas naturales. El dibujo es más *simple*; pero su simplicidad no es natural, sino formada por abstracción. Lo primero decide a unos a comenzar por el dibujo; lo segundo inclina a los otros a que se empiece por el modelado. Como, tratándose de modelar formas elementales, la dificultad es poco mayor en un caso que en otro, dejamos sin resolver esta discrepancia.

Lo que no podemos admitir es, que se haya de comenzar el di-

bujo por las formas naturales o arbitrarias; pues, a no ser que se prescindiera de todo dominio de la mano, dejando que trace líneas caprichosas (en lo cual no vemos la eficacia educativa que se pretende), es indudablemente más difícil dibujar las formas de un objeto real, que el perfil abstracto de una nariz o pupila, que son los elementos con que en nuestra niñez nos ejercitaron. Por ventura se pueden combinar ambos sistemas, dando a los niños en la clase figuras geométricas o simplificadas, y dejándoles luego tiempo para que hagan los más estupendos monigotes, dibujando *ad libitum* lo que se les antoja, que más serán *caricaturas* que dibujos del natural.

Los métodos que proponen los anglo-americanos, aconsejando que se enseñe a leer sin deletrear, y a dibujar sin esa especie de deletreo de los elementos gráficos, confesamos que, *por ahora*, son para nosotros *ininteligibles*; y los eternos lamentos que de allí nos llegan (en los *Reports* de los *Commissioners*) sobre la poca eficacia de la enseñanza de los elementos, no son a propósito para movernos a una fe ciega en el resultado de esos nuevos procedimientos.

231. No nos parece menos injustificada la pretensión de algunos (como Matthews) de someter la enseñanza de la *escritura* a la del *dibujo*, alegando que, para el niño que haya dominado previamente los músculos de la mano, hasta el grado de poder dibujar, tendrá escasa dificultad *dibujar* las letras. Todo esto descansa en una *crasa confusión* entre los diferentes hábitos fisiopsíquicos.

El *dibujo* forma el hábito de proporcionar las líneas con los objetos cuya imagen se dibuja; y en cuanto mira a la seguridad del pulso en trazar esas mismas líneas, exige una habilidad muy distinta de la que se requiere para escribir con buen carácter de letra. La *escritura*, al contrario, por una parte nada tiene que ver con el hábito de la proporción mencionada, que es el principal del dibujante; ni requiere, por otra parte, el trazado seguro de líneas extensas; pero, en cambio, estriba en el hábito, totalmente distinto

del hábito de dibujar, de trazar con *regularidad* y rapidez automática las menudas líneas que forman las letras.

La experiencia nos ofrece todos los días ejemplos de excelentes dibujantes que escriben pésimamente, y quizá con más frecuencia, el de buenos calígrafos incapaces de ejecutar el dibujo más sencillo. Nadie puede jactarse de *saber escribir* o poseer un *carácter de letra*, mientras no lo puede usar casi automáticamente. Por el contrario, ese automatismo no pertenece en manera alguna al hábito del dibujo; antes bien constituye en él un vicio: el *amaneramiento*. La suma uniformidad de la *caligrafía*, que constituye su mayor belleza, responde al *amaneramiento* del dibujante, que es uno de sus vicios mayores. Por lo cual, puede considerarse como independientes, en la práctica, uno y otro ejercicio, y comenzar por el más fácil, que es la escritura.

232. Asimismo el *modelado* ha de comenzar por las formas geométricas sencillas (cubos, paralelepípedos, pequeñas esferitas, etcétera). Como materia, se recomienda el barro en los meses de verano; pero en los de invierno ofrece grave inconveniente el que los dedos se mantengan mucho tiempo húmedos, por lo cual se debe substituir por la cera o las construcciones de cartón. Estas tienen la ventaja de familiarizar al alumno con nuevas nociones geométricas, cuales son las de las áreas de las superficies poligonales o curvilíneas, las secciones cónicas, etc. Como ya en otro lugar indicamos, se puede comenzar ventajosamente por las construcciones preparadas en cartulina, que se hallan en el comercio, y pasar luego a las de propia invención, hasta llegar a hacer fac-símiles de los edificios más insignes de la ciudad donde se vive, etc.

A éstos se agregan los trabajos en madera, zinc, etc. En los Estados Unidos se cultiva la que llaman carpintería a navaja, la cual toma como materiales palitos o cañas. Todos estos géneros de trabajos manuales son de grande interés, no sólo por el que despiertan en los niños, y por la ocupación higiénica que les dan, sino también por lo que ejercitan en ellos el sentido de la *exactitud* y la *inventiva*; y más adelante pueden ser poderosos auxiliares del

trabajo científico, abriéndole los caminos de la aplicación práctica.

233. “Son tantos los aspectos de la vida anímica, dice Matthews, que, según lo ha demostrado nuestro estudio, al perseguir un fin educativo nos hallamos conducidos a otros no menos importantes. Así, la educación de la vista nos ha llevado, con el dibujo, a la de la mano, y al mismo término nos ha conducido la educación del oído, con la música instrumental. El adquirir el dominio de los músculos sería en todo caso de interés, aun cuando no redundara en beneficio de la inteligencia; pero el señorío de los músculos, en particular de la mano, no tiene en realidad sólo provecho práctico, sino es al propio tiempo uno de los más seguros medios para despertar el entendimiento torpe. No se trata únicamente de los casos de niños que, mostrándose torpes en las clases, resultan despiertos y mañosos en el taller; sino hay también argumentos claros de que muchos niños, para quienes, aunque no sean faltos de capacidad, la rutina de la escuela resulta obtusa monotonía insuficiente para excitar las facultades mentales; despiertan como a una nueva vida con los ejercicios mecánicos; y esta vida nueva no se manifiesta provechosa sólo físicamente, sino a la larga consigue avivar las facultades anímicas. Se ha visto a niños que parecían al principio inferiores a la medianía en disposición para el estudio, adquirir o recobrar mediante un curso de instrucción técnica, una especie de tonicidad intelectual, que los ha habilitado luego para volver a los trabajos escolares y emprender el estudio con éxito completo. Estos casos patológicos tienen a veces gran valor para indicar el tratamiento propio de los casos ordinarios. Los ejemplos descritos nos conducen al mismo resultado que la observación de los niños comúnmente considerados normales; es a saber, a la conclusión: que *el ejercicio manual es la propia base sobre que se ha de edificar la eficiencia intelectual*; que durante los primeros años ha de ser nuestro objetivo, *no el aprender, sino el hacer*; y que la educación en el trabajo intelec-

tual puramente abstracto, ha de partir del natural desenvolvimiento del práctico ejercicio.

234. “La actividad de los niños en sus primeros años (por ventura hasta los siete o los ocho), se dirige total o casi totalmente a *construir* en una y otra forma (pues, como decían los escolásticos, *destruir* no es sino un género de construcción: *Corruptio unius generatio alterius*). La inclinación del niño es a aprender la naturaleza de las cosas por análisis y síntesis, deshaciéndolas y volviéndolas a componer; y el objeto de la educación ha de ser, en la primera edad, guiarle en esa misma tendencia, de suerte que pierda la menor cantidad posible de esfuerzo, y adquiera la mayor suma posible de conocimiento. No que hayamos de intervenir a cada paso en su actividad espontánea; antes bien hemos de dejar al niño sus iniciativas, para que no se convierta en una mera máquina del todo dependiente, para ponerse en movimiento, de las impresiones recibidas; ni reduzca su vida intelectual a una pura receptividad, pues de todos los errores que en la educación pueden cometerse, por ventura es el mayor, despojar al niño de la espontaneidad y de la facultad de estribar en sí mismo; pero hemos de atisbar las coyunturas, y acomodar tan exactamente la instrucción formal al desenvolvimiento natural, que se limite a sugerir al niño nuevas ocupaciones, las cuales se dejen luego a su libre iniciativa; con lo cual se perderá menos tiempo y esfuerzo que si se abandonara a sí solo. Después de todo, ésta es la verdadera teoría de la educación; *seguir la guía ofrecida por la Naturaleza*, de suerte que se economice al alumno todo trabajo inútil.

235. “¿Cuál ha de ser, pues, la finalidad del trabajo manual? ¿Y cuáles sus medios? El fin ha de ser el mismo de todo trabajo educativo en sus etapas anteriores a la especialización: el desarrollo de cada una de las facultades del adolescente, y el comunicarle todo el interés posible, contribuyendo a un mismo tiempo a aumentar su habilidad y flexibilidad, y capacitándole para sacar partido, en adelante, de todos los múltiples aspectos de la vida. No nos proponemos formar diestros carpinteros o mecánicos, sino

hombres hábiles. Por eso no nos hemos de contentar con el trabajo mecánico, ni con que las obras salgan con toda perfección; sino hemos de procurar que el niño se de cuenta de lo que hace; que no se limite a imitar, sino sepa dar razón de por qué hace cada cosa particular, de una particular manera. Hay que exigirle que mida, cada vez con más exactitud; que diseñe los planos o proyectos, ya de tamaño natural, ya según escala, y que no se satisfaga con una aproximada precisión en sus obras. De esta suerte se fomenta no sólo el sentido de la perfección, sino la conciencia del artista y la satisfacción de la obra perfecta; se estimula el deseo de lo más acabado y el amor de lo ideal. Sea, pues, el distintivo de la primera educación, la *actividad* física, pero regulada por la idea de que nuestro fin es el desarrollo intelectual; de suerte que no perdamos oportunidad para guiar al niño a los principios fundamentales. Con lo cual le vamos preparando para entregarse a los trabajos abstractos: al pensamiento separado de las cosas tangibles" (pág. 35-37).

Hasta aquí Matthews, a quien hemos querido tomar prestadas estas ideas, porque nosotros no tenemos tanta experiencia de este género de trabajos, poco usados hasta el presente en nuestra educación nacional.

236. Aun cuando los sentidos de la *vista* y *oído*, y la *habilidad manual*, son los más importantes para ayudar al conocimiento y cultivo de las ciencias y las artes, no dejan de tener asimismo su valor las percepciones de los otros sentidos, los cuales, si bien no es fácil aumentar su sensibilidad por la educación, pueden recibir con ventaja una manera de *adiestramiento* provechoso para los trabajos científicos ulteriores.

El *tacto*, en cuanto es apto para percibir las impresiones de calor y frío, no puede fácilmente hacerse más sensible; pero puede educarse con auxilio del *termómetro*, de manera que se haga capaz determinar con aproximación creciente, los grados de calor del aire ó de un objeto cualquiera, que no esté excesivamente caliente o frío.

Para sentir que el ambiente, o un objeto que tocamos está *frío* o *caliente*, no se necesita educación ninguna del tacto; pero necesitase para determinar con regular aproximación, cuántos grados de calor señalaría el termómetro. Esto puede conseguirse mediante el ejercicio, vgr.: metiendo la mano o el dedo en una vasija de agua, cuya temperatura se va cambiando con la mezcla de agua fría y caliente, y se determina por medio de un termómetro sumergido en ella. En una escuela, hágase que cada niño pruebe la temperatura del agua con el dedo, y escriba en un papel la que le parece; y luego determínese con el termómetro, cuál es la temperatura verdadera. Lo mismo puede hacerse con un objeto caliente o frío que sucesivamente tocan, o acerca de la temperatura de la clase y de la calle, que pregunta el maestro primero y hace determinar después con el termómetro.

Asimismo puede desarrollarse la aptitud del tacto o sentido muscular, para la determinación de *pesos*. Póngase en un saquito cantidad de perdigones u otra materia pesada, y digan los alumnos sospesándolo sucesivamente, el peso que les parece tener, y luego determínese con la balanza.

Lo propio puede hacerse con los volúmenes, con la extensión lineal y superficial, en lo cual se ayudan la vista y el tacto. És útil ejercicio el de calcular a simple vista el número de balas que se arrojan sobre la mesa, el número de personas que hay en una plaza, el número de soldados que forman en una parada, etc.

237. Fuera de las utilidades prácticas que semejante tino de los sentidos ejercitados puede acarrear, se evitan con él errores groseros, en que con frecuencia se incurre, estimando, vgr., en muchos millares de personas una concurrencia que apenas se forma de varios cientos de ellas; creyendo que tiene kilómetros de anchura, profundidad o longitud, lo que no tiene sino centenares de metros, etc.

Sin duda es más útil saber cuál es la altura de una casa de cuatro pisos, que conocer la del Himalaya, a donde probablemente nunca iremos, ni tendremos nada que hacer allí. Mas no sería di-

fácil hallar alumnos que saben esto e ignoran aquello, y son capaces de confundir la altura de cincuenta metros con la de ciento o más.

Aunque en el estudio de cada especialidad se aprende insensiblemente a distinguir los tamaños, olores y sabores de los objetos que la vida profesional hace familiares, no puede negarse que pertenece a la *cultura general* de los sentidos, el poder apreciar las diferencias más salientes, vgr., el olor del cloro, del yodo, del ácido sulfhídrico, etc. ¿Por qué tendríamos por suma ignorancia confundir el oro con la plata, o el cobre con el zinc, y no tendríamos por rustiquez el no distinguir esos olores, o confundir cien kilos con cincuenta?

238. Pero con esos ejercicios (que, a nuestro juicio, ni deben ponderarse tanto como lo hace la Pedagogía anglo-sajona, ni menospreciarse u olvidarse tanto como suele nuestra rutina pedagógica), fuera de la *habilidad* adquirida en ciertas percepciones sensitivas, se aumenta el *espíritu de observación*, tan importante en las ciencias físicas, y aun generalmente en la vida práctica.

La *observación* no puede menos de ser vana, cuando el observador carece de los necesarios hábitos para *apreciar* lo que observa; los cuales, parte suponen algunos previos conocimientos de los objetos, parte la capacidad de los sentidos para discernir las diferencias de color, olor, sabor, sonido, temperatura, peso, magnitud, etc.

Aunque, pues, se haya de considerar esta parte de la Educación intelectual, como muy secundaria y subordinada, no somos de parecer que se deba descuidar totalmente; en particular atendiendo a que la escuela hallará tiempo abundante para todo, si deja de *matar las horas* con ejercicios de papagayo, que antes sirven para embotar el ingenio que para aguzarle.

§ XXXVII

El sentido interno

SUMARIO :

Cultivo indirecto. *Imaginación*. Geometría elemental. Arquitectura, etc. Medios de cultivo. — *Fantasia*; lo maravilloso. Su desorden: moderación clásica. Poesía épica. Artes ópticas. *Sentimiento estético*. Música: grados de la educación musical. Importancia del canto coral. — Poesía lírica y Elocuencia. *Educación del gusto*: positiva y negativa. Formas del mal gusto. Gongorismo, Barroquismo, Sensiblería. — Método.

239. El sentido interno comprende tres facultades o manifestaciones principales: la *imaginación*, que recibe las impresiones de los objetos exteriores, transmitidas por los sentidos externos; la *fantasía*, que las combina de diferentes maneras, y la *sensibilidad*, o facultad emocional que sigue a las dos nombradas, y es asiento de los sentimientos.

El cultivo indirecto de estas facultades comienza con los ejercicios de que hemos hablado en el artículo anterior; pues la *figura* y el *color*, no sólo hieren el sentido de la vista, sino se imprimen asimismo en la imaginación; la *invención* y *combinación* de elementos, en los ejercicios manuales, da pábulo a la fantasía, y el cultivo de la música no queda en el oído, sino impresiona también la sensibilidad. Sólo que, así como en aquella primera etapa se atiende con alguna preferencia a los sentidos exteriores, hay otra etapa posterior de la educación, en que se mira preferentemente a esas otras facultades del sentido interno.

240. La *imaginación* se cultiva especialmente con la Geometría elemental y puramente intuitiva, libre todavía de cálculos y demostraciones racionales; para lo cual dan elementos muy valiosos las construcciones y el modelado de que hemos hablado tra-

tando de los trabajos manuales. En la enseñanza de la Geometría del espacio se tropieza, con frecuencia, con jóvenes que no tienen suficientemente desarrollada la imaginación, y por eso *no ven en el espacio*, como dicen los geómetras; lo cual se hubiera remediado en lo posible, si a tiempo se les hubiera educado la imaginación con la construcción de todo género de formas geométricas: prismas, pirámides, conos, etc.

A este mismo lugar pertenece la enseñanza elemental de las *formas arquitectónicas*, con la noción, acomodada a la edad de los adolescentes, de las *proporciones* o módulos, y de los *órdenes* arquitectónicos. Esta enseñanza se enlaza convenientemente con la de la Geografía e Historia, al par que con la práctica del dibujo y modelado.

El trazado de planos, secciones de edificios y monumentos, mapas y cartas astronómicas, o la explicación de la esfera terrestre y armilar, y otros aparatos semejantes, pueden utilizarse con gran provecho para el cultivo de esta facultad, importante, no sólo para la Geometría, sino para la *descripción* literaria y científica, y para muchas otras cosas de la vida práctica y profesional.

El maestro ha de esmerarse, en la *Literatura e Historia*, por contribuir a este cultivo de la imaginación, ya describiendo con orden, para que los alumnos construyan con facilidad la imagen viviente de lo que se describe, ya haciendo notar el artificio de las descripciones de los autores clásicos, para que no se queden en la frase, sino formen la imagen de los objetos.

Los artificios de que luego diremos, al tratar del *Arte de la memoria*, si por una parte suponen cierto desarrollo y viveza de la imaginación, por otra no poco ayudan a desarrollarla.

241. La *fantasía* se cultiva, así con los ejercicios manuales y científicos, si se deja conveniente lugar a la *inventiva* de los alumnos como principalmente con la *Literatura* y las *artes ópticas*, ora en el estudio de las obras maestras, ora también en la práctica de las mismas.

Desde la niñez se nutre la fantasía infantil con los *cuentos*, que tanto más agradan a los niños, cuanto más contienen de *fabuloso* y *maravilloso*. Pero cuando lo maravilloso entra en los dominios de lo contrario o lo absurdo, es menester, o resolverlo en la impresión de lo ridículo, o darle una significación simbólica; pues, de lo contrario, ocasiona el desorden de la fantasía, que puede ser origen de infinitos vicios literarios y morales. Baste indicar de pasada la insensatez a que llegaron los Libros de Caballerías y las *milagrerías* de épocas de superstición e ignorancia.

La fantasía es la facultad más propensa a desordenarse tomando un vuelo exagerado; lo cual, si no es muy peligroso en los niños de corta edad, a cuya educación ayuda más bien la viveza de lo sorprendente y fantástico, que pone en actividad sus facultades mentales todavía adormecidas; ofrece, por el contrario, graves riesgos en la edad juvenil; por lo cual, es muy peligrosa en ella la lectura de *nóvelas*, a que atribuye Herbart una *terrible fuerza* (p. 84), desgraciadamente más eficaz para el mal que para el bien.

Por estas razones, se recomienda, sobre todo para el cultivo de la fantasía juvenil, el estudio de las obras clásicas greco-latinas, y mejor aún de las griegas, cuyos autores tuvieron por distintivo el *oudén agan* — el *ne quid nimis* — la serena moderación, que es la más noble corona de las artes.

En general se proporcionan más especialmente para el cultivo de la fantasía, la Poesía épica y las grandes creaciones de la Pintura y Escultura.

La primitiva Literatura didáctica se encerró, por esta razón, en formas épicas, desde la Fábula o Apólogo de los orientales, hasta la Epopeya de los clásicos. La *alegoría*, que se propone, en el terreno didáctico, iluminar con los colores de la imaginación los conceptos intelectuales, sirve, no sólo para la ilustración y claridad de éstos, sino también para cultivo de la fantasía.

El estudio de las artes ópticas ofrece mayores dificultades que el de la Literatura; pero no por eso se ha de descuidar, ya sea

enlazándolo con los ejercicios del dibujo y modelado, ya con la enseñanza de la Historia. Actualmente es fácil proporcionarse, a poco precio, los medios para ofrecer a los adolescentes algún conocimiento de las grandes creaciones del arte, cuyo estudio discretamente dirigido puede ayudar eficazmente al desenvolvimiento de la fantasía.

242. Así como el Dibujo y la Poesía épica sirven para educar la imaginación receptiva y creadora, la Música y la Poesía lírica son a propósito para cultivar el *sentimiento estético*. El desarrollo de los *sentimientos morales* pertenece a la Educación moral, y en ella tratamos detenidamente de los medios de cultivarlos.

En nuestras costumbres, la Música forma parte, muy de ordinario, de la educación de la juventud de uno y otro sexo; pero hay que confesar, que raras veces se saca de ella el provecho debido en orden a la educación del sentimiento, para que tiene singular eficacia.

La *rutina*, carcoma de la educación en todos sus ramos, hace que, con harta frecuencia, se reduzca la instrucción musical (que no nos atrevemos a llamarla educación) al aprendizaje mecánico y fastidiosísimo enderezado a vencer las primeras dificultades técnicas; es decir, aquello que ningún influjo tiene en la educación del sentimiento, y es, por el contrario, lo más a propósito para agostar en flor el interés que la música puede excitar en todos los hombres.

Para evitar este inconveniente es menester que los educadores calculen muy de antemano el curso que verosíblemente podrá seguir la educación musical de cada alumno; pues, al que no haya de pasar de los rudimentos, será ocioso y contraproducente introducirle en la música instrumental.

Son infinitos los jóvenes que han desperdiciado, rascando el violín ó tecleando en un piano, con detrimento del prójimo y hasta perturbación de la *armonía del Universo*, las escasas horas que, siendo del todo insuficientes para sacar algún fruto de la música instrumental, hubieran bastado, sin embargo, para iniciarlos en

el canto, o por lo menos para hacerlos capaces de tomar parte en la música coral.

En esta materia se podría, pues, establecer una división triembre, entre los que disponen de muy escasas facultades y limitado tiempo, por lo cual no pueden aspirar sino a cantar en coro; los que tienen buena voz y tiempo suficiente para salir diestros en el arte del canto; y los que disponen de tiempo y habilidad bastante para llegar a adquirir regular dominio de un instrumento.

Aun estos últimos deberían comenzar por ejercitarse en el canto, ya solos o ya en coro, así porque esto evitará que el trabajo servil de la técnica se sobreponga en ellos al interés del sentimiento musical, como también por la necesidad de conocer bien el solfeo para adelantar en el manejo de cualquiera instrumento; pues son tan numerosos los que tocan mal por no saber solfejar, como los que pintan desgraciadamente por falta de dibujo.

Sobre todo sería de grande importancia, para la educación del sentimiento estético, la generalización del *canto coral*, de que tanto partido sacan los alemanes, así en los actos religiosos como en las manifestaciones patrióticas. ¡Un pueblo que no canta, o es un pueblo rudo, o un pueblo materializado, o un pueblo enervado! Sería punto digno de estudiarse el influjo mutuo del canto nacional y la índole ideal de las aspiraciones de cada pueblo. Alemania, el pueblo que más canta (por lo menos a coros), ha conservado sus tendencias idealistas, a pesar de la *sequedad* del Protestantismo y las exigencias tiránicas de la industria moderna. Los alemanes han acudido a Inglaterra para aprender a *jugar*, y los ingleses deberían ir a Alemania para aprender a *cantar*; pero nosotros tenemos necesidad de aprender lo uno y lo otro, en beneficio de nuestra educación social. Mas de esto hablaremos, Dios mediante, en otra parte.

243. Además de la Música, sirven para cultivar el sentimiento estético la *Poesía lírica* y la *Elocuencia*.

La lírica popular raras veces existe separada del canto, y unida con él es como alcanza su mayor eficacia educativa del sentimiento.

No hay que remontarse hasta Tirteo para reconocer la fuerza de la Poesía lírica para encender los ánimos con sentimientos bélicos. Todas las revoluciones modernas, desde la más trascendental de todas, que fué la del apóstata de Wittemberg, se han valido de la Lírica para soliviantar las masas, excitando sus sentimientos desordenados. Lutero acertó a substituir en gran parte la predicación (que había de ofrecer dificultades para el pseudo-evangelio) por el canto coral de los *Lieder* religiosos tanto más fáciles de proparar y aptos para despertar los sentimientos, adormeciendo la inteligencia de los pueblos seducidos por la falsa reforma. La Revolución francesa tuvo su Marsellesa, la española su himno de Riego, cuyas pasmarotadas no fueron parte para quitarle la eficacia soliviantadora.

Razón es, por tanto, que nos valgamos, para educar y moderar el sentimiento, del poder de que tanto se ha abusado para desbordarlo. No se puede negar que, la separación de los idiomas populares del lenguaje litúrgico contribuyó a hacer enmudecer al pueblo en la iglesia, menoscabando su interés por la acción sagrada. En la Iglesia primitiva los fieles cantaban con el Coro los salmos, cuyos vestigios han quedado todavía en el Misal, en el *gradual*, el *tractus*, etc., y asimismo entonaban los himnos que les eran conocidos, lo cual mantenía despierta su atención durante las largas *estaciones* y *vigilias*. Pero esto no pertenece a los educadores, sino a los Pastores de la Iglesia.

A nosotros bástenos señalar la eficacia de la Lírica para excitar y dirigir los sentimientos, y por ende, para cultivar la sensibilidad. Y no menor influjo tiene para esto la *Elocuencia*.

244. En la educación de las facultades imaginativas, de que hemos tratado en este artículo, se ha de tener presente, y procurarse con discreción, la *educación del gusto*, el cual consiste, substancialmente, en la *moderación* en el ejercicio de esas mismas facultades, lo propio que de la inteligencia.

La educación del gusto ha de comprender dos partes: una *positiva*, en gran parte tácita o implícita, y otra *negativa*, que pue-

de ser además *explícita*. La primera consiste en formar los hábitos del *buen gusto*, lo cual no se consigue a fuerza de preceptos o reglas, ni menos con teorías, sino prácticamente, proponiendo *modelos* de gusto exquisito y procurando acomodarse a ellos en las propias producciones.

Más fácilmente puede ser *explícita* la educación *negativa* del buen gusto, que consiste en demostrar los *defectos* que constituyen el *mal gusto*, y de los que se debe huir a todo trance.

Tales defectos nacen, ya del *abuso* de la *inteligencia*, ya del abuso de la *fantasía*, o ya del abuso del *sentimiento*. El abuso de la inteligencia produce el *conceptismo*, y la ingeniosidad o sutileza, que hace viciosa gala de la agudeza del ingenio, ya valiéndose de conceptos que se quiebran de sutiles, ya estableciendo comparaciones entre objetos de remotísima semejanza, etc. Góngora tuvo el triste privilegio de dar su nombre a este vicio en España, donde pervirtió no pocos aventajados talentos.

El abuso de la *fantasía* origina otro ramo del mal gusto, cual lo hallamos, vgr., en la Arquitectura a que dió su apellido Churriguera. El *larroquismo* consiste en extremar las combinaciones fantásticas de las formas plásticas y arquitectónicas.

En la Pintura se ha producido un vicio semejante contra el buen gusto por el abuso del *colorido* que prodiga los contrastes chillones, los colores metálicos, etc.

El derroche injustificado del *sentimiento* da lugar a otra especie de mal gusto, que se llama *sentimentalismo* o *sensiblería*. De esto hubo mucho en el *bucolismo* fomentado por Rousseau a fines del siglo XVIII, y más aún en el *romanticismo* del segundo tercio del siglo XIX, con sus poetas melencólicos de macilento rostro, sus injustificadas desesperaciones de melodrama, y su tedio de vivir, nacido del desarreglo de los nervios, del corazón y de la cabeza.

245. El gusto se educa principalmente nutriendo las imaginaciones juveniles con los modelos de eterna belleza que nos han legado las Literaturas antiguas y sus más felices imitadores en

las modernas; y ésta es, indudablemente, una de las insubstituibles ventajas de la educación clásica.

No obstante, cuando la ignorancia de las Lenguas griega y latina nos cierra el acceso a aquellos *dechados insuperables*, podemos contentarnos, los españoles, con nuestros *Granada*, *León* y *Cervantes*, y sobre todo, con nuestros no igualados *Velázquez* y *Murillo*.

Como complemento de esta educación positiva, es de provecho el señalar y poner en la picota del ridículo las insensateces del mal gusto; para lo cual nos ofrecen copiosa mies, en Literatura y en Pintura, *los modernistas*, que pueden parangonarse con ventaja, con todos los que deliraron con el pincel y la pluma en todas las pasadas edades.

§ XXXVIII

La inteligencia

SUMARIO:

Los sentidos y la inteligencia. — *El saber*: abstracción y comparación. — *Clasificación*. El Alfabeto. Coleccionismo. Botánica. — *Abstracción*. El número: Aritmética elemental: método. Paso de lo concreto a lo abstracto. Teoría y práctica. — *Generalización*. Geometría y Algebra. — *Inducción*: vicios frecuentes en ella. Abuso de la Estadística. — La Gramática: método pedagógico. Evolución del lenguaje. Semasiología. *Deducción*: en la vida práctica. Las causas físicas y morales. Necesidad de la educación humanística y científica. La Historia y la Epica. Homero y la Biblia. — Materia prima del trabajo educativo. Experiencia y trato. Análisis y ordenación de sus resultados. Rudimentos de las ciencias. Síntesis para completar el conocimiento. Ritmo y remate de la educación intelectual.

246. En el hombre, los sentidos no son sino instrumentos de la inteligencia. Los sentidos externos le suministran los *materiales* con que ella elabora sus percepciones, juicios y raciocinios; y el sentido interno, la *imaginación*, le sirve como de espejo donde reflejar sus conceptos, vistiéndolos de luz y colorido. De ahí se in-

fiere que la educación de los sentidos no es sino un *medio* para llegar al completo desenvolvimiento de la Educación intelectual, que, como la misma palabra nos lo dice, tiene por objeto primario la inteligencia.

Esto no obstante, trataremos del cultivo formal de la inteligencia con la brevedad que en todo el presente capítulo nos hemos prescrito; pues las facultades cognoscitivas no pueden cultivarse sin aplicarlas a determinada materia. Por lo cual, aunque por una parte estimamos de mucha importancia estudiar de por sí lo que atañe al desenvolvimiento de cada una de ellas, por otra hemos de hacerlo con mucha brevedad, y ciñéndonos a simples indicaciones, para evitar la repetición de unos mismos conceptos en el capítulo próximo, en que trataremos, Dios mediante, del estudio de las diferentes materias en cuanto es apto para contribuir al desarrollo de las facultades humanas.

247. El cultivo de la inteligencia es el intento *formal* de la enseñanza *científica* propiamente dicha; como quiera que el *saber* — *scire*, de donde toma nombre la *ciencia* (*scientia*) — no se dice propiamente de los conocimientos de los sentidos, sino sólo del conocimiento intelectual.

Este conocimiento comienza por formar imágenes espirituales de los mismos objetos conocidos por los sentidos, las cuales se despojan luego de la *singularidad* propia de todo lo material, formando los *conceptos abstractos*. Así por ejemplo: el ojo recibe la impresión de *este árbol*, la cual, transmitida a la inteligencia puede convertirse en conocimiento singular de *este árbol que ven mis ojos*, o despojarse de esta singularidad, formando el concepto abstracto *árbol*, *un árbol*, concepto aplicable luego a *cualquier árbol*.

Pero además, es propia de la inteligencia la facultad de *comparar* (en que se funda el *juicio*), y esta comparación puede hacerse, o entre propiedades *concretas* de los objetos, o entre sus caracteres *abstractos*. Del primer procedimiento nace la *clasifi-*

cación, del segundo la *generalización*, dos bases primordiales del procedimiento científico.

248. Pongamos un ejemplo, de provecho para la enseñanza. Demos a un niño que no ha comenzado aún a aprender a leer, tres o más alfabetos de mayúsculas, recortados en metal o cartón, o pintada cada letra en una tarjeta; y digámosle que junte en montoncitos las letras iguales. El niño, a quien suponemos sin ningún conocimiento previo de las formas y significados de las letras, no atenderá más que a su figura exterior; pero a fuerza de notar la semejanza de unas letras con otras, acabará por juntar en montoncitos las de una misma forma y significado (que él ignora). Si se quiere facilitarle la operación, no se le den al principio sino las vocales, y luego las consonantes, juntas o repartidas en dos grupos. En esta operación habrá llevado a cabo el niño, una *clasificación elemental*, que consiste en *reunir los objetos iguales* y separarlos de los desiguales.

Pero demos un paso más. Ordénese luego al niño que, en un solo alfabeto de mayúsculas de la forma dicha (recortado), agrupe las letras *semejantes*. Con sólo fijarse en la forma (sin tener noticia de la significación), agrupará sin duda: A, V, — E, F, L, — C, G, — O, Q, — N, Ñ, M; — P, R, B, — K, X, — S, Z, — I, H, etcétera. O tal vez asociará: E, H, F, — I, T, L, etc. Cuáles sean los grupos que forme, importa poco, con tal que se fije en las formas y en sus semejanzas y desemejanzas.

Naturalmente se puede preparar al niño a este ejercicio con otros más sencillos, asimismo de clasificación, vgr.: dándole una porción de piezas de diferentes formas y colores, y mandándole: 1.º, reunir las de *un mismo color*, prestando de la diferencia de forma; 2.º, las de una misma *forma* (triángulos, cuadrados, círculos, etc.), prestando de la diferencia de color.

249. Los americanos ponen esta operación como origen de la ciencia, formulándola en aquel principio: *Classify and conquer!* Y hay, en efecto, trabajos que pasan por científicos (aunque en realidad no lo son sino en sentido lato), y no consisten en otra

cosa que en semejante clasificación hecha según las notas o caracteres exteriores.

En el mismo orden aprovecha a los niños, para su formación intelectual, el prurito de *coleccionar*; pues, naturalmente, toda racional colección se somete a una clasificación. En este concepto es útil el ejercicio de coleccionar *sellos de correo*, que además aprovecha para el conocimiento de la Geografía (regiones, emblemas, reyes o formas de gobierno, etc.). Pero sobre todo conduce fácilmente la afición coleccionista al estudio de las *ciencias naturales*.

La más fácil de cultivar en este sentido es sin duda la *Botánica*, que debía comenzar, racionalmente, por la colección de las plantas indígenas, agrupándolas primero por sus caracteres más visibles, y aprendiendo sus nombres (para lo cual tienen los niños interés desde muy tierna edad). Al contrario de lo que suele hacerse, introduciendo al alumno, que por primera vez saluda a la Botánica, en las clasificaciones generales científicas, que le llenan la memoria de vocablos tan inarmónicos y extraordinarios como *monocotiledóneas* y *dicotiledóneas*, y le dejan sin conocer los nombres usuales de las hierbas que pisa por los campos; los cuales suelen saber las mujercillas ignorantes e ignorar los *bachilleres en artes*. De ahí brota una fuente harto caudalosa de *verbalismo*; pues luego se hallan en los poetas nombres de plantas y flores (el muérdago, la anémona, etc.), y como no siempre se tiene a mano el *Diccionario*, o no hay ganas de consultarlo, se contenta uno con entender que se trata de *una hierba*; cuando no da en adivinaciones como la *pluma de la gacela* o el *vuelo de la garduña*!

A la clasificación botánica y de objetos artificiales (como los sellos) se puede añadir sin mucha dificultad la colección de *mariposas* y otros insectos, y asimismo, de minerales comunes (cuarzos, calizas, etc.).

250. Y digamos de paso que contra lo que pretenden ahora algunos, que reservan por *antonomasia* el nombre de *ciencia* a esta clase de estudios, tales ejercicios no caen todavía dentro de

la esfera científica, sino simplemente en su vestíbulo, como cualquier otro acopio de *datos*.

La *ciencia* comienza propiamente donde empieza la *abstracción y generalización*, que son las operaciones privativas del entendimiento.

La forma más elemental, y por decirlo así, *tangible*, de la abstracción es *el número*, y por esto se recomienda, en la educación elemental, el estudio de la *Aritmética*. Pero es preciso no perder de vista que, también la Aritmética, como generalmente las Matemáticas, por lo menos en su grado elemental, están expuestas al verbalismo y al *mecanismo rutinario*, destructivos del carácter científico y educativo (Vide § 53).

Para evitar el *verbalismo* en Aritmética, es menester comenzar por dar al niño *sentimiento* del valor del número, lo cual se logra pasando gradualmente de lo *concreto* a lo *abstracto*. Con este fin se han inventado ciertos artificios escolares, como las bolas de varios colores (fijas para mayor comodidad en una armazón con alambres horizontales) con las cuales se sensibilizan las operaciones aritméticas.

251. No menos absurdo que comenzar el arte de la lectura por aprender *de memoria el alfabeto*, es empezar la Aritmética por *decorar* las *tablas* de sumar y multiplicar. Así como no hay ningún niño (y por ventura pocos maestros) capaces de dar razón del orden en que se proponen las letras del alfabeto; así será maravilla encontrar uno de los párvulos a quienes, con auxilio del canto, se ha metido en la cabeza la tabla de Pitágoras, que se dé clara cuenta de lo que significa: *seis por siete cuarenta y dos*.

Para evitar este inconveniente no hay otro remedio sino ahorrar el tiempo que se malgasta en *cantar* tablas, y emplearlo, con alguna mayor fatiga del maestro, en inculcar en las tiernas cabezas el valor de los números, pasando repetidamente de lo *concreto* a lo *abstracto*.

Comiencese por darles inteligencia de los números hasta *diez* o *doce*, para lo cual sirven las bolas de colores que hemos dicho, las

cuales se suelen hallar en todas las escuelas y aplicarse juiciosamente en rarísimas de ellas. Hágaseles ir corriendo una, dos, tres, cuatro bolas, hasta diez, y luego procúrese hacerles ver claramente las diferentes relaciones numéricas que con esos diez elementos pueden formarse. Réstense una, dos, tres, etc., y véase el remanente para que vayan formando idea de lo que es la *substracción* o *resta*.

Tómense *doce* bolas, y fórmese luego ese número con tres grupos de *cuatro*, con cuatro grupos de *tres*, y con dos grupos de *seis* (en diferentes alambres de bolas), y váyase analizando de propósito. *Seis* bolas y otras *seis* bolas ¿cuántas bolas son? *Cuatro* bolas y otras *cuatro* y otras *cuatro*, ¿cuántas bolas son? *Tres* bolas y *tres* bolas y *tres* bolas y otras *tres* bolas ¿cuántas bolas son? De suerte que *dos seis* bolas ¿son...? Y *tres veces cuatro* bolas ¿...? Y *cuatro veces tres* bolas ¿...? Y *seis veces dos* bolas ¿...?

Si, pues, partimos las doce bolas en dos grupos iguales ¿cuántas bolas habrá en cada grupo? ¿Y si las repartimos en tres grupos? ¿Y si en cuatro? ¿Y si en seis?

¿Y si repartimos diez bolas en tres grupos? Habrá tres grupos de tres y *otra bola* sobrante, etc., etc.

Estaría muy bien empleada *una semana*, para que los niños llegaran a penetrar de una manera racional las *combinaciones* posibles con diez bolas o doce (para no anticipar demasiado la idea de las *fracciones*); y todo un año no sería demasiado para familiarizarlos con las combinaciones de *cien* unidades: en lugar de meterles en la memoria la Tabla de Pitágoras y las *definiciones* de las operaciones aritméticas; o lo que sería más absurdo, de la *Aritmética*, la cantidad, número, etc.

Para entender la naturaleza de los *números fraccionarios* o *quebrados* (vocablo de recóndita significación), no creemos haya mejor camino que el cubo de madera, divisible en ocho cubos susceptibles de sujetarse entre sí, con lo cual se obtiene la divisibilidad en *dos*, en *cuatro* y en *ocho*, y se pone ante los ojos del alumno, que el valor de la *unidad fraccionaria* decrece a medida que au-

menta el denominador. Donde no se tenga el cubo divisible, puede operarse con papel que se recorta.

252. Conviene repetir que, en todas esas instrucciones, hay que insistir en el *paso de lo concreto* (estas bolas, estos cubos) a lo abstracto (cualquiera clase de objetos). Lo que hallamos en doce bolas, lo hallaríamos en doce monedas, o en doce naranjas, o en doce melones, o en doce sillas, etc.

Este paso de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, se ayuda asociando constantemente la *teoría* con la *práctica*, la cual ha de precederla o seguirla paso a paso. Así la Aritmética como la Geometría, pueden hallar continua aplicación en los trabajos manuales y en el dibujo, si se dirigen estos ejercicios convenientemente. Y esto, no sólo ayuda a la inteligencia, sino despierta poderosamente el interés, que en los adolescentes no sufre largas distancias entre el estudio y la aplicación práctica de él. Por el contrario: luego que el alumno percibe la utilidad, y todavía mejor, la necesidad de lo que aprende, para lo que hace o pretende hacer, el interés se despierta naturalmente.

La *fórmula* de la enseñanza debería ser, como dice Matthews, *enseñar a hacer* con el fin de entender, y *enseñar a entender* con el fin de obrar. El estudio abstracto debería hacerse primero *necesario* por la dirección de la actividad física, y luego andar mano a mano con ella; por lo menos hasta que, con la edad, por una parte se robustecen las facultades mentales, y por otra disminuye la exigencia de movimiento exterior en los niños (pág. 59-60).

253. De la *abstracción* hay que dar un paso hacia la *generalización*; para lo cual es muy a propósito la *Geometría*, haciendo ver que, lo que se demuestra en un triángulo o un círculo, se aplica lo mismo a todos los círculos o triángulos, etc. Y una vez acostumbrada la inteligencia a ese tránsito, se puede aplicar a los números, pasando del número concreto al abstracto, es decir, de la Aritmética al Algebra.

Otro camino para la generalización, especialmente usado en las ciencias naturales, es la *inducción*, la cual del examen de un gran

número de casos singulares colige la *ley* que preside a todos ellos y a los demás casos posibles. Esta es una de las formas de raciocinio de que más se abusa, lanzándose temerariamente a la afirmación universal, con sólo haber observado más o menos exactamente, media docena de casos particulares, o todavía menos; y aun en éstos, sin hacerse cargo de lo que es en ellos substancial o accidental.

Ejemplos de inducción viciosa se hallan a cada paso en la vida común, vgr., en las apreciaciones pesimistas, con que se afirma que *todos* los jueces son injustos, porque se ha creído averiguar la injusticia de dos o tres resoluciones judiciales; que todas las mujeres son livianas, por haberse descubierto la liviandad de una o dos, etc. La mayor parte de las que se llaman pomposamente *leyes de la Historia*, se fundan en inducciones imperfectísimas; tanto más imperfectas cuanto que no siempre se toman en cuenta todas las circunstancias de cada suceso, sino sólo unas cuantas más salientes, o más acomodadas a lo que pretende demostrar el que estudia la Historia con esa tendencia pragmática.

254. No menos viciosas suelen ser las inducciones que se sacan de la *Estadística*, ora por la insuficiencia de los datos, ora por la imperfecta apreciación de ellos. De esta suerte vemos que, en la actualidad, *todo* se demuestra por medio de la Estadística, apelando fastuosamente a la *elocuencia de los números*, sin tener presente que los números son abstracciones que dicen muy poca cosa.

Ejemplo de Estadística mentirosa *por insuficiencia* de datos es, vgr., la que se formó en España sobre el *analfabetismo* de nuestra población, fundándose sólo en el número proporcional de analfabetos que iban al servicio militar; sin tener en cuenta que en España existía la *redención por metálico*, y por consiguiente, acontecía que iban al ejército los mozos de las clases más pobres, que son a la vez las menos instruidas. De donde resulta que, el tanto por ciento de reclutas analfabetos, está muy lejos de repre-

sentar con exactitud el tanto por ciento de analfabetos de la población española.

Por el contrario, peca *por mala interpretación* de los datos, la Estadística de la moralidad o criminalidad, con que se pretende demostrar, vgr., que entre los analfabetos hay más criminales que entre los que saben leer. Aquí acontece que, con el analfabetismo coincide la *pobreza* y falta de educación moral; las cuales son origen indudable de gran número de faltas y delitos, sin que tenga en ellos verdadero influjo el no saber leer. Por el contrario, entre los que saben leer están todas las clases más educadas y acomodadas, en las cuales son menos frecuentes ciertas faltas groseras, y es más fácil obtener la impunidad en muchos delitos. Por ejemplo, los analfabetos tabernarios, cuando se ofenden, se dan de navajazos y van a presidio; al paso que las personas de mejor posición social, se desafían y hallan medio de echar tierra encima del homicidio que por ventura resulta. El rico que se embriaga duerme el vino en su cómoda habitación; mientras que el pobre que incurrir en el mismo vicio, es recogido por la policía en la calle, y deja su nombre en la lista de los delincuentes. Con todo eso, alfabeto y analfabeto son en tales casos igualmente homicidas o borrachos.

255. Prescindiendo de las causas *pasionales* que influyen en tales defectos de raciocinio (cuyo remedio está en la educación moral), no cabe duda que la educación intelectual ha de recuperar las inducciones disparatadas que acabamos de indicar y otras semejantes, habituando a los alumnos, en el estudio de varias disciplinas, a guardar las leyes de la buena inducción.

Esto se obtiene en las ciencias *experimentales*, que en gran parte emplean el procedimiento inductivo; pero no es menos de obtener, en el estudio razonado de la *Gramática*; cosa que escapa a no pocos de los que abogan por la substitución de los estudios humanísticos por los realistas o científicos.

Apenas se hallará otra disciplina donde haya más frecuente ocasión de ejercitar todos los procedimientos lógicos que hemos enumerado, que en la Gramática bien estudiada, ya sea de la

lengua materna, ya, todavía más ventajosamente, de una lengua clásica, vgr., la latina.

256. Si el Latín se estudiara con métodos razonables, acerca de lo cual dejamos ya hechas algunas indicaciones, ofrecería anchísimo campo para la *clasificación* y la *inducción*, para el *análisis* y la *síntesis*.

Para esto, en lugar de comenzar por abrumar la memoria, sofocando el interés de los niños, con obligarles a aprender de coro paradigmas y más paradigmas, se debería hacer que los fueran formando por sí mismos. Y ¿qué es un paradigma gramatical, sino una admirable obra de clasificación? Los que han reflexionado poco sobre estas cosas, llegan a figurarse que el paradigma, vgr., del verbo latino, con sus dos voces, activa y pasiva, sus modos, tiempos, números y personas, es a manera de un organismo *natural*, nacido así por la fuerza misma de la Naturaleza, como la red de vasos sanguíneos del cuerpo humano, o el sistema nervioso o el neuroesqueleto. Pero para persuadirse de que no es así, basta observar las diferentes clasificaciones de las formas gramaticales que nos ofrece la Filología moderna, o la Gramática de diferentes pueblos.

El paradigma que hemos aprendido, no es *sólo* propiedad del idioma, sino *efecto* de una *clasificación* a que presidieron determinadas ideas filosóficas sobre el lenguaje; y la nueva *formación* del paradigma por los alumnos es una labor intelectual de clasificación, más útil para la educación y desarrollo de la inteligencia, que las clasificaciones que hallamos en las ciencias naturales. Sólo es menester que se trate esta materia de un modo racional, proporcionado a la edad y capacidad de los alumnos; para lo cual hay que distinguir el aprendizaje puramente práctico, y hasta cierto punto mecánico, de los idiomas (cual es, vgr., el de la lengua materna) del estudio educativo de la Gramática de la lengua.

Las reglas gramaticales no deberían *dictarse* o *prescribirse* desde luego en la escuela, sino *hallarse* antes por *inducción*, con

lo cual se obtendría una cantidad inmensa de labor intelectual educativa, y un grande acrecentamiento del interés pedagógico, como ya dejamos dicho en otra parte.

257. Pero además se podría aprender, en el estudio del lenguaje, mejor y más fácilmente que en las ciencias naturales, la *evolución*, no siempre progresiva, sino progresiva unas veces y regresiva otras, de las cosas creadas.

Ya se estudien las formas históricas del propio idioma, necesarias para su plena inteligencia (las que se llaman de ordinario *irregularidades*, no son sino restos de formas históricas que generalmente han desaparecido), ya se fije el estudio en la *derivación* (lo cual es oportunísimo en la enseñanza de las lenguas latina y griega, y en la de los idiomas extranjeros de la misma familia), se puede entrar de lleno en el conocimiento de la *evolución*: de la Naturaleza *in fieri*, que no permanece inmutable en el transcurso de los tiempos, sino va describiendo una órbita con sujeción a determinadas leyes.

258. No menos se puede utilizar el estudio del lenguaje para iniciar a los alumnos en la índole del *pensamiento humano*, para lo cual sirve la *Semasiología*, o estudio de la evolución del significado de las palabras y frases. El hecho, eminentemente humano, de la variación que experimenta un concepto andando de boca en boca de diferentes personas, animadas de sentimientos diversos; se ilustra elocuentemente por la evolución semántica con que las palabras llegan hasta variar radicalmente su sentido, viniendo a expresar una idea diametralmente opuesta a la que en su origen significaban. Sirva de ejemplo el adjetivo *abrigado*, que viene del latino *apricus*, y del verbo *aperio*, el cual significa totalmente lo contrario de *abrigar*. De *aperio* abrir, viene *apricus*, abierto al sol y al aire. Lo que está abierto al aire, se enfría; pero lo que está abierto al sol, se calienta; y fijándose el sentido de la palabra en este segundo aspecto, *apricatus* vino a significar, protegido, caliente, *abrigado* y cerrado; que es lo contrario de abierto, *aperio*.

Esta evolución semasiológica, que en el lenguaje necesita siglos, se realiza cotidianamente en la transmisión de los conceptos o noticias, las cuales, pasando por seis o siete personas, suelen desfigurarse tan radicalmente, que no las reconoce por suyas el mismo que por primera vez las emitió. Para lo cual no es menester que intervenga mentira o mala fe, sino puede bastar esa evolución que la historia semántica del lenguaje nos muestra.

259. No menos propia de nuestra inteligencia, que la *inducción*, es la *deducción*, o raciocinio fundado en las *relaciones* íntimas de los objetos, que nos permiten argüir del uno al otro. La deducción puede proceder *a priori*, cuando de la causa se colige el efecto (o de un correlativo el otro correlativo); y *a posteriori*, cuando del efecto se arguye a la causa; y, como se funden en una relación verdadera, una y otra pueden ser igualmente legítimas.

A cada paso argüimos, en la vida práctica, de la causa al efecto; vgr., cuando conocida la veracidad de un hombre, juzgamos por verdadero su testimonio; o constándonos de la sabiduría o competencia de un facultativo, tenemos por seguro su dictamen. La preponderancia de los métodos inductivos desde Bacon, y del raciocinio *a posteriori* en las ciencias físicas, ha hecho olvidar a muchos, cuán frecuente y segura sea la forma de discutir *a priori*, sin lo cual se nos cerrarían inmensos horizontes, no sólo en la ciencia, sino en la vida práctica. Si el médico es excelente, y puso todo el cuidado requerido en el examen del enfermo, concluimos que su diagnóstico será acertado; porque la perfección de la causa no puede dejar de reflejarse en el efecto. Si el Sol calienta la superficie de la tierra, también calentará la de los demás planetas. Que la luz solar sea caliente conocémoslo *a posteriori*, por la experiencia del calor que produce en la tierra. Pero una vez establecida la verdad de esa propiedad de la luz solar, concluimos *a priori*, que calentará la superficie de los otros planetas. Y sabemos que iluminará más intensamente que la superficie de la Tierra, la de los planetas que están más cerca

del Sol; pues no es conocida la propiedad de la luz, de iluminar en razón inversa del cuadrado de las distancias.

260. Las ciencias físicas son muy a propósito para educar en nuestra inteligencia el hábito de discurrir por deducción *a posteriori*; pues con ellas se procede comúnmente de los efectos que experimentamos o descubrimos, a las causas que los producen. El estudio bien dirigido de la Física, la Meteorología, la Química, etc., ha de ir acostumbrando a los jóvenes a darse razón de las causas de los fenómenos que perciben con los sentidos. Pero este conocimiento es de muy limitada importancia, cuando se compara con lo que nos importa conocer las *causas de los actos humanos*, acerca de las cuales no se puede discurrir con el mismo criterio; porque las causas físicas son *necesarias*, al paso que en los actos humanos intervienen dos factores: la *voluntad libre* dirigida por la *inteligencia*, y los elementos *pasionales* influidos por la *fantasía* y las percepciones de los *sentidos*.

Esta es una de las razones por qué no puede satisfacer a todas las exigencias del cultivo intelectual la Educación puramente *realista*; pues, si necesario es el conocimiento de las cosas, más lo es todavía el de los hombres; y la disciplina científica que guía en el primero, es generalmente inepta, y aun perjudicial, para acostumbrar a entender a los segundos.

El estudio más apropiado para acostumbrarse a estimar la verdadera causalidad de los actos humanos, es la *Historia*, la cual, según aconseja Matthews, debía comenzar por la *Biografía*, que es lo que más interesa a los niños y lo más estrictamente *humano* de la Historia. Y en la Biografía hay que dar preferencia, al principio, a los *héroes*, en quienes las humanas acciones y motivos se ofrecen de una manera más luminosa y relevante.

Con el estudio de la Historia se puede equiparar, en este concepto, el de la *epopeya primitiva*, que tiene en cierto modo *más verdad* humana que la misma Historia. Por eso aconseja Herbart la *Odisea*, como el libro por excelencia para los niños;

porque sus héroes, no sólo son eminentemente humanos, sino en alguna manera *aniñados*; esto es, regidos por motivos perfectamente comprensibles para el niño.

Mejor aún que la Odisea, puede servir para este objeto, la *Biblia*, especialmente el Antiguo Testamento con sus libros históricos, que nos ofrecen caracteres admirablemente pintados y más ricos incomparablemente en *moralidad*, que los héroes homéricos, cuyo criterio moral deja hartos que desear. (La prudencia de Ulises es más bien *astucia*, que no aprobaría el mundo moderno, empapado de moral cristiana, aun donde se ha apartado del Cristianismo o del Catolicismo).

Para que esta enseñanza surta todo su efecto, es menester no contentarse con la *narración*, sino ejercitar el juicio de los alumnos en la *estimación* de los actos y de los motivos de obrar. En lo cual tiene cabida el método heurístico, que no sirve para el establecimiento de la verdad histórica.

261. Finalmente, todas esas operaciones intelectivas: clasificación, abstracción, generalización, inducción y deducción *a priori* y *a posteriori*, se han de ir sucediendo como en un flujo y reflujo, o como las rítmicas oscilaciones de un péndulo, en las dos formas de *análisis* y *síntesis*, que son como la *sístole* y *diástole* del entendimiento humano.

Con razón dice Herbart, que la educación intelectual no ha de construirse sobre el vacío, sino sobre cierta *materia prima* que halla en el alumno, por mucho que madrugue a prevenirle. Esta materia son los conocimientos adquiridos por la *experiencia* y el *trato* humano, una y otro elaborados ya de una manera rudimentaria e informe, por las operaciones intelectuales espontáneas.

El niño percibe impresiones desde el mismo instante en que abre sus ojos a la luz y hieren sus oídos las voces de los que le rodean; y no se limita a atesorar esas *imágenes* recibidas por los sentidos, sino comienza desde luego el trabajo de *comparación*. Con éste adquiere igualmente el señorío de sus músculos, *adap-*

tándolos a los apetitos de su vida sensitiva; y en una esfera superior, alcanza la *coordinación* de los sentidos mediante la cual completa las impresiones del color y la figura, con las nociones del relieve y la perspectiva, gracias a la perpetua asociación de la vista y el tacto.

Además, su trato con las personas no es *indiferente*. Desde los primeros días de la infancia se acostumbra a *amar* y *aborrecer*; y naturalmente, forma con arreglo a esto la *estima* de las personas. Asimismo percibe los juicios, no siempre rectos, de los que le crían, y con todas esas impresiones se va formando un confuso tejido, con que ha de contar el educador (Preeducación).

262. El primer trabajo que ha de llevar a cabo la educación intelectual es, pues, *desmenuzar*, por medio del análisis, esas *masas* de conceptos aglomerados por la Preeducación; a la manera que, para purificar los minerales depositados por el aluvión de un río, lo primero hay que desmenuzarlos hasta reducirlos a polvo.

La *experiencia* acerca de la Naturaleza ambiente ha dado al niño un conocimiento confuso de ella; por lo cual, hay que comenzar por *distinguir*. Hay que hacerle observar que en la Naturaleza hay seres *animados* y seres *inanimados*. Los seres animados son *animales* o *plantas*. Ciertamente es que, en la frontera del reino animal y vegetal, hay seres que no es fácil determinar, con la sola experiencia de los sentidos, a cuál de los dos reinos pertenecen, pero de esto puede prescindir en los comienzos la enseñanza elemental.

En los seres *inanimados* hay que distinguir un fundamento constante (la substancia, la materia) y las *transformaciones* que experimenta; de las cuales, unas son puramente accidentales o *físicas*, y otras alteran la substancia misma de las cosas (*químicas*).

De esta suerte, desmenuzando con el análisis los elementos aglomerados por la experiencia espontánea, nos hallamos familiarizados con los principios de las ciencias *naturales*: de la *His-*

toria natural, que describe los seres *vegetales* y *animales*; de la *Mineralogía*, que estudia los inorgánicos; de la *Física*, que trata de sus mutaciones accidentales, y de la *Química*, que estudia las transformaciones substanciales de ellos.

Además, el *trato* con los hombres ha acumulado otras nociones, por las cuales conoce el niño la *sucesión* de los hombres en el tiempo (abuelos, padres, hijos, nietos, etc.) y su distribución en el espacio (pueblos, ciudades, etc.). Conoce el medio de comunicación entre los hombres o sea, el *lenguaje*, y las normas regulares de sus actos, o sea, las *costumbres*, y de su trato con Dios y los seres suprasensibles; es a saber, la *religión*.

La distinción de estos elementos da origen a otra porción de disciplinas: la *Historia*, la *Geografía* (humana), la *Gramática*, la *Moral* y la *Religión*.

263. Pero así el *trato* como la *experiencia* sólo comunican al niño un *fragmento* de cada una de esas disciplinas. Conoce algunas *plantas* indígenas, pero no todo el reino vegetal; *animales* domésticos y silvestres, pero no todo el reino animal; fenómenos físicos y químicos, pero en corto número. Y lo propio le acontece con la *Historia*, la *Geografía*, la *Gramática* y la *Moral*. Después del *análisis* es, pues, necesario que venga la *síntesis*. Después de desmenuzar y distribuir con orden los elementos rudimentarios prestados por la experiencia y el trato de los hombres, es necesario *completar* cada uno de esos ramos del conocimiento; y esta añadidura y complemento es objeto de la enseñanza *sintética*, que se ha de ir haciendo por partes, ya tomando aparte cada ramo y llevándolo a la perfección antes de pasar a otro (sistema *gradual*), o ya adelantando poco a poco y paralelamente todos los ramos principales, llevándolos todos de frente (sistema *cíclico*).

En primer lugar, es necesario *completar* la *experiencia* extendiéndola a los objetos que no estaban en los primeros años al alcance de nuestros sentidos; vgr.: mostrando al alumno plantas, animales y minerales exóticos; o aquéllos que, aunque están

muy a mano, escapan por su pequeñez a la percepción vulgar (*microscópicos*); produciendo a sus ojos fenómenos físicos o químicos no observados antes, o describiéndole los que ocurren en otras partes, o han tenido lugar en épocas anteriores (Geografía física y Geología).

Pero nuestro entendimiento no se limita al conocimiento *em-pírico*, sino tiende naturalmente al *especulativo*, y también éste necesita el auxilio de la enseñanza sintética, que le conduce a hallar las *leyes* que rigen la naturaleza de las cosas.

Finalmente, el placer natural de la belleza que en los objetos que nos rodean se advierte, se completa y perfecciona con el conocimiento de las *artes* y la formación del *gusto*, de que hemos tratado al hablar de la educación de la fantasía, por pertenecer a ella de un modo especial, por más que la apreciación y juicio de la belleza toca en definitiva al entendimiento.

Por otra parte, el desenvolvimiento del *trato* humano por medio de la enseñanza, no sólo nos ha de procurar conocimientos históricos, geográficos, etc., sino ha de traducirse en *interés* por el *individuo*, la *familia*, la *patria*, la *Humanidad*, y todo el universo de las criaturas intelectuales que Dios crió para que de concien-to le alaben y glorifiquen, y alcancen en ello su felicidad suprema. Pero esto pertenece más bien a la *Educación religiosa y moral* que hemos reservado para tratados diferentes.

264. De esta suerte procede la educación intelectual por *análisis y síntesis*; comenzando por *distinguir* lo que confusamente hemos conocido, prosiguiendo en *ordenar* los conocimientos una vez distintos, y pasando a *completar* cada ramo de ellos, por medio de la enseñanza sintética.

Y este procedimiento no se ha de ceñir a la primera educación, sino ha de continuarse luego por toda la vida; *analizando cada objeto* que de nuevo cae bajo la esfera de nuestro conocimiento, y *profundizando* en él hasta llegar al fondo de su naturaleza; pero pasando en seguida a *asociarlo* con los otros conocimientos antes adquiridos, *coordinándolo* con ellos, de suerte

que todos nuestros conocimientos lleguen a formar un *sistema* enteramente diáfano; un *organismo* fácilmente movable y capaz de *obrar* siguiendo los *métodos* científicos, propios de cada disciplina, para enriquecer siempre con nuevos incrementos el tesoro de las verdades conocidas, que constituyen, no sólo la mayor *nobleza* del individuo docto, sino la más preciosa *posesión* de la sociedad y la *herencia* de las futuras generaciones.

El hombre que por medio de esta asidua vicisitud del trabajo analítico y sintético, ha llegado a obtener un *sistema* de conocimientos, diáfano, completo (en cuanto lo consiente la especialización moderna de las ciencias), orgánico y activo; ese es el que ha alcanzado una *perfecta educación intelectual*, que le hará capaz de brillar y progresar en cualquiera especialidad profesional a que haya consagrado su existencia, dentro de la medida de los talentos que le otorgó el Autor de la Naturaleza, y de cuyo uso le pedirá cuenta el supremo Sancionador de las humanas acciones.

§ XXXIX

La memoria y el memorismo

SUMARIO :

Mnemosyne. Especies de memoria. Memoria muscular: habilidad técnica: la rutina. Memoria sensitiva: óptica, acústica; imaginativa; intelectual. — *Memorismo*. Memoria requerida para diferentes ejercicios. Necesidad de la memoria para muchas cosas.

265. En la época moderna se ha declamado, con grandes aspavientos, contra el abuso de la memoria en la educación, y se ha venido por ahí a olvidar que, según decían los antiguos, *Mnemosyne* (personificación de la Memoria) es *madre de las m. sas*; esto es: de las ciencias y las artes.

Hay que asentar, pues, con claridad las ideas, es menester comenzar por distinguir las varias clases de memoria que se hallan en el hombre; pues, no siendo la memoria sino la *facultad de retener* las especies o huellas de las impresiones vitales, lo cual nos hace posible y fácil su *reproducción*; a cada género de impresiones corresponde en nosotros una clase de memoria; de suerte que tenemos memoria *muscular* o locomotriz, *sensitiva*, correspondiente a cada uno de los sentidos externos (*óptica, auditiva, etc.*), *imaginativa*, e *intelectual*, cada una de las cuales tiene sus particulares utilidades y sus especiales maneras de cultivo.

266. La memoria *muscular* apenas tiene utilidad para la educación científica o estrictamente intelectual (antes suele ser muy perniciosa para ella); pero es importantísima para las Artes, y fundamento de toda *habilidad técnica*.

Las operaciones de nuestros órganos motores, sean conscientes o inconscientes, dejan en pos de sí una huella o especie (advertida o inadvertida), en virtud de la cual se hace posible y fácil su reproducción; y la acumulación de esas impresiones llega a producir el *hábito*; que, según algunos escolásticos, no es más que la coordinación de las especies de la memoria, y según otros, constituye una cualidad especial.

Como quiera que sea, la experiencia nos da a conocer con certidumbre la realidad de esta clase de memoria, en virtud de la cual la persona que se ejercita en el canto, procurando una y otra vez emitir con toda exactitud y afinación las notas de la gama musical, llega a adquirir el hábito de ellas, y las da luego sin titubear, con seguridad admirable. Lo propio acontece con la música instrumental, en que se adquiere el hábito de acertar con los dedos las teclas del piano, o la posición en las cuerdas del violín, etc.

Todas las que llamamos *habilidades técnicas* no son sino hábitos formados por esa memoria muscular. Así, a fuerza de buscar, con el ojo y la mano, la proporción del dibujo con su original, se adquiere la facultad de dibujar o modelar; y con el ejercicio de

los instrumentos mecánicos se obtiene la facilidad de su manejo y el uso perfecto de ellos.

Lo propio acontece con la *recitación* de determinadas fórmulas, las cuales llegamos, por efecto del hábito, a pronunciar semiconsciente o inconscientemente, contrayendo el aborrecible vicio de la *rutina*, con que decimos, vgr., las oraciones acostumbradas, sin darnos ya cuenta de su sentido.

267. La *memoria sensitiva* nos ayuda a reproducir interiormente las impresiones recibidas por los sentidos, y aunque es facultad de los sentidos interiores, localizados en el cerebro, corresponde a las operaciones de los sentidos externos y se divide, conforme a su diferencia, en memoria *óptica*, *auditiva* o *acústica*, *olfativa*, etc. Bien que, para la educación intelectual, apenas tiene importancia sino la óptica y la auditiva, por más que, en ciertas industrias sean útiles las otras especies, por ejemplo, la memoria olfativa y la del gusto, para catar los vinos o discernir otras sustancias o estados de ellas; la memoria táctil para los ciegos, etc.

La memoria *óptica*, no sólo es provechosa para las artes ópticas, sino también para las ciencias físicas y naturales, conservando las imágenes de los objetos y aparatos. Pero, además, presta su ayuda a las ciencias, ya directamente, vgr., en la Geometría, recordando las figuras, ya indirectamente por la conexión de las ideas con determinadas imágenes.

La memoria *acústica* es de suma importancia para el arte musical, facilita la retención del lenguaje rítmico y sirve indirectamente de auxilio a la rememoración de las ideas.

La memoria *imaginativa* conserva las combinaciones de las imágenes sensibles formadas por la fantasía, y es base de la *inventiva* en muchos ramos científicos e industriales. Asimismo conserva el recuerdo de los *sentimientos* o afecciones sentimentales, y es natural aliada de la memoria intelectual, por la conexión de las ideas con las imágenes de la fantasía.

Finalmente, la memoria *intelectual* retiene los *conceptos*, jui-

cios y raciocinios, y el recuerdo de las operaciones de la voluntad. Sin ella son imposibles todos los progresos científicos.

268. Es imprescindible tener presentes todas estas especies de memoria, para formarse concepto adecuado de lo que es el vicio del *memorismo*, el cual consiste en aplicar, en cada caso, una clase de memoria *inferior* a la que, por la naturaleza del asunto, se requería.

Así, por ejemplo: El alumno de Algebra que va exponiendo una demostración, guiado solamente por la memoria imaginativa de las fórmulas que se suceden en el tablero, incurre en vicio de memorismo; pues el Algebra no es negocio de imaginación sino de entendimiento. Pero el alumno de Historia del Arte que, para describir un cuadro famoso, va siguiendo la imagen de él que conserva en la memoria imaginativa u óptica, no incurre en memorismo, pues la Pintura no reclama otra memoria de orden más elevado.

El alumno que dice una lección de Historia, *de coro*, valiéndose de la memoria acústica con que tiene impresas las palabras y las frases del autor, incurre en memorismo, porque la Historia reclama una memoria intelectual, o por lo menos imaginativa. Pero el alumno de canto que repite una melodía sin leer la nota, guiado por la memoria acústica, no incurre en memorismo, porque la memoria acústica es proporcionada a la materia de que se trata.

La *rutina* constituye un vicioso memorismo en todas las ciencias y artes liberales, pero en ciertas producciones de la industria forma la suma perfección de las operaciones industriales, facilitándolas hasta el punto de hacerlas semiconscientes y reducir al *mínimum* el esfuerzo necesario. Ahí está el secreto de la *división del trabajo* que, reduciendo a un corto número las operaciones, facilita la formación de los hábitos rutinarios o automáticos.

Para escribir perfectamente a máquina se requiere el hábito de hallar automática y rutinariamente la tecla de cada letra. El que supiera *de memoria*, con memoria imaginativa o racional, la distribución de las letras en el teclado de una máquina de escribir,

pero no tuviera el hábito con que los dedos se van a buscarla semiconsciente o inconscientemente, no sabría *escribir a máquina*; y lo propio acontece con el otro género ordinario de escritura. No basta para saber escribir con un alfabeto, saber *dibujar* sus diferentes signos y conocer su significado; es menester haberse acostumbrado de tal manera a usarlos, que pueda hacerse esto automáticamente — por *rutina*—, sin lo cual sería imposible o sumamente engorroso escribir la composición más sencilla.

El pianista no llegará nunca a *improvisar* en el piano, mientras tenga que preocuparse por buscar conscientemente cada una de las notas. Pero, por el contrario, no le bastará, para ser excelente en su arte, ejecutar una melodía por sola rutina, sino es menester que la *sienta*; que se vaya dando cuenta consciente o semiconscientemente, de lo que cada una de las frases musicales expresa. Si ejecutara por sola memoria muscular, incurriría en memorismo, que no se llama en este caso sino ejecución *maquinal*.

Ningún inconveniente hay en que, el que recita una poesía, vaya siguiendo solamente sus imágenes y afectos, y repita las frases rítmicas por sola memoria auditiva; pero si faltara dicha presencia de la imaginación, incurriría en memorismo y recitaría como un papagayo.

Mas el que pronuncia la *demonstración* de un discurso, necesita, además de la memoria auditiva que le sugiere la locución rotunda armoniosa, la memoria intelectual, con que se hace cargo de las razones que propone; ;so pena de hablar *por boca de ganso!*

269. *Memorismo* no es, pues, cualquiera uso de la memoria. Recitar de memoria un discurso propio o ajeno, no es *ipso facto* pecado de memorismo; en cual se comete sólo cuando las razones se reproducen sin memoria racional o intelectual, las imágenes sin memoria imaginativa, los sonidos sin memoria auditiva y en general, como dejamos dicho, cuando se emplea un género de memoria inferior al que requiere el asunto de que se trata.

Pero hay que tener presente que, lo que llamamos *asunto*, no es sólo el *fondo* intelectual, sino también la *forma artística* de las

composiciones que la tienen. Y así, aunque para pronunciar un discurso *lógico* basta la memoria intelectual, para enriquecerlo con imágenes se ha de añadir la imaginativa, y para expresarlo con lenguaje cadencioso, la memoria acústica. En lo cual yerran los que, con vano horror al memorismo, desconocen los recursos de la memoria.

De *memoria* recitaban los antiguos poetas cíclicos las rapsodias homéricas, y de memoria ha de citar el orador sagrado los textos bíblicos, y el orador forense el texto de las leyes, y hay otras mil cosas que nadie puede *improvisar* ni alcanzar por *intuición*, ni por raciocinio, y que, por consiguiente, no pueden saberse sino *de memoria*. Y aun los *resultados* de antiguas investigaciones científicas, y de prolijos cálculos o disquisiciones racionales, no los conservan los sabios sino de memoria. Por lo cual, el menosprecio vulgar de la memoria, ¡es una de las mayores necesidades de los necios... cuyo número es infinito!

§ XL

Cultivo de la memoria

SUMARIO:

Memoria natural: determinación *qualitativa*. Uso de las diferentes clases de memoria: auditiva, óptica, intelectual. Digestión de la memoria: dosis y pausa: lección dormida. Atención. Repeticiones: su periodicidad. Inferioridad del estudio privado. Exámenes. Recordar y saber. — La inteligencia y la memoria. Análisis y síntesis. Orden de los conceptos. La memoria y la inteligencia de lo obscuro. Penetración de las obras artísticas.

270. La memoria, como todas las demás facultades humanas, recibe de la Naturaleza muy diferentes grados de perfección y mucha diversidad de calidades. Hay personas que tienen *fácil* memoria para aprender y no menos presta para olvidar. Otras, por

el contrario, que aprenden con dificultad, pero *retienen* bien y tenazmente. A unos ayuda más la memoria auditiva, a otros la óptica, a otros la intelectual.

Hay memorias de una capacidad vastísima y casi inconcebible, para quienes es excusado todo arte y aun todo cultivo. Pero ésa es cualidad de pocos privilegiados. La mayor parte de las personas tienen alguna memoria, más o menos, y su primer cuidado ha de ser *conocer* su cantidad y calidad, para cultivarla conforme a su índole, con el fin de sacar de ella el mayor provecho posible.

La determinación *cualitativa* de la memoria es muy sencilla, y sólo requiere un poco de examen de las propias operaciones anímicas. Nada es más fácil, con un poco de reflexión, que ver con qué claridad y persistencia se conservan las imágenes, vgr., de los paisajes que se han contemplado en un camino o excursión campestre, o de los cuadros que se han admirado en la visita a un museo; con qué tenacidad y precisión se guardan en la memoria las melodías oídas; qué diferente facilidad se tiene para fijar en la memoria una tirada de versos armoniosos o un trozo de prosa poco rítmica; con qué fijeza se graban en la mente las series de raciocinios que se han leído o formado, etc.

Con este examen se conocerá sin dificultad, si se posee memoria auditiva, la cual conserva el sonido y el ritmo, o imaginativa, que reproduce las series de imágenes percibidas o formadas, o intelectual. Y una vez hecha esta averiguación, téngase presente para el cultivo de la memoria.

271. El que ha de aprender un discurso, vgr., si tiene memoria auditiva, de ninguna manera lo conseguirá mejor que repitiendo un período o miembro breve cinco o seis o más veces, hasta que su sonido se grave en la memoria a par de su significación. Luego podrá hacer lo propio con el período o miembro siguiente, y después repetir los dos juntos, hasta fijarlos con alguna seguridad. Y así podrá ir aprendiendo el discurso miembro por miembro, agregando cada uno de los nuevamente repetidos a los anteriores,

hasta saber por partes toda la oración, y luego repetirla seguida unas cuantas veces.

Si tiene principalmente memoria óptica o imaginativa, le irá mejor fijándose en las imágenes que contiene cada uno de los períodos, y aun en la forma externa que en el escrito reviste (si está al principio, medio o fin de la página, etc.), y para eso se podrá ayudar de la escritura hecha con artificio, de suerte que las páginas no presenten una masa apretada de escrito, ni excesiva división de períodos cortos y uniformes; sino una serie de partes de diferentes dimensiones y formas. Algunos se valen también de los colores, haciendo varias señales con lápiz rojo y azul, con que caracterizan determinadas frases o ideas, etc.

Así como es frecuente que los niños se valgan, hasta abusar de ella, de la memoria auditiva (del *sonsonete*, como dicen), así hay otros a quienes se les fijan como estereotipadas en la imaginación las páginas del libro, de suerte que más parecen leer que recitar su contenido. Esta memoria es útil para las Matemáticas, con tal que no incurra en vicio de memorismo, por andar divorciada de la inteligencia de las demostraciones. Pero sin llegar a tal extremo, puede ayudar a recordar los *pasos* del raciocinio, el tener presente la imagen de la fórmula algebraica, y aun más, de la figura geométrica. ¿Quién no recuerda, por ejemplo, la forma exterior del desarrollo del binomio de Newton? Y, con tal que se entienda, ¿qué inconveniente hay en que esa forma ayude a recordar el raciocinio?

Finalmente, la memoria intelectual saca particular auxilio del *orden*, distinción y *enlace* de los miembros del discurso; por consiguiente, el que la posee principal o únicamente, ha de comenzar por *ordenar* y *enlazar* las ideas, si ya no lo están en el raciocinio que pretende aprender.

272. Una circunstancia conviene tener generalmente presente en el cultivo de la memoria; y es, la que pudiera llamarse *digestión* de la memoria sensitiva. Como, aun la memoria intelectual, necesita para la evocación de sus impresiones, el auxilio de las imá-

genes cerebrales, podemos decir, sin perjuicio de la espiritualidad del entendimiento, que toda operación de la memoria necesita una actividad cerebral y orgánica. Mas dichas operaciones orgánicas requieren cierto ritmo y sosiego para imprimirse de un modo durable en los senos de los órganos cerebrales. A la manera que las sales diluídas necesitan, para cristalizar en las formas regulares, que la solución se enfríe despacito y no sea agitada.

De ahí se sigue que, en el cultivo de la memoria, conviene proceder por *dosis* moderadas, conforme a la edad y grado de desarrollo anteriormente adquirido; y es provechoso interponer frecuentes *pausas* entre las series de operaciones, para que entrétanto se verifique esa secreta digestión o asimilación de las especies memorativas en el cerebro.

De ahí que la experiencia enseñe, que se adelanta más en aprender de memoria, si se dedican a ello frecuentemente cortos espacios de tiempo, que si se pretende acabar de una vez en un tiempo prolongado. De ahí también, la gran ventaja de *dormir las lecciones de memoria*, como dicen; esto es: fijarlas en la memoria inmediatamente antes de entregarse al sueño, y repetirlas luego al despertar. La causa parece ser, la digestión cerebral que se verifica en el reposo de la noche, bien que el fenómeno no quede sin embargo totalmente explicado. Como quiera que sea, el hecho es tan cierto, que dió origen al proverbio escolar: *lección dormida, lección sabida*; ¡lo cual no ha de entenderse, naturalmente, de las lecciones que se aprenden dormitando!

273. De todos los remedios para grabar las cosas en la memoria, ninguno hay más eficaz que la *atención*, como ya dijimos al tratar del influjo del interés en la memoria. La atención es causa de que las percepciones sean más claras y profundas, y se graben por tanto más hondamente en el ánimo; por donde vienen a fijarse naturalmente en la memoria con mayor intensidad.

El mismo efecto produce la *repetición*, que es el instrumento general con que se fijan las ideas en la memoria, como el clavo se

fija más firmemente a fuerza de reiterar sobre él los golpes del martillo.

Peró en la repetición hay que proceder con cierto orden, repitiendo en primer lugar, al principio, el número de veces *suficiente* para que quede por de pronto fijo en la memoria lo que intentamos aprender, y consolidar luego su conocimiento con repeticiones *periódicas*.

Se pierde mucho tiempo cuando, para aprender un discurso de memoria, se lee una y otra vez un trozo más largo de lo que puede retenerse con facilidad; pues, al volver al principio, parece como si del todo se hubiera ya borrado la impresión que la vez anterior se grabó. Por el contrario: cuando se han llegado a fijar algunas frases o conceptos, parece como si lo demás se asociara a esto ya asimilado. A la manera que, introduciendo un cristal salino en una solución, se facilita la cristalización de lo demás.

Peró luego que se ha llegado a saber un trozo con alguna seguridad, es menester repetirlo en ciertos períodos, para que su recuerdo se confirme y ahonde. De ahí la inmensa utilidad de las *repeticiones* o repasos semanales y mensuales de las lecciones.

Se ha hecho observar con frecuencia que sólo se sabe bien lo que se ha estudiado en las clases (se entiende de las clases bien organizadas; pues de otras pudiéramos decir más bien, que nada se sabe peor que lo que en ellas se aprendió). A nuestro juicio, una de las causas de esto consiste (además del influjo de la viva voz), en que la clase obliga a las repeticiones periódicas, a que es muy difícil obligarse con constancia en el estudio privado. En una clase bien organizada se oye una vez la materia explicada por el maestro, otra vez al repetirla los alumnos, y luego se repasa al fin de la semana o al fin del mes, y finalmente al terminar el curso. Mientras que, en el estudio privado, unas veces la curiosidad de ver materia nueva, otras las ocupaciones imprevistas, etc., permiten raras veces que se observe con regular constancia ese método que la clase impone y protege.

En esto estriba, a nuestro juicio, uno de los mayores provechos

de los *exámenes*, con tal que se hagan de forma que no fomenten un vano memorismo. Pues el examen mensual o semestral y final del curso, obliga a los alumnos a repetir y condensar las materias estudiadas durante un período escolar, lo cual sirve maravillosamente para grabarlas en la memoria.

274. Hemos conocido alguna que otra persona eminente, que tenía soltura de ir repitiendo a ratos perdidos (que con este procedimiento se truecan en muy *ganados*), todas las cosas que había aprendido de memoria durante su vida. Este modo de obrar es muy sensato, pues no hay que olvidar aquella gran verdad: *tanto sé, cuanto recuerdo*. Lo que no recordamos, no lo sabemos en realidad, por más que nos quede la facilidad de recobrarlo en los libros, enciclopedias, diccionarios, etc. Nos quedamos con el *hábito* de las disciplinas que en otro tiempo estudiamos, pero perdemos los actuales conocimientos, en cuanto se nos caen de la memoria. Sin embargo, el proceder de esta manera para conservar lo anteriormente sabido, supone una fuerza de voluntad enorme, y una salud privilegiada. Las ocupaciones que nos asedian, y la debilidad de la cabeza, que nos exige el descanso en los tiempos libres; son excusa, en mucha parte legítima, de los que no tenemos esa perseverancia. Pero no por eso dejamos de sufrir los efectos del olvido, que nos va hurtando calladamente lo que habíamos adquirido con grandes afanes.

Esto no obstante, hay que exhortar a los jóvenes a aprender bien y repasar a tiempo, antes que el completo olvido vuelva a hacerlos casi nuevos, ciertos conocimientos principales, ya referentes a la profesión de cada uno, ya a la cultura general que se requiere en todos. Lo cual no nos sería tan difícil, si acertáramos a reprimir la vana curiosidad que nos arrastra al *libro nuevo*, y nos penetráramos bien de la verdad del citado apotegma: *¡Tanto sé, cuanto recuerdo!*

275. Al tratar del cultivo de la memoria, no queremos dejar de llamar la atención sobre la relación entre esta facultad y la inteligencia, entre las cuales se advierte una manera de *mutua*

causalidad; pues, por una parte, como hemos ya indicado ninguna cosa tanto ayuda a la memoria como la clara inteligencia de los conceptos que pretendemos recordar, al paso que lo confusamente entendido sólo se aprende con dificultad suma, sino es de oído o por rutina, a fuerza de ímproba repetición y martilleo.

Por eso, para aprender con memoria intelectual conviene valerse del procedimiento de análisis y síntesis; comenzando por formar la *sinopsis* de las ideas (la cual, si se hace con verdadera exactitud, se fija facilísimamente en la memoria) y pasando luego a la *reconstrucción* por el desarrollo de esa síntesis extraída. Hay muchos cradores que ahorrarian tres cuartas partes del tiempo que necesitan para fijar en la memoria las ideas y párrafos de un discurso, si gastaran un poquito más en la *composición* de él, ordenando los conceptos con rigurosa lógica y desenvolviéndolos con más arte. Pero lo que escriben de prisa y casi sin meditar, necesitan luego aprenderlo despacio, y apenas logran saberlo seguramente, si no hacen al fin lo que debían haber hecho al principio: ordenar convenientemente las ideas y construir arquitectónicamente las ampliaciones.

276. Pero no sólo ayuda la inteligencia a la memoria, sino también la memoria, y el mismo *trabajo de aprender de memoria*, ayuda a la inteligencia de lo obscuro, y al sabor de lo substancioso. Lo cual si supieran o tuvieran presente, no menospreciarían tanto el ejercicio de cultivar la memoria, algunos de los que vanamente declaman contra el *memorismo*.

Los alumnos que desde luego, con la sola explicación del maestro, *calan* hasta el fondo de las demostraciones científicas, son los menos, y esos pocos no lo alcanzan siempre. En cambio, muestra la experiencia de los que han estudiado o enseñado como Dios manda, que la demostración que en clase sólo se entendió a medias o de un modo superficial, se penetra luego hasta el fondo con la repetición necesaria para fijarla en la memoria. Al fin y al cabo, esa repetición de operaciones acerca de un mismo objeto es lo que

prescribe la Ciencia para evitar o para corregir los errores de observación.

277. Pero no es sólo para la inteligencia de las cuestiones difíciles, para lo que ayuda el trabajo de aprender de memoria, por la repetición que lleva consigo; sino también para saborear las obras literarias y peneirar hasta lo más recóndito de su espíritu. La *simple* lectura no da sino el *olor* de la belleza y la perfección artística; pero para gozar del *sabor*, es menester, aquí como en otro género, *masticar* los manjares. No creo que nadie, por haber leído cuatro o cinco veces una oda de Horacio, pueda satisfacerse de que la saborea y apura su delicioso agridulce. En cambio se logra esto aprendiéndolas de memoria con atención; repitiéndolas una y otra vez, hasta asimilárselas. Cuando andaba en los estudios de Filosofía, terminado el curso de mis Humanidades, me aficioné a estudiar de memoria los clásicos, especialmente a Horacio, de quien aprendí de memoria las odas y parte de las sátiras y epístolas, y desde entonces le cobré una afición que no había sentido al estudiarlo en clase, y entendí aquella frase de un crítico: Que es como un vino añejo que rejuvenece los sentidos.

El artificio de las odas de Píndaro fué un misterio, hasta que un alemán, aprendiéndolas de memoria, dió con la clave que, si no resuelve absolutamente la cuestión, da por lo menos una solución satisfactoria de ella. Quien ha leído a Píndaro, creo confesaré que, sólo mediante un trabajo semejante de asimilación, se puede llegar a comprenderlo.

§ XLI

El arte de la memoria (Mnemotecnia)

SUMARIO :

Combinación de los recursos naturales. El lenguaje rítmico y el canto. Versos mnemónicos : sus condiciones y defectos. — Asociación local. Localidades numéricas, y conversión de las cifras en palabras. Aplicación a las fechas ; versos mnemónicos. — Otras formas de cómputo. Combinación de las localidades numéricas con las reales. — Mnemotecnia intelectual ; fundamento. Método de encadenamiento. — Sinopsis orgánica. Tópicos. Clases de analogía.

278. La *facultad* de la memoria se recibe de la Naturaleza y se acrecienta con el cultivo (*memoria excolendo augetur*) ; pero además hay cierto número de *artificios*, que sirven de ayuda para facilitar la rememoración de lo apreudido, ampliando así artificialmente el poder de la memoria.

El arte de la memoria consiste en *combinar los recursos naturales* de ella, de modo que den la mayor potencia de rememoración posible ; lo cual se consigue sacando partido de cada una de las especies de memoria que hemos considerado, para auxiliar las operaciones de las otras especies de ella : en otras palabras, haciendo que la memoria auditiva y óptica cooperen con la memoria intelectual, en orden a determinado fin.

La *memoria auditiva* facilita sumamente, como ya hemos dicho, el recuerdo del lenguaje rítmico ; y de esta propiedad ha sacado la Mnemotecnia el artificio de *poner en verso* las sentencias que se quieren grabar en la memoria de una manera particular. De esto hallamos ejemplo antiquísimo y generalísimo en los *refranes y proverbios*, y en general, en los poemas didácticos primitivos, que se proponían facilitar, por medio del lenguaje rítmico y poé-

tico, no sólo la percepción, sino la recordación de las lecciones morales o científicas.

Para dar mayor eficacia al empleo de la memoria auditiva se apeló también a *cantar* esas lecciones rítmicas, con lo cual se fijan tenazmente en la memoria sobre todo de los niños y personas rudas, en quien es menor el desarrollo de la memoria intelectual. De ahí el uso de *cantar el Catecismo*, la tabla pitagórica, etc. También los elementos de la Historia se han puesto en verso para el mismo efecto; como lo hizo el Padre Isla con la Historia de España.

279. Todavía es más artificioso el uso de los *versos mnemónicos*, tan frecuente en la didáctica antigua. Para fijar con firmeza en la memoria una serie de *datos* (reglas, excepciones a ellas, etc.), se resumen en un corto número de versos, los cuales se graban fácilmente en la memoria.

Este uso se ha suprimido casi del todo en los libros elementales modernos, por ventura por la aprensión que ya hemos señalado, nacida de confundir el memorismo con el ejercicio de la memoria; pero creemos que con dicha supresión nada ha ganado la enseñanza de los elementos, y que los versos mnemónicos tienen utilidad innegable, con tal que se observen en ellos las circunstancias siguientes:

- I. Que no sean en número demasiado grande.
- II. Que no se usen para cosas que se aprenden mejor sin ellos.
- III. Que no sean excesivamente artificiosos u oscuros.
- IV. Que se aprendan, no de rutina, sino entendiendo su sentido.

Si se hace una muy larga tirada de tales versos, la dificultad de fijarlos en la memoria llega a ser mayor que la de aprender sin ellos lo que se pretende. Y hay asimismo cosas que se aprenden más fácilmente sin acudir a dicho artificio. Contra ambas circunstancias me parece que pecaban los versos hexámetros en que me hicieron aprender a mí los pretéritos y supinos latinos, y por eso creo más conveniente seguir el sistema, generalmente adoptado en

las gramáticas modernas, de proponer la *lista* de los verbos irregulares, y hacerla leer tan repetidamente, que se fijen sus formas en la memoria. Y lo mismo que en Latín aprovecha en Griego, en Inglés y en Alemán, para los verbos *fuertes* o irregulares.

En cambio, he visto usar ventajosamente los versos mnemónicos de la Prosodia latina, reducida a unos sesenta hexámetros.

Si los versos mnemónicos son oscuros, aunque se fijen mejor en la memoria, dan ocasión al memorismo, por cuanto se repiten sin entenderse. Tal vez tienen este defecto los, por otra parte, hermosos versos de don Raimundo de Miguel, que contienen las reglas de los géneros latinos.

Pero en todo caso, es necesario que en la enseñanza se atienda a la cuarta condición, y que el maestro no haga, como frecuentemente ha sucedido, que los niños aprendan *primero* los versos mecánicamente, ¡reservando su explicación e inteligencia para un *más adelante*, que muchas veces nunca llega!

Es vicioso sistema el habituar a los niños a fijar en la memoria lo que no entienden; pues esto es acostumbrarlos a repetir como papagayos, y formar su nativa pereza intelectual.

280. La mayor parte de los artificios mnemotécnicos se fundan en la *asociación*, ya de ideas entre sí (*Mnemotecnia intelectual*), o ya de las ideas con objetos sensibles (*Mnemotecnia imaginativa*).

Entre estos segundos, es antiquísimo y muy celebrado el sistema de las *localidades*. Las personas de viva imaginación tienen suma facilidad para representarse, y conservar fijamente en la memoria, una larga serie de lugares reales, ya vistos, ya simplemente imaginados; por ejemplo, una serie de habitaciones, o la serie de tiendas de una plaza o calle, etc. Una vez bien fija en la imaginación una de tales series, es fácil recordar una serie de datos o conceptos, *asociándolos* con dichas localidades, por las varias maneras que luego diremos, al tratar de la Mnemotecnia intelectual.

Lo primero que hay que hacer, pues, para valerse de esos re-

cursos mnemotécnicos, es disponer las *localidades*, y *frecuentarlas*; o sea; recorrerlas con frecuencia, ya sea física ya imaginariamente.

El que habita en un edificio de gran número de piezas, vgr., un monasterio o un gran colegio, fácilmente hallará en su propia casa un buen número de habitaciones distintas y bien caracterizadas (lo cual es de grande importancia). Vgr.: las series de aposentos, caracterizados por los individuos que en ellos moran, o por los destinos a que están dedicados: librería, comedor, cocina, despensa, etc., etc.

281. Otros obtienen una gran multiplicación de las localidades, colocando en cada aposento rectangular *diez localidades*, que

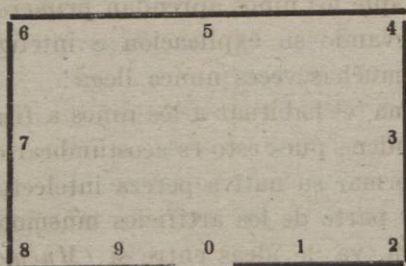


Figura 3.^a

se designan con las diez unidades de una decena en esta forma: en la puerta el 0 (o el respectivo múltiplo de 10), en la pared de entrada a la derecha el 1, en el ángulo adyacente el 2, en la pared lateral de la derecha el 3, en el ángulo siguiente el 4, en la pared frontera el 5, en el otro ángulo el 6, en la pared de la izquierda el 7, en el ángulo el 8, y en la pared de entrada a la izquierda de la puerta el 9, en la forma de la figura 3.^a

Disponiendo de esta suerte diez habitaciones, se tienen *cien* localidades, donde se pueden fijar otros tantos conceptos, no sólo de una, sino de muchas series sucesivas; pues cuantas más cosas se

ponen en cada localidad, tanto mejor se va caracterizando y se hace más fácil fijar en ella nuevos conceptos. Así, vgr., si en esas cien localidades se han fijado los acontecimientos principales de los cien años del siglo XIX, será luego más fácil fijar los correspondientes a los cien años del siglo XVIII; pues el *sincronismo relativo* ayudará para ello. Y asimismo será más fácil fijar allí, por ejemplo, cien artículos de un código; pues se hallará alguna relación entre ellos y los hechos que ya antes se habían localizado.

No se pierda, sin embargo, de vista, que todos estos artificios piden grande aplicación del ánimo y frecuente *repetición*, sin la cual los recursos mnemotécnicos antes servirán para confundir la memoria, que para darle firmeza.

282. Otro sistema más artificioso es el de las llamadas *localidades numéricas*, que consisten en una serie de palabras, fáciles de recordar por la analogía de sonidos y significación convencional de algunas de sus letras. Como este procedimiento se funda en otro, muy *provechoso para recordar gran número de cifras*, creemos conveniente explicarlos a la vez.

Es evidente que, recordar muchas cifras es mucho más difícil que recordar otras tantas palabras; por la sencilla razón de que, todas las cifras se forman con la combinación de solos diez elementos, y no van acompañados de imagen ninguna (por ser los números abstractos); al paso que las palabras se componen de mucho mayor número de elementos y generalmente llevan consigo una imagen.

En este principio se funda un artificio mnemotécnico que facilita la *conversión de una cifra en una palabra*, mediante los valores numéricos convencionales que se dan a las letras, en esta forma:

Valor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Consonantes .	t	n, ñ, h	m ch	r je	l, f	d	ca, qu ga, gu	p y	b v	ce s, x, z
Vocales . . .	a	e	i	o	u	al	el	il	ol	ul
Consonante y	11	22	33	44	55	66	77	88	99	00
vocal	ta	ne he	mi chi	ro jo	lu fu	dal	quei guel	pil yil	bol vol	sul zul

NOTA. — *Al, el, etc.*, se ponen como símbolo de *sílaba cerrada*; por tanto lo mismo da, *at, ar, etc.*

Atribuído el valor a las letras, falta establecer las leyes convencionales de la numeración. Para la expresión sencilla de cifras (fechas, altura de montes, distancias, etc.), nos parece el método más sencillo, el que desprecia las vocales y lee sólo el valor numérico de las *consonantes iniciales* de cada sílaba. Según este sistema, las palabras:

<i>Tomo</i>	expresan las cifras	13
<i>Rollizo</i>	” ” ”	450
<i>Babilonia</i>	” ” ”	9952

Para fijar en la memoria una fecha, vgr., el año 622, en que comienza la Era musulmana (la Hégira), se traducen los números en sus respectivas consonantes escribiéndolas separadas: D N N , y tentando las vocales con que forman varias palabras, hallamos, verbigracia, *Dañino*, epíteto que conviene muy bien a Mahoma y al hecho de su falsa secta.

Como es muy fácil recordar el siglo de los sucesos, basta generalmente fijar en la memoria las dos últimas cifras de cada fecha.

283. Para obtener todo el resultado de este procedimiento, va muy bien formar un verso mnemónico, en que se expresa el hecho, y cuya palabra es la que significa la fecha de él; o en que las pa-

labras primera y última expresan el nacimiento y la muerte de un personaje, o su ascensión al trono y el fin de su gobierno, etc.

Así, para recordar que Herrera nació en 1534 y murió en 1597, basta fijar en la memoria el endecasílabo:

Miró las naves que en Lepanto Bogan. — (sc. en su oda a la Victoria de Lepanto).

Otros ejemplos:

Pisó Quevedo la nariz del Jefe, — es decir: n. 1580, m. 1645 (aludiendo al famoso soneto).

Asoma Lasso y el Olimpo Mide. — Garcilasso, n. 1503, m. 1536.

Nunca León deja al Venusino Vate. — Fr. Luis de León; émulo de Horacio, n. 1527, m. 1591.

La última vez que enseñé Historia a los niños (en el Colegio de San Ignacio de Sarriá), me serví de unos endecasílabos libres, en que se expresaban los hechos principales, dando a las palabras iniciales y finales valor de fechas. Los alumnos se entusiasmaron con la facilidad de aprender, de esta suerte, gran número de ellas y me pedían les dictara dichos versos, como codiciado obsequio. Naturalmente, no se han de buscar en tales versos Mnemónicos, perfección alguna métrica, ni aun sentido común; antes al contrario, lo ridículo y chocante sirve maravillosamente para fijar las ideas en la memoria.

Con estas salvedades, pongo a continuación algunos de los versos para recordar las fechas de los reyes godos, observando que, cuando se señalan en un rey las dos fechas del comienzo y fin de su reinado, se omite el fin del reinado anterior y el principio del siguiente.

Fué-en-Tanto al Ostrogodo el nieto *Nulo.* (Teodorico el Gr., 511-526).

Que halló en Narbona por Clotilde *Muerte.* (Amalarico, 526-531).
Teudis en Septimania el cetro *Rompe.* (Teudis, 531, 548).

Agila el griego en nuestras playas *Llora.* (Agila, 548-554).

Toledo a Atanagildo vió sin *Daga*. (Atanagildo, 554, 567).
Ganó a Mirón el despiadado *Padre*. (Leovigildo, 572, 586; Liuva en medio, 567-572).
Limpiaba Recaredo la *Docente*. (C. III de Toledo, 589; Recaredo, 586-601).
Trueno del griego a Sisebuto *Nota*. (Sisebuto, 612-621; en medio 601-612, Liuva II, Viterico y Gundemaro).

Si alguien compusiera versos mnemónicos, no más que regularmente sonoros y expresivos, facilitaría en gran manera a los niños el estudio de la Cronología e Historia. Pero no es empresa fácil, y en todo caso habríase de perdonar al autor el recurso al ridículo; pues, como ya hemos indicado, a veces son éstos los versos mejores. Así, por ejemplo, en los versos de los reyes de Inglaterra, nos salió éste:

Tocu Canuto al Confesor la *Jota* (1017-1041)

que no se despinta, una vez oído, de la memoria de los niños.

Otros salen más *dignos*, como éstos de la historia de Alemania: Adelaida hizo a Otón de imperio *Digno*. (Otón I, emperador en 962).

Señor Enrique de gentil *Señora*. (Enrique el Santo. 1002-1024).

284. Otra manera de computar el valor relativo de las letras es el siguiente: La primera consonante expresa las decenas, la siguiente vocal las unidades y la consonante inicial de la segunda sílaba las centenas. El resto de la palabra se desprecia. Por ejemplo. *Rábano* — 941; *Cabila* — 971; *Trillo* — 518 (Tr-il-l-o).

Sospechamos que el inventor de este método no hubo de ser español, aunque ha sido cultivado y propuesto por españoles, como los PP. Baztán y García Estébanez, S. I.; pues tal manera de barajar centenas, decenas y unidades nos es muy violenta a nosotros, aunque parece no lo debe ser tanto para alemanes, vgr., que en la expresión ordinaria de los números invierten el orden, diciendo,

por ejemplo, nueve diez cientos nueve, por 1909 (Neunzehnhundertneun).

Por esta razón preferiríamos que las listas publicadas por los mencionados Padres (1) se modificaran rectificando el sistema de numeración, de manera que las letras significativas estuviesen en el mismo orden que las cifras, o por lo menos, que las centenas se expresaran por la consonante inicial de la primera sílaba y las decenas por la de la segunda (como creo lo ha hecho, modificando las listas del P. Baztán, el P. Luis Ortiz que me las dió a conocer).

De ambas maneras se podrían utilizar dichas listas, según el ejemplo siguiente:

Sacerdote	—1		o bien—10 (orden natural, 019)
Seso	—2		—20
Sisa	—3		—30
Sosiego	—4		—40
Sucesor	—5		—50
.....			
Satán	—101 (Baztán)	—11	
Seto	—102	”	—12 (Ortiz) o bien—21 (orden natural, 021)
Sitiador	—103	—13	—31
Sotana	—104	—14	—41
Sutil	—105	—15	—51

La razón de haberse preferido un orden inverso del nuestro es, para que las listas comiencen por una misma consonante seguida de las vocales por el orden del alfabeto, lo cual hace más fácil aprenderlas de memoria; pero esto pudo conseguirse también con el orden natural, con sólo expresar la primera decena con las voces con que el P. Baztán expresa los cientos:

(1) *Manual de Mnemotecnia*, por el P. M. García Estébanes. — Barcelona, 1907, Herederos de J. Gill.

- 1—Surtidor (o Sultán, Suitilla).
- 2—Sueño (o Suenón).
- 3—Submarino (o Sulmona).
- 4—Zurrón (o Suero).
- 5—Suelo.
- 6—Sueldo (o Zurdo).
- 7—Surco (o Sueco).
- 8—Suspenso.
- 9—Zumbido.
- 10—Tul.

Fuera de esto, bastaría leer horizontalmente las listas del P. Baztán, en esta forma:

Satán	—11	Saduceo	—16	Seto	—21	Seda	—26
Saña	—12	Sacristía	—17	Seno	—22	Secretario	—27
Samuel	—13	Zapatero	—18	Seminario	—23	Cepa	—28
Zaragoza	—14	Sábana	—19	Serenata	—24	Sebo	—29
Salomón	—15	Seso	—20	Celemín	—25	Sisa	—30

Tal vez no es tan fácil aprender las listas de esta manera como de la otra; pero en cambio es mucho más fácil leer las equivalencias. Pero ¿para qué sirve saber semejantes listas de disparates?

285. Pues sirve para formar las *localidades numéricas*, útiles para todos, cuando se quiere tener un crecido número de localidades, y necesarias para las personas que gozan de mejor memoria *auditiva* y no tan grande *imaginativa*. Los que no tienen viva imaginación, difícilmente podrán sacar partido de las localidades reales, pues experimentarán mucha dificultad en recorrerlas en su fantasía; pero si tienen buena memoria *auditiva* podrán aprenderse de coro las listas, y tendrán en ellas una cadena, en cada uno de cuyos eslabones poder fijar un concepto, relacionándolo con el significado de la palabra que expresa el número de orden. Para esto es conveniente que las palabras tengan sentidos muy

diversos e inconexos entre sí, lo cual hace parecer las listas dispartadas.

Los que no tienen de un modo predominante memoria auditiva o imaginativa, combinarán con fruto ambos sistemas; y de mí puedo decir, que nunca acerté a utilizar el uno ni el otro, hasta que los combiné los dos. Esta combinación se hace del modo siguiente:

Se comienza por elegir cien localidades reales, y en ellas se colocan las *cien* palabras que forman *una centena* en las listas del P. Baztán u otras semejantes. Con esto se consiguen dos cosas: aprender esas cien palabras facilísimamente, y que las cien localidades queden *numeradas*, lo cual es de suma importancia para poderlas utilizar.

A quien no tiene muy viva imaginación, le costará trabajo tener presentes cien localidades reales de suerte que acierte en seguida con el número de orden de ellas. Si, vgr.: fija en la memoria cien aposentos, le costará mucho determinar súbitamente, cuál es el 45º el 37º, etc. Mas si localizó en ellos una centena del P. Baztán, como nada hay más fácil que hallar la palabra que expresa el *número*, y esta palabra está colocada en el aposento correspondiente, luego derechamente se irá hacia él.

Además, si la localidad real no tiene un carácter bien definido, lo adquirirá con el auxilio de la localidad numérica.

Mediante la combinación de estos dos sistemas, no es difícil adquirir quinientas y aun mil localidades bien distintas y determinadas. Para estudiar, vgr., el catálogo de los Papas (bastante difícil de llegar a dominar sin ningún artificio mnemotécnico), basta disponer de 260 localidades numéricas, que pueden colocarse, para mayor facilidad, en 26 aposentos o 260 localidades reales, y con cada una de ellas se enlaza el nombre de un Papa, y la fecha de su muerte, expresada por una palabra mnemónica, que se relaciona con alguno de sus hechos. Imaginando en cada ángulo de los 26 aposentos una estatua, y en cada lienzo de pared un cuadro, se los puede caracterizar con tales atributos, que fácilmente recuerden el nombre y fecha de la muerte del Papa correspondiente.

Pero hemos de insistir en que, nadie se imagine que puede esto alcanzarse sin trabajo y asidua repetición de los medios mnemotécnicos empleados; sin lo cual no se obtendrá sino confusión e incertidumbre; bien que no es fácil se incurra en la completa *imposibilidad* de evocar lo olvidado. Casi siempre quedará un hilo, por donde sacar, mediante el discurso, el ovillo de lo que se desea. Y esta es la ventaja principal de los artificios mnemotécnicos.

286. Los principales recursos mnemotécnicos son, finalmente, los que pertenecen a la que podemos llamar *Mnemotecnia intelectual*; los cuales, como ya dejamos indicado, se fundan en la *asociación de ideas*, entre sí, o con imágenes o sonidos. El principio de este ramo de Mnemotecnia es, que es más fácil recordar dos o más ideas cuando están enlazadas entre sí, que cuando andan dispersas en la memoria.

El medio más sencillo para utilizar este método es el llamado de *encadenamiento*, que consiste en relacionar las ideas de una serie cada una con la anterior, como los eslabones de una cadena. Pero es más eficaz, donde puede aplicarse, la que podríamos llamar *asociación orgánica*, que reduce las ideas a cierta *unidad*, dividida en varios *miembros*, y cada uno de éstos en otros *sub-miembros*, *incisos*, etc. De esta manera se forma una *sinopsis* orgánica, que es el más racional y poderoso método para fijar los conceptos en la memoria.

Pero ya se adopte el procedimiento de encadenar las ideas en serie, ya el de disponerlas de esta otra manera, como en torno de un eje, es necesario relacionarlas entre sí, con el fin de que cualquiera de ellas sea poderosa para despertar el recuerdo de la otra.

Semejante *asociación* o relación se consigue por medio de varios *tópicos*, los cuales se han de tener todos a mano; pues unas veces resulta provechoso uno y otras otro. Estos tópicos son la mayor parte de los lógicos, es a saber: *la identidad y contrariedad, causa y efecto, antecedente y consiguiente, semejanza y desemejanza*, etc.

La *semejanza* puede ser, no sólo *ideológica*, sino también *fóni-*

ca, inmediata o mediata. La semejanza *ideológica* es la que existe entre los conceptos, vgr.: entre *Satán* y *fuego*. La *fónica* es la que consiste en los sonidos: vgr., entre *volcanes* y *Balkanes*. *Inmediata*, la que se halla entre dos palabras o conceptos; *la mediata*, la que los dos términos que se trata de relacionar tienen con otro tercero; vgr., entre *Lepanto* y *cáliz* (571), se puede formar la semejanza mediata: *Lepanto: levanto: el cáliz*.

En los versos que hemos apuntado se hallan ejemplos de algunas de estas relaciones, que han servido de guía para formar la palabra mnemónica y para fijarla luego en la memoria, vgr.:

Astolfo por Pipino fué *acallado* (756)

Y a Didiero su injuria *costó cara* (774)

Aunque es más fácil hallar relaciones notables cuando uno mismo se forma las palabras mnemónicas, como esto cuesta bastante trabajo, se puede acudir también a las listas ya preparadas, como las publicadas por el P. García Estébanez (que son más copiosas que las del P. Baztán); y escogiendo la palabra más a propósito para relacionarse con lo que se pretende recordar, se busca luego la relación mejor.

Así, por ejemplo, para expresar la fecha 1037 de la ascensión al trono de Gregorio VII, hallamos *crisol*, voz fácil de relacionar con el reinado de aquel pontífice que *acrisoló* la Iglesia reformándola. La fecha de la Hégira, 622, es según dichas listas *hediondo*, epíteto que se aplica bien a la pestífera secta de Mahoma. La fecha 1798 del gobierno de Napoleón, ofrece la palabra *polka*, que se puede relacionar, pensando que hizo *danzar* a los monarcas europeos. Y así sucesivamente.

ARTICULO III

EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.

§ XLII

Materias principales y accesorias de la enseñanza

SUMARIO :

Necesidad de clasificar las materias de la enseñanza. Materias principales y accesorias. Hábitos y conocimientos. — La Gimnasia y la Música de la educación griega. La Música en la Edad Media. Tres elementos de ella.

287. La *experiencia* y el *trato* de los hombres nos ponen, desde la niñez, en contacto *indistinto* con la Naturaleza y la Humanidad. Mas la educación analítica ha de crear el *orden* en estas impresiones, y la educación sintética, la *enseñanza*, ha de partir de una previa distinción de las materias que pretende comunicar, ya haya de hacerlo por un sistema cíclico, ya con mayor motivo, si lo há de hacer por un sistema gradual. La enseñanza ha de ser *consciente*, y proponerse un *fin*; y para perseguir dicho fin es menester que conozca *los medios*, y el valor que cada uno de ellos posee en orden a alcanzarlo. Es, pues, indispensable que, en el principio de este capítulo, comencemos por establecer una distinción o división de las *materias* de la enseñanza, para estudiar luego el *valor educativo* de cada una de ellas.

No basta para nosotros conocer la *clasificación de las ciencias y de las artes*; sino hemos de establecer una división de las mismas, *conforme* al fin y al modo cómo la Educación intelectual ha de valerse de ellas. Y en este concepto, nos sale desde luego al paso una distinción importante, entre unas materias que sirven de *base* a la enseñanza educativa, y otras que constituyen sólo su ampliación o *complemento*. Las primeras son aquéllas que, además de tener eminente importancia, exigen progresivos esfuerzos y ejercicios mentales o prácticos. Las segundas son las que, aunque no sin importancia para la cultura y la vida, no necesitan sin embargo particular dirección del maestro, ni esfuerzos graduados del alumno.

Esta diferencia, importantísima para la Didáctica, aunque no siempre se haya concebido con claridad, ha hecho que, con efecto, ciertas materias hayan venido constituyendo la base de la enseñanza en diferentes épocas históricas; al paso que otras, sólo tarde y de un modo adjetivo han llegado a ingresar entre sus elementos constituyentes.

La distinción entre materias *principales* y *accesorias*, fundada, no en el valor absoluto o en la dignidad de las disciplinas, sino en sus relaciones con la Educación intelectual, se ha hecho sentir siempre, donde la enseñanza no ha estado subordinada a prejuicios apriorísticos, que han solido esterilizarla o destruir de todo punto su carácter educativo.

288. Mas estudiando científicamente el fundamento de dicha diferencia, hallamos que, las materias que históricamente se han considerado como *principales*, son aquéllas que se ordenan a engendrar un *hábito* intelectual o práctico, necesario para el progreso de la actividad científica; al paso que se han solido mirar como *accesorias*, las materias cuyo estudio se limita a subministrar *noticias*, por muy interesantes e importantes que éstas sean. Y la profunda razón que ha conducido a proceder así es, que las *noticias*, aun las más necesarias, pueden adquirirse en cualquier momento, y en cualquiera etapa del desarrollo intelectual; mas,

por el contrario, la adquisición de los *hábitos* necesita tiempo, y no es igualmente fácil en todas las edades; de donde resulta no ser en todas una misma la capacidad educativa. De ahí la inexactitud de lo que dicen algunos: que la educación no termina sino con la vida. Dijeran más exactamente, *el aprender*; pues, por lo que toca a los hábitos intelectuales y prácticos, no sólo se extingue gradualmente la aptitud para adquirirlos, mas aún se amortiguan los ya adquiridos, en particular si no se llegaron a poseer con mucha perfección, o se dejan inactivos por largo tiempo.

289. En Grecia la primitiva educación se reducía a la *Gimnasia* y la *Música*, conteniendo ya implícitamente la fórmula expresada luego por *Horacio*, de la *mens sana in corpore sano*. Sin duda poseían los griegos cierto número de *conocimientos*; las fórmulas religiosas de los oráculos, las sentencias morales expresadas en las paremias o proverbios, y las memorias históricas transmitidas de padres a hijos, mucho antes de que Homero las esculpiera en sus poemas inmortales. Pero lo que constituía propiamente la *educación*, no era la adquisición de esas *noticias*, sino la de los hábitos físicos e intelectuales que se compendaban en la *Gimnasia* y la *Música*, reduciéndose a ésta toda la Educación intelectual de entonces; bien que, bajo el nombre de *Música*, se comprendían más cosas que ahora; pues *música* era la disciplina de *las musas*, a cuyo cargo estaban todas las ciencias.

Y es notable repetición (como tantas otras que nos ofrece la Historia, para desmentir la fábula del *progreso indefinido*), que también en la *Edad Media*, y en una civilización radicalmente contraria a la de los tiempos heroicos de Grecia, vuelve a involucrarse en la *Música* la educación intelectual, para desenvolverse otra vez de ella, como de un fecundo germen, ramificándose en las varias disciplinas del humano ingenio. Que por algo atribuyó la Fábula a la *Música*, el poder de reducir a vida civil a los hombres, y aun de mover las peñas para edificar con ellas las ciudades.

La *schola cantorum* de las iglesias catedrales y de las capillas palatinas fué la crisálida de la escuela medioeval, como la educa-

ción musical de los griegos lo había sido de las escuelas de los sofistas y filósofos. La causa fundamental es, por ventura, que, en la Música, acompañada naturalmente con el canto, se hallan los tres principales elementos de disciplina intelectual: el *lenguaje*, el *número* y la *armonía*.

SECCIÓN PRIMERA

Disciplinas lingüísticas

§ XLIII

El lenguaje

SUMARIO:

Tres períodos en el análisis del lenguaje. La escritura. Prioridad del canto y lenguaje rítmico. El arcaísmo y canonicidad de los himnos: en la India; en Grecia y Roma. Estudio de lenguas extrañas. El Griego; el Latín. Formación de las gramáticas de lenguas vivas. — La Gramática moderna. — Descubrimiento de los misioneros de la India. — Desarrollo de la Lingüística. — Gramática comparada. Fonética. — Aplicaciones a la enseñanza. — Contindas de las escuelas.

290. El *lenguaje* es, naturalmente, el primer objeto de la enseñanza espontánea, y vehículo de toda enseñanza ulterior; pero no constituye un asunto particular y por sí, de la enseñanza consciente o reflexiva, sino mucho más tarde que la Música. Mientras una lengua es *estrictamente viva*, no se enseña, sino apréndese por *imitación*.

El trabajo de *análisis* del lenguaje debió comenzar cuando se le fijó por medio de la *escritura*. Para enseñar a los jóvenes a escribir, fué menester darles conciencia de las propiedades del idioma que hasta entonces habían hablado maquinalmente, por la

fuerza de la costumbre, que constituye una segunda naturaleza. Debíó dar un nuevo estímulo al estudio propiamente dicho de la lengua, el lenguaje *rítmico*, el cual se formó sin duda como resultado del ritmo musical con que se revestía la palabra en el canto. Pero sobre todo recibió nuevo impulso el estudio lingüístico, cuando fué menester cultivar un lenguaje ya arcaico, o aprender las lenguas extranjeras. Sólo entonces vemos nacer finalmente la *Gramática*.

291. Es completamente desconocido el *origen* de la escritura, por más que tengamos algunas noticias acerca la perfección gradual del alfabeto. Sabemos que el alfabeto *jonio* constaba sólo de 18 letras.

En otros alfabetos más antiguos se observa la omisión de los *signos vocales breves*, los cuales no se escribían, vgr., en árabe y hebreo; y probablemente, tampoco el alfabeto sánscrito, a pesar de la maravillosa perfección de su sistema de consonantes, distinguía los tres sonidos breves A, E, O; de donde nació la pronunciación monótona del signo *vocal breve*, como si fuera siempre A; contra lo cual ha venido a dar argumentos el reciente progreso de los estudios lingüísticos.

Como quiera que ello sea, no es posible desconocer que la *invención* del alfabeto fué de una dificultad que ahora nos cuesta trabajo concebir, por el conocimiento analítico del lenguaje que hemos alcanzado. Ahora, por la fuerza de la educación, concebimos el lenguaje como una serie discreta de sonidos distintos; pero, en realidad, el lenguaje vivo no es sino una *continuación* de articulaciones diversamente matizadas. Para llegar a la división analítica de la frase, hubo de preceder una reflexión tan maravillosa, sobre la naturaleza de la palabra hablada, que no sin visos de razón atribuyeron los antiguos a la escritura un origen divino.

292. Si la escritura es invención humana (cosa que no tenemos interés ninguno en negar), fué indudablemente muy posterior a la Música, y al lenguaje rítmico con que ésta se acompañaba; pues el canto, como expresión de los estados sentimentales, es

tan natural al hombre, como lo es a las aves el suyo, como expresión de estados fisiológicos. Y como el sentimiento aspira, en el hombre, a comunicarse, y se formula para ello en palabras, no cabe duda que la *palabra musical* hubo de ser la primera manifestación artística del género humano. Pero esto debió conducir a un principio de *distinción* y análisis rudimentario del lenguaje.

Nuestro oído percibe naturalmente el *ritmo*, y todo ritmo consta de *sucesión* regular de *partes* distintas entre sí. Al esforzarse, pues, la palabra para ajustarse con el canto y con el ritmo de los movimientos corporales que lo acompañaban (todavía habla Aristóteles de los gestos extraordinarios que hacían los flautistas, semejantes por ventura a las contorsiones de ciertos modernos directores de orquesta); en esta tendencia, decimos, de llevar a una la melodía, la palabra y el gesto, húbose de marcar una distinción de voces, que en el lenguaje ordinario pasaría al principio inadvertida; y al aprender los niños las canciones guerreras, patrióticas y religiosas, no podrían menos de fijar la atención en las palabras y frases, de un modo más consciente de lo que hacían en el lenguaje ordinario.

293. Semejante atención, que condujo al *análisis* del lenguaje, subió de punto cuando la frase de los cantares no fué sólo rítmica, sino se hizo además *arcaica*; pues entonces, así el conato de entenderla, como el esfuerzo para conservarla exactamente, debieron conducir a un estudio reflexivo del idioma. Esto aconteció de un modo especial, donde los himnos sagrados o morales tuvieron un carácter *canónico*, como parte integrante del *depósito* de la religión revelada; según dijimos haber sucedido en los pueblos de Oriente, y en los primeros tiempos de los griegos y romanos.

La necesidad de *entender* los himnos sagrados, y asimismo el cuidado de conservarlos incorruptos, fué el origen de la Gramática, la cual comenzó por la *prosodia*. Así se halla principalmente en la India, donde, como ya dejamos indicado, el estudio de los *Vedas* fué el núcleo de la Educación intelectual.

Así como los hebreos, de considerar las Leyes morales y cere-

moniales como reveladas por Dios, pasaron a tributarles cierta manera de veneración divina (exagerada hasta el extremo entre los fariseos); los indos, de la consideración de los himnos védicos como doctrina revelada, pasaron a venerar las palabras mismas de ellos y miraron su lenguaje como cosa divina; de donde nació la manera de culto con que le dedicaron ritos y estudios portentosos.

Aquel estudio, impulsado por la devoción a las palabras del texto sagrado, se hizo más indispensable de día en día, a medida que el lenguaje vulgar se fué separando del védico. Para pronunciar éste con toda exactitud, y comprender con precisión el significado de sus voces, se formaron listas de palabras arcaicas, que fueron el principio de su Gramática.

Algo semejante ocurrió en Grecia, cuando los dialectos vulgares se fueron apartando más y más del épico, en que están escritos los poemas Homéricos, que, más que las antiguas fórmulas sagradas, constituyeron el libro educativo de los griegos. También en Roma se hubo de sentir la necesidad de interpretar los himnos sagrados, y luego, no menos las fórmulas jurídicas de las XII Tablas; pero dicha interpretación quedó a cargo de los juristas, y tampoco la de los sagrados textos parece haber llegado a formar una Gramática, por permanecer en el arcano de la tradición sacerdotal. En todo caso, afirmaba Horacio ser en su tiempo común la ignorancia del antiguo lenguaje, ¡aun entre los que juzgaban pertenecer a su dignidad, simular que lo entendían!

294. La Gramática nació en Roma con la tercera tendencia práctica, que hemos indicado; es a saber: por la necesidad de aprender la lengua griega, que fué allí, casi exclusivamente, el vehículo de la cultura superior. Para enseñar su lengua a los romanos formaron los griegos el arte de la Gramática, que compendió por primera vez Dionisio Tracio (a. 100, a. C.), y perfeccionaron luego Apolonio Díscolo y su hijo Herodiano (s. II d. C.); bien que, en la teoría gramatical, influyeron de una manera decisiva las

ideas filosóficas adoptadas por los griegos acerca del lenguaje en la época anterior.

Lo que, en Roma aconteció con el Griego, se repitió en los pueblos europeos de la Edad Media con el Latín. El conocimiento del Griego se fué haciendo raro desde el siglo IV, y las obras latinas de los Padres de la Iglesia Occidental por una parte, y por otra, principalmente, los extractos enciclopédicos que habían hecho en Latín algunos escritores que alcanzaron los últimos brillos de la cultura greco-romana (Cassiodoro, San Isidoro), fueron el depósito de la cultura intelectual de los pueblos medioevales, los cuales tuvieron necesidad, para gozar de él, de comenzar por aprender la lengua latina en que aquellos libros estaban escritos.

De esta suerte, por diferentes motivos (religiosos en los indos, patrióticos entre los griegos y práctico-culturales entre los romanos y los pueblos de la Edad Media), la educación intelectual ha venido comenzándose durante más de veinte siglos, por el estudio de la *Gramática*.

295. No introdujo en esta parte sensible mudanza el decaimiento del Latín, que desde el siglo XVII comenzó a ser removido de su asiento como lengua única de la cultura superior. Pues, cabalmente por aquella misma época, se principió a dar mayor importancia al estudio literario de *las lenguas modernas*, y al conocimiento de las extranjeras; fuera de que los estudios gramaticales habían recibido dos siglos antes nuevo refuerzo, con el renacimiento de las Letras humanas y el desarrollo del conocimiento de las Lenguas orientales.

Cada uno de los pueblos europeos aplicó al análisis de su propio idioma, las nociones o categorías gramaticales que habíamos recibido de los griegos y romanos; lo cual hubo de influir no poco, en dar cierta uniformidad al estudio de lenguas tan diferentes como las neolatinas, germanas y eslavas. Entre nosotros, sin embargo, volvió a reproducirse el perpetuo fenómeno de la prioridad de las Literaturas sobre las gramáticas; y sólo después que cada pueblo ha tenido un considerable número de *clásicos*,

que se formaron en el estudio de los griegos, latinos o románicos, ha aprendido a estimar su idioma y se ha aplicado a su estudio gramatical.

Pero en el giro que recientemente han tomado estos estudios, han venido a influir nuevos elementos exóticos, principalmente el descubrimiento, llevado a cabo por los misioneros católicos, de los trabajos gramaticales de los indos, que dió lugar a la Gramática moderna o científica.

El ser éstos principios mucho menos conocidos de lo que debieran, nos induce a detenernos un poco, a modo de digresión, para refrescar su memoria; lo cual no se tendrá por totalmente ajeno de nuestro estudio, si se considera que, la confusión de los distritos de la Gramática comparada e histórica, y la puramente analítica, es lo que ha introducido la perturbación en los estudios humanísticos y amenaza producir su ruina.

295. Ya en 1870 el *P. Pons* de la Compañía de Jesús, en una carta dirigida a Du Halde, que insertó Hervás en su Catálogo de las lenguas (II, 125 ss), daba noticias de los admirables trabajos gramaticales de la India; diciendo que la gramática de los brahmanes se podía poner en el catálogo de las *Bellas ciencias*. Jamás, dice, el análisis y síntesis se emplearon más felizmente que en las obras gramaticales de la lengua *samskret*. *Anubhut* fué el primero de sus gramáticos, y de su obra *Sarasvat* se ayudó *Pania* (Panini, contemporáneo de Alejandro Magno) para componer la obra inmensa de las reglas del *Samskret* (en 8 libros con 4000 reglas).

El carmelita *Fr. Paulino de San Bartolomé* escribió la primera gramática sánserita para europeos; y el jesuíta *P. Lorenzo Hervás y Panduro*, a quien llamaba con razón Menéndez y Pelayo, *padre de la Gramática comparada*, reconoció las analogías del Sánserito con el Griego; aunque tuvo la mala fortuna de buscar su explicación en la importación de vocablos indos por los griegos que fueron a Oriente con Alejandro.

En 1767, otro misionero jesuíta, el *P. Coeurdoux*, envió al abate Barthélemy una memoria en que se apuntaba ya claramente la

resolución del problema, y se indicaba la unidad de la familia lingüística indo-europea, que estableció más tarde Federico Schlegel. Pero la supresión de la Compañía de Jesús hizo que se sepultaran en el olvido aquellos trabajos, que acaso hubieran adelantado medio siglo el desenvolvimiento de la Gramática científica, y en todo caso reservaron a los ingleses el honor de divulgar estos descubrimientos (Hízolo William Jones, en un discurso leído en la Sociedad de Calcuta).

Después de prolijos errores, nacidos de buscar *la lengua primitiva y única*, ora en el Hebreo, ora en otros idiomas, la Lingüística había entrado, en el siglo XVIII, en un período de coleccionismo más o menos empírico, recogiendo *datos* del mayor número posible de lenguas (Catalina de Rusia puso en su *Glosarium*, palabras de 279 lenguas, y el P. Hervás las recogió de más de 300); y ya comenzaba a acertar con los principios de la *clasificación* (sustituyendo, por iniciativa de Hervás, al cortejo de *vocablos*, la comparación de *formas* gramaticales), cuando el descubrimiento de la Gramática sánscrita fué, como dice Max Müller, la *chispa eléctrica* que vino a iluminar el caos antes tenebroso de la Ciencia del lenguaje.

El análisis gramatical de los indos había reducido los elementos de su riquísima lengua a 1700 raíces (*dhātu*), que la crítica ulterior de nuestros lingüistas ha dejado en una tercera parte. Francisco Bopp, siguiendo el método de Hervás, cotejó las *flexiones* de las lenguas indo-europeas, y por ese camino vino a establecer la *Gramática comparada* (1833-1849) que ha dado la clave para el estudio científico de los idiomas.

Los lingüistas que han seguido a Bopp, han adelantado sobre todo el estudio de la *Fonética*, juntando con la investigación histórica de las modificaciones de las voces, el estudio científico de sus causas y leyes, y ejerciendo con los resultados de estos trabajos, una crítica harto demoledora de las afirmaciones de la escuela Boppiana.

297. Los estudios lingüísticos no se han contenido en la es-

fera superior de la Ciencia especulativa, sino han pretendido descender a las regiones prácticas de la Educación intelectual, y reformar los antiguos métodos, seguidos en la enseñanza de las lenguas, especialmente en las clásicas; de donde ha nacido una doble tendencia o escuela: la de los que sostienen la ventaja educativa del método antiguo, los cuales conservan el nombre de *humanistas*; y la de los que pretenden inocular en la enseñanza los métodos científicos de la Lingüística moderna, y se llaman *filólogos* (por llamarse en algunas partes a la Ciencia del lenguaje, *Filología comparada*).

Pero no son estos dos solos partidos los que se disputan ahora la enseñanza lingüística; otros hay que, ateniéndose a los métodos antiguos de ella, han pretendido que debían substituirse los autores clásicos paganos, con los que han llamado *clásicos cristianos*; y otros que, sin desconocer que el estudio de las lenguas es poderoso medio de educación, creen que ésta puede conseguirse con el estudio de los idiomas modernos, no menos que con el de los antiguos; y suponiendo que así sea, prefieren las lenguas modernas, por la doble utilidad que en ellas ven, para la educación y para la vida.

Otros, finalmente, niegan o desconocen las ventajas educativas del estudio del lenguaje, por lo menos como materia principal de la enseñanza, y pretenden fundar ésta más bien en los estudios científicos, ya sea en el de las Matemáticas, o ya en el de las ciencias de la Naturaleza.

298. De las controversias que se han entablado, y siguen dividiendo los pareceres, han nacido *varias escuelas pedagógicas*, particularmente en lo que mira a la que se suele llamar *segunda enseñanza*, o sea, la enseñanza *educativa* ordenada a conducir a los jóvenes a las esferas de la cultura superior.

Como lo principal que hemos de hacer en el presente capítulo, es examinar lo que hay de verdad en cada una de dichas escuelas, para venir a establecer el *valor educativo* de cada una de las ma-

terias de la enseñanza, comenzaremos por proponer un esquema de sus tendencias, en la siguiente forma:

Humanistas	}	Clásicos antiguos.
		Clásicos cristianos.
		Modernos (<i>Lenguas vivas</i>).
Humanistas-Realistas. Filólogos.		
Realistas	}	Matemáticos.
		Científicos.
		Técnicos.

La *Lógica* y la *Filosofía* quedan actualmente excluidas de casi todos estos planes; pero con todo eso habremos de consagrarles alguna atención.

§ XLIV

El alfabeto

SUMARIO:

Los anti-alfabetos. — El comienzo del conocer y el principio de las enseñanzas. Ordenamiento de las experiencias anteriores. El lenguaje como medio para distinguir. El alfabeto. Síntesis de la lectura, y análisis de la escritura. Mayor eficacia educativa del alfabeto, que de las lecciones de cosas.

299. La tendencia llamada *realista*, que trata en nuestros tiempos de romper con la tradición histórica de la Didáctica, por ventura sin haberse dado entera cuenta de ella; ha entablado, en el terreno de la enseñanza elemental, la lucha contra el *alfabeto*, pretendiendo substituirlo con las *lecciones de cosas* u otros recursos intuitivos de la enseñanza.

Nosotros hemos de comenzar por desentendernos, en este punto,

de los innumerables abusos en que ha incurrido la rutina, en la *manera* de enseñar las *primeras letras*; algunos de los cuales dejamos ya suficientemente indicados en los anteriores capítulos. No se nos arguya, pues, con la práctica *viciosa*; porque no nos hacemos solidarios de ella. Sino preescindiendo de los *defectos* en que puede incurrir la enseñanza literaria, no menos que la realista, hemos de subir a un terreno superior, para examinar *por principios*, cual compete a la Pedagogía científica, las propiedades educativas de cada uno de los elementos didácticos.

Ahora bien: colocada la cuestión en ese terreno, creemos que los enemigos del *alfabeto* y de la *Gramática elemental*; los que pretenden substituirlos por las famosas *lecciones de cosas*, en primer lugar se ponen en pugna con *Herbart* (cosa que para muchos de ellos habrá de ser muy desagradable), y en segundo lugar, pugnan contra toda buena razón pedagógica; que es lo que nos hace fuerza a nosotros para desechar su sistema.

El comenzar la enseñanza elemental por las *lecciones de cosas*, aunque se les antoje a algunos pensamiento *positivista o empirista*, pudiera ser muy bien idea *escolástica* de las más rancias; pues, principio escolástico es, que todo conocimiento ha de comenzar por las impresiones de los sentidos, conforme al añejo proverbio: *nihil est in intellectu nisi prius fuerit in sensu*. Ninguna cosa llega al entendimiento, sin pasar antes por el conducto de los sentidos. Pero la Pedagogía no trata del *principio del conocimiento*, sino del *principio de la enseñanza*; lo cual es cosa muy distinta.

300. Aunque el niño, según enseña la Filosofía aristotélica, venga al mundo sin ideas innatas, *tamquam tabula rasa*; con una imaginación y entendimiento enteramente limpios de nociones, como una página donde nada se ha escrito todavía; no es así como llega a la escuela. Antes bien, según hace notar *Herbart*, antes que comience la educación consciente con la enseñanza propiamente dicha, se verifica una larga *preeducación*. La *experiencia* y el *trato* con las personas que le rodean, teje en las facultades intelectuales

del niño una verdadera maraña de impresiones, que ante todo es necesario desenmarañar.

El sistema de las *lecciones de cosas* parece presuponer que el niño no tiene *nociones de cosas*, cuando entra por primera vez en la escuela; y por eso quiere comenzar por proveerle de ellas. Pero tal suposición es falsa. El niño trae hartas *nociones*, pero nociones confusas; y por consiguiente, antes de imprimir en él otras nuevas, hay que comenzar por ordenar las antiguas de la manera que ya hemos dicho; *distinguiendo, ordenando*, reduciendo a *sistema*; conseguido lo cual, fácil será añadir nuevas nociones, por medio de las *lecciones de cosas*, o por otro cualquiera método, y entonces será posible la *apercepción*. ¿Cómo se podrá realizar la *apercepción*, si no hay en el niño un *tronco* de conocimientos ordenados? — ¡Eso le queremos dar, dicen, por medio de las lecciones de cosas! — Pero os cansáis inútilmente dándole lo que aún no le hace falta, y descuidáis lo que con más urgencia se necesita. Antes de escribir en una pizarra, comenzáis por borrar lo que en ella está ya escrito. Antes de tocar un instrumento, comenzáis por afinarlo. Y antes de hilvanar una madeja, comenzáis por desenredarla. Antes, pues, de añadir nuevas nociones, es preciso preparar el suelo para ellas, poniendo en orden las adquiridas por la *experiencia* y *el trato*; y uno de los medios más poderosos para ello es el *estudio del lenguaje*, que ha de comenzar por el del *alfabeto*.

301. Dejamos esparecidas anteriormente algunas indicaciones acerca del modo de enseñarlo, cuyo estudio por menor pertenece a la *Didáctica especial* de la primera enseñanza. Aquí sólo hemos de fijarnos en su *valor educativo*.

Para *distinguir* los objetos, uno de los medios primeros y más eficaces es *darles nombres*. Así, decíamos en otro lugar, con Matthews, que la ignorancia de los nombres de los colores produce muchas veces el mismo resultado práctico que la falta de sentido del color. De ahí que para introducir la *distinción* en el confuso tejido de las impresiones del niño, lo primero que se necesita es

enseñarle los *nombres de las cosas*, esto es, el lenguaje, que sólo muy imperfecta y parcialmente aprende por el trato cotidiano.

Pero en el estado actual de la civilización, el lenguaje no se aprende sin la *lectura y escritura*, que son el principal vehículo de las ideas, e instrumento de toda enseñanza. De ahí que se haya venido a designar con el nombre de *alfabeto*, no sólo el arte de *leer y escribir*, sino también la primera instrucción en la lengua materna, y a los que carecen de esa instrucción se los llama ahora (con discutible propiedad) *analfabetos*. Y esta unión del alfabeto con el lenguaje no carece de muy buen fundamento en el concepto pedagógico, pues, como dejamos indicado, la escritura es un poderoso auxiliar para llegar al conocimiento analítico del idioma, que, los que no saben leer y escribir, usan casi maquinalmente.

El *alfabeto* constituye un *análisis* fonético del lenguaje, el cual, para escribirse, se *divide en palabras*, sílabas y letras. Pero en el orden de la enseñanza parece más conveniente, por ser mucho más fácil, comenzar por el método *sintético*.

Herbart aconseja que se enseñen las *letras* primero como *cosas* (y en esto hay motivo suficiente para hacer una excepción en favor de las *lecciones de cosas*, que hemos reservado para más tarde); y sólo después que se hayan conocido como *cosas*, se pase a enseñar su valor como *signos*. "Familiarícese, dice, a los niños, con las figuras de las letras, antes de comenzar propiamente a enseñarles su significado". Para esto servirá el método de *clasificación* que dejamos recomendado arriba.

Una vez conocido el nombre de cada una de las letras, tendrá lugar la *síntesis* de ellas, con que se van formando *sílabas y palabras*. Y logrado esto, que pertenece a la *lectura*, se ha de pasar al trabajo *analítico* del lenguaje, descomponiéndolo en *palabras, sílabas, letras*, que es el trabajo requerido para la *escritura*.

Lo que se debe evitar cuidadosamente es, que los niños escriban o lean alguna palabra que se queden sin entender, pues en esto (y no en el comenzar por el *alfabeto*), está el origen del verbalismo y memorismo. Y si para entender la palabra de que

se trata son necesarias o útiles las *lecciones de cosas*, entonces están propiamente en su lugar.

302. *Sintetizar* las letras que se hallan en la escritura, pronunciando las sílabas y palabras que forman; *analizar* las expresiones familiares al alumno, descomponiéndolas en palabras, sílabas y letras; *nombrar* los objetos conocidos, e ir *conociendo* los objetos que corresponden a las palabras que se oyen o leen: he aquí las cuatro principales operaciones intelectuales a que se reduce la enseñanza del *alfabeto*, y en que consiste su eficacia educativa. Pero a esto se añade que, en la lectura y escritura, aprende por primera vez el niño la relación entre el *signo* y la cosa *significada*, en lo cual adquiere un ejercicio elemental de *abstracción*.

Cotéjese la actividad intelectual que se halla en el alfabeto debidamente enseñado, con la que promueven las lecciones de cosas, y se verá cuán grande sea la diferencia, por cierto, no a favor de las segundas. Las *lecciones de cosas* no son sino una ampliación de la *experiencia cotidiana*. Comunican al niño (si se usan convenientemente), el conocimiento de mayor número de objetos; pero no le suministran ejercicio intelectual, y si no se le fijan en la memoria los nombres, vendrán a conducirle a la *alexia* propia de los nuevos métodos, excesivamente experimentales, y por eso mismo *poco prácticos*.

“Por medio de la escritura, dice Willmann, el lenguaje, cuyo natural curso se sustraía antes a la reflexión, se reconoce como una acción complicada, compuesta de pequeñas y mayores unidades (sílabas, palabras). Por primera vez el espíritu se fija en algo que no es tangible, y sólo es perceptible en *signo* (el concepto), y de esta suerte se abre para él la región de lo intelectual, que ha de hacerle familiar la superior formación filológica. El aprendizaje de leer y escribir ofrece así una destreza intelectual tanto más importante cuanto es la primera *disciplina mentis* que se introduce en el espíritu infantil. Y con el intelectual se junta un elemento *técnico* y *estético*. Al alumno de escritura no se le propone sólo lo recto, sino también lo bello. Con el arte de la Caligrafía, in-

gresa en los dominios de la *forma* y aprende a moderar y regular los sentimientos y movimientos conforme a un dechado propuesto. La relación de la Caligrafía con las artes del diseño ha sido diferente según el carácter de la escritura. Entre los chinos el arte de escribir constituye una completa técnica artística; las iniciales de la escritura medioeval fueron la cuna de la pintura de los miniaturistas; pero en la actualidad, no tanto se mira a la belleza cuanto al carácter firme del escrito, como adorno de la formación literaria". (II, p. 91).

La generalización del uso de *escribir con máquina* pudiera introducir alguna modificación en la enseñanza educativa del *alfabeto*; pues, en el niño que escribe a pulso, las grandes dificultades que le ofrece al principio el dominio material de los músculos de la mano, puede empecerle no poco en los ejercicios mentales que hemos dicho, absorbiéndole la atención demasiadamente.

§ XLV

La Gramática

SUMARIO:

Valor educativo de la *Analogía*. Asociación: Sistema del verbo. — Método de comparación. Inducción y deducción en la *sintaxis*. Inducciones pseudo-científicas. — Lógica de la Gramática. Categorías lógicas y gramaticales. Relaciones de coexistencia y dependencia. — Pábulo de la memoria, imaginación y sensibilidad. Hipébaton. — Educación de la conciencia del lenguaje. Separación de los objetos y de las palabras. Tres caminos para esa educación: estudio de la lengua nativa; ventajas e inconvenientes. Estudio empírico de lenguas extranjeras. Su estudio científico.

303. Antes de entrar en la discusión de las diferentes opiniones que en la actualidad se sostienen acerca del valor educativo de los estudios gramaticales y humanísticos en particular, es conveniente examinar los *elementos educativos* que se hallan general-

mente en la *Gramática*, o estudio del lenguaje considerado en sí mismo. Pues, una vez establecidos dichos elementos, fácil cosa será cerciorarse del número y la cantidad de cada uno de ellos, que se hallan en la enseñanza de las lenguas antiguas y modernas, de los clásicos paganos o cristianos; y comparar tales elementos con los elementos educativos que ofrecen otras disciplinas, las cuales se pretende substituirles en la formación secundaria de la juventud que se prepara para los estudios superiores.

Ya hemos ido esparciendo algunas indicaciones sobre esto en los capítulos anteriores, principalmente haciendo notar el continuo trabajo de *análisis* y *síntesis*, y la manera de introducción a la *abstracción*, que se halla en los estudios gramaticales.

La parte de la Gramática que llamaban los antiguos, y se ha venido llamando hasta nuestros días *Analogía*, y a la que dan ahora algunos el nombre de *Morfología* (tratado de las *formas* de los vocablos), tiene, según ya dejamos arriba indicado, gran valor como disciplina de *clasificación* y reducción a *sistema* de una innumerable multitud de casos particulares que hallamos en cada uno de los idiomas. En el estudio de la *Analogía*, discretamente dirigido, se halla, pues, un continuo ejercicio de aquellas operaciones en que pone Herbart la fuerza de la educación intelectual: *observar*, *asociar*, *sistematizar* o reducir los conocimientos adquiridos y asociados entre sí, a un conjunto orgánico; y una vez constituido ese *sistema*, hacer de él *método* científico.

304. ¿Dónde se hallará un *sistema* más complejo y ordenado que el paradigma del verbo? El alumno que lo aprende debidamente, se acostumbra a *observar* lo que conviene ser observado en las formas gramaticales, distinguiendo en ellas la parte *constante* de las palabras, de su parte *variable*; y en virtud de semejante observación, establece una *doble asociación* de las voces: por una parte asocia todas aquellas que tienen una misma parte constante; por otra, reúne en un grupo todas las que, distinguiéndose en la parte constante, convienen en la variable. Así, por ejemplo: asocia en un grupo las formas *amaré*, *amaba*, *amaría*, etc., y en otro las

formas *amaré, leeré, andaré*, etc. Con éstas forma el *tiempo futuro*; con aquéllas, el *verbo amar*, etc.

Y después de haberlas asociado procede adelante y las *sistematiza*, clasificando las formas del verbo *amar*, en sus voces, modos, tiempos, números y personas. Y por otra parte, luego que ha reunido, vgr., las formas del presente de infinitivo de muchos verbos, halla que se agrupan en tres clases: *amar, leer, oír*, las cuales denomina *tres conjugaciones*, y en cada una de ellas forma el paradigma completo, obteniendo el *sistema* del verbo castellano.

Pero no para aquí; pues, cuando emprende el estudio de otra lengua, le aplica la forma de clasificación y sistema que tiene hallados, con lo cual posee un *método* de descubrir fácilmente las analogías y diferencias entre varias lenguas. Así, por ejemplo, aplicando el sistema del verbo castellano al estudio de la lengua latina, halla que, en vez de las tres formas de infinitivo presente, hay en Latín cuatro, por razón de la distinta cantidad que puede tener la *e*, y así compara

<i>Amar.</i>	<i>Leer.</i>	<i>Oír.</i>
<i>Amāre.</i>	<i>Legere.</i>	<i>Monēre.</i>
		<i>Audīre.</i>

Por este método se ordenan facilísimamente las formas del verbo en otros idiomas que de nuevo se van conociendo; con lo cual se obtiene una diafanidad de conocimiento, que ha de influir necesariamente en la formación intelectual del alumno, y además se alcanza un método fecundo para ahondar en el conocimiento de cada uno de los idiomas que se estudian, por la luz que arroja, sobre cada uno de ellos, la *comparación* con los demás; la cual no pudiera hacerse fácilmente, si no se los redujese todos a un *sistema*.

Así, por ejemplo, la comparación de las formas del

<i>Futuro imperfecto.</i>	<i>Ama-bo.</i>	<i>Amar-é.</i>	<i>(Amar-hé)</i>
<i>Imperfecto de subjuntivo.</i>	<i>Ama-rem.</i>	<i>Amar-ía.</i>	<i>(Amar-hía).</i>

nos conduce a considerar las formas castellanas, como compuestas (pues no pueden proceder de las latinas), y nos guía para entender la naturaleza *analítica* de nuestro idioma, así como de las demás lenguas modernas, en contraposición al carácter *sintético* del Latín, el Griego, el Sánscrito, etc.

305. Además de este ejercicio de *análisis*, con que distinguimos las partes constantes y variables de las voces; y de *síntesis*, con que las asociamos y reducimos a sistema, se halla en el estudio de la Gramática un continuo ejercicio de *inducción* y *deducción* (como ya lo dejamos indicado), principalmente en la *sintaxis*.

Las llamadas *reglas* de sintaxis no son sino *fórmulas* obtenidas por inducción, y si se van obteniendo en la clase por un método verdaderamente didáctico, habitúan al alumno a proceder, en esta forma de discurso, con la circunspección y aplomo que tanto se echa menos en la actualidad en muchos de los que se jactan de científicos, y cuya mala traza en el manejo de la inducción descubre a tiro de escopeta, que no han tenido la formación intelectual que proporcionan los estudios gramaticales.

El alumno de Gramática latina hallará por ventura algún caso en que el verbo *utor* (usar) está construído con acusativo. ¿Podrá sacar de ahí que *siempre* o regularmente se construya así? Si tal hace, el maestro le corregirá sin duda, y le hará que suspenda su juicio acerca de la construcción de ese verbo, hasta haberlo hallado mayor número de veces; y entonces verá el discípulo que, en la inmensa mayoría de los casos, está construído con ablativo. De ahí vendrá a sentirse necesitado a indagar, cuándo se usa en acusativo, o qué autores emplean esa construcción; y formulará la regla con toda cautela.

306. Siquiera sea a título de digresión, no podemos dejar de llamar la atención aquí, sobre las famosísimas inducciones que nos regalan a cada paso ciertos *sabios* o *savants*, que nunca acaban de llenarse la boca con el nombre ampuloso de la *Ciencia*.

Véase un ejemplo que trae (y aprueba) Fouillé, en su libro *L'enseignement au point de vue national* (1).

Trátase de rebatir la añeja máxima de que, *memoria excolendo augetur*. La Ciencia (de M. Alfredo Fouillé y de M. William James) acaba de *demostrar* que ese principio es falso, y que los millares de hombres estudiosos que lo habían venido proclamando hasta ahora, no sabían lo que se pescaban. Y ¿cómo ha demostrado eso *la Ciencia*? M. William James hizo los *experimentos* siguientes: En ocho días seguidos aprendió 158 versos de Víctor Hugo en 131 minutos. Luego aprendió un canto del "Paraíso perdido" en 38 días; y finalmente, otros 158 versos de Víctor Hugo, que esta vez le costaron 151 minutos. ¡20 minutos más que los primeros! ¡Luego la memoria no crece con el cultivo! (Debiera inferir que decrece). M. Drown, M. Baldwin, M. Pease, etc., se cercioraron con experimentos semejantes *durante* ocho días, de que la memoria *no crece*. (¿Quisiéramos saber si los músculos se aumentan con la Gimnasia durante *tres días*! — Luego... ¡la Gimnasia es inútil para desarrollar los músculos!, según la lógica maravillosa de esos sabios). Después consultó M. James a un predicador y a varios actores, y todos le dijeron que la memoria no crece; *que aprende con más facilidad y tenacidad* por efecto del ejercicio; pero que eso se debe atribuir a otras causas diferentes del desarrollo de la memoria (método, familiaridad con los asuntos, etc.).

He aquí un ejemplo de *inducción sabia*. Los que así discurren ¿no hubieran asentado sobre una frase de Catón, o Columela, que *utor se construye siempre con acusativo*? Y si hubieran caído en la cuenta una y otra y otra vez, de lo prematuro de tales conclusiones, ¿no se hubieran hecho más cautos en el manejo de la inducción? Por lo menos, los hombres avezados a los estudios gramaticales, tan comunes en tiempos anteriores, no vemos que cayeran de ordinario en tales dislates *seudo-científicos*!

307. Pero no menos ofrece la sintaxis gramatical ejercicios provechosos de *deducción*; pues no otra cosa son las *aplicaciones*

(1) París, Hachette, 1891.

de las reglas una vez obtenidas o aprendidas, las cuales se emplean constantemente en la *versión* de los textos, y sobre todo, en la *composición* en lenguas extranjeras.

Análisis y síntesis, inducción y deducción, tienen, pues, empleo continuo en los estudios gramaticales, habituando la inteligencia a *observar* con claridad, *asociar, sistematizar* y proceder con *método*.

La Gramática es hermana gemela de la Lógica, que por eso llamaron los antiguos *Dialéctica*; porque, si bien tiene por objeto la rectitud del raciocinio, como el raciocinio no se expresa, y apenas se formula interiormente, sin el auxilio del lenguaje, las reglas de la Lógica se manifiestan prácticamente en el discurso *oral*. Con razón, pues, dijo Stuart Mill, de la Gramática, "que es la parte más elemental de la Lógica; es el comienzo del análisis de los procedimientos del espíritu. Los principios y las reglas de la Gramática son el medio para hacer corresponder las formas del lenguaje con las formas universales del pensamiento. Las distinciones de las diferentes partes de la oración; de los casos de los nombres, de los modos y tiempos de los verbos; de la función de las partículas; no son solamente distinciones de las palabras, sino también distinciones del pensamiento. Sólo los nombres y los verbos expresan los objetos y las acciones, muchos de los cuales pueden ser percibidos por los sentidos; pero las diferentes maneras de combinar los verbos y los nombres, expresan las relaciones entre los objetos y las acciones, las cuales no pueden ser conocidas sino por la inteligencia, y cada forma diferente corresponde a una diferente relación.

"La estructura de cada frase es una lección de Lógica. Las variadas reglas de la Sintaxis nos conducen a distinguir entre el sujeto y el atributo de una proposición, entre el agente, la acción y el término de ella; a mostrar claramente, que tal idea ha de modificar o calificar tal otra, o simplemente unirse con ella; que tal aserción es categórica, y tal otra sólo condicional; que pretendemos expresar la semejanza o los contrastes; proponer varias

aserciones junta o separadamente; las mismas reglas nos obligan además a determinar en una proposición, cuáles son las partes que, aunque completas desde el punto de vista gramatical, no por eso dejan de estar subordinadas a la idea expresada por la proposición entera" (1).

308. El estudio del lenguaje es la mejor y más fácil introducción al conocimiento de las diferentes relaciones que median entre los objetos y los conceptos.

La diferencia entre las construcciones gramaticales *paratácticas* e *hypotácticas*, da idea de las relaciones de simple coexistencia y dependencia, que median entre los seres y los conceptos que de ellos formamos. A su vez la *parataxis*, o yuxtaposición, se distingue en *copulativa*, *disyuntiva*, *alternativa* y *exclusiva*; variedad de relaciones que se halla, así en los conceptos como en las cosas; y el conocimiento de sus formas gramaticales sirve para dar conciencia de esas distinciones.

La *hypotaxis* es la expresión gramatical de las relaciones de *dependencia*, o de los estados metafísicos de los seres; y para llegar al conocimiento abstracto de ellos, no hay duda que sirve, y es una buena introducción, el estudio de las formas del lenguaje con que se manifiestan. Así se expresan, vgr., en las *proposiciones condicionales*, la *posibilidad* e *imposibilidad*, la *necesidad hipotética*, la *futurición simple* o *esperada*. Las relaciones de futurición absoluta o condicionada, o posible en un estado condicional, real o irreal, futuro o pasado; las de causalidad necesaria y libre o posible; las de finalidad, de mutua consecución o limitación; las determinaciones locales, temporales y modales, etc.; tienen sus particulares formas de expresión en los idiomas perfectos, y el estudio de las mismas no puede menos de conducir al mayor conocimiento de aquellas relaciones. De suerte que, en el estudio de la Gramática se halla realmente la mejor introducción al estudio de la Lógica, y generalmente de la Filosofía. La Filosofía de la vida, y el con-

(1) Discurso pronunciado en la Universidad de Saint-Andrews, en la *Revue d'Instruction publique* de Bélgica, 1869, p. 102.

cepto que tienen los hombres, en cada época, del universo en que viven; se traducen de un modo diáfano en sus idiomas; por donde el estudio de éstos puede ser una iniciación en el conocimiento de aquéllos; con la ventaja, para la edad adolescente, de proponer todas las ideas abstractas y los sentimientos más indefinidos, en formas tangibles y fáciles de someter al análisis.

Que en el estudio del lenguaje se halla un excelente ejercicio para la *memoria*, es cosa tan evidente, que no es menester nos detengamos en demostrarla; pues así en la ampliación de nuestro conocimiento de la lengua propia, como en el estudio de las extrañas, antiguas y modernas, es necesario fijar en la memoria las palabras, las formas gramaticales, las frases idiomáticas, etc.

309. Pero asimismo da pábulo el estudio del lenguaje al ejercicio de la *imaginación* y del *sentimiento*. La mayor parte de las designaciones de las cosas que no caen bajo el dominio de los sentidos, se obtienen en los idiomas, sobre todo antiguos, por medio de metáforas, que con frecuencia contienen muy vivas imágenes, y en todo caso señalan la *semejanza* entre los conceptos abstractos que se significan, y los objetos concretos que se toman como medio para significarlos. Y además, esas metáforas son muy diferentes, y aun de diversa índole, en los varios idiomas; de suerte que, el estudio lingüístico no puede menos de contribuir al desarrollo de la imaginación.

También los matices del sentimiento reciben expresión verbal de diferente manera, según el genio de las diferentes lenguas, en que se revelan las diversidades de carácter de los pueblos y razas. Pero sobre todo, el estudio de las lenguas abre los tesoros de las literaturas, en las cuales, especialmente en sus géneros populares, se hallan las más hondas manifestaciones de los sentimientos humanos, en toda la extensa gama que van recorriendo en las diferentes situaciones y etapas de la cultura.

Así la imaginación como el sentimiento se manifiestan de una manera peculiar en el llamado *hipérbaton* de las lenguas, o sea, en la colocación de las voces, que obedece, no a las leyes de la

Lógica, sino a las impresiones del corazón y de la fantasía. El sentimiento, que se lanza de un salto a lo que más le interesa; o la imaginación, que hace resaltar lo que más vivamente la hiere; son las causas de esas transposiciones y colocaciones, al parecer caprichosas, de las palabras, que observamos principalmente en Griego y Latín, y en algunas de las lenguas modernas, como la castellana y la inglesa.

310. Finalmente, el estudio de dos o más lenguas produce en nosotros la que llama Willmann, *transformación* (*Umbildung*) de la conciencia del lenguaje, por efecto de la cual llegamos al resultado, tan apetecible, de no confundir las *palabras* con los *objetos* que expresan.

“El que sólo conoce el lenguaje porque lo habla, y lo habla maquinalmente por haberle oído desde la niñez, no tiene una conciencia *reflexiva* de él. Esto no impide que lo hable con gran facilidad y perfección, ni aun que lo emplee con gran fuerza en la Poesía y la Oratoria; pero deja sin desatar ciertos lazos, que traban los conceptos con las palabras, y aprisionan en cierto modo el espíritu en las redes del idioma, haciendo que no salga de la conexión entre los signos y los objetos, y venga a identificar inconscientemente las relaciones verbales con las reales. El tal se queda en la amalgama del concepto con su expresión, cual se ha formado en la inconsciente elaboración del lenguaje y en el maquinal aprendizaje del mismo por la imitación. Para llegar a la disolución de esa amalgama, da ya un primer paso la *escritura*, en cuanto nos presenta la *palabra* como *objeto* por sí (que yace en el papel, donde no se halla el objeto significado), y de esta suerte comienza a disipar el inconsciente error de considerar la palabra como *atributo* del objeto significado. Mas sólo el asiduo y profundo estudio del lenguaje llega a conseguir una *transformación* de la conciencia lingüística, y la eleva a conciencia *reflexiva* (la cual no mira ya la *palabra* como una *propiedad* del objeto, sino como un *signo* de él, formado por la *convención* y la *costumbre* de los hombres). La conciencia reflexiva del lenguaje manifiesta la *red* con que el

idioma ha envuelto las cosas, y distingue las relaciones gramaticales de las palabras, de las relaciones reales de los objetos que por ellos se representan. Consigue sacar el pensamiento de su *incorporación* idiomática y poner los medios de expresión lingüística a disposición del espíritu. Esa conciencia reflexiva llega a penetrar en el laboratorio del pensar y en hablar, por lo menos lo bastante para no confundir las manipulaciones de las palabras con las de los conceptos; por más que le falte mucho para llegar a entender las relaciones entre ellos; cometido que apenas logra desempeñar todavía la Ciencia del Lenguaje.

311. Un camino para esa educación de la conciencia del lenguaje se halla en el cultivo gramatical del idioma nativo, en el cual está arraigada la conciencia irreflexiva del lenguaje; otro camino (o mejor dicho, otra jornada del camino) hacia ese mismo término, es el aprendizaje de otras lenguas vivas, con la misma imitación maquinaal con que se aprendió la propia; y el tercer camino, o jornada de él, consiste en el estudio de diferentes idiomas según las leyes de la Gramática. Cada uno de estos caminos tiene sus ventajas y desventajas, y conduce a aprovechar diferentes elementos educativos del lenguaje.

La enseñanza de la Gramática que toma por objeto el propio idioma, puede compararse con la explicación de una máquina puesta en movimiento; vese la función de cada uno de sus órganos, pero éstos no pueden pararse; por lo cual, aunque se obtiene el conocimiento del conjunto, no es posible penetrar tan pormenor en el conocimiento particular de cada una de las partes. El alumno, no tanto ha de aprender cosas nuevas, cuanto ha de aprender *de otro modo* lo que ya sabe y emplea, y ser conducido a emplearlo consciente y rectamente. Dicho estudio tiene la ventaja de que, el *saber* y el *poder* (la teoría y la práctica) andan muy cerca uno de otro, y la gradual ilustración de la conciencia del lenguaje puede juntarse con la fácil actuación práctica de la misma. Pero, por otra parte, hay el inconveniente de que, la lengua en que nos hemos criado, nunca se llega a concebir tan *objetiva-*

mente como otra extranjera, y la enseñanza de ella nunca parece tan interesante, por cuanto el objeto está demasiado estrechamente unido con el sujeto. Así como el propio cuerpo es poco a propósito para servir de primario objeto de la enseñanza de la Historia natural, así tampoco el lenguaje vivo en que nos hemos criado, es objeto del todo satisfactorio para la enseñanza de la Gramática; sin embargo, la enseñanza griega, que no conoció otro estudio gramatical que éste, manifiesta que su valor educativo no es con todo eso pequeño, y que puede servir muy bien como preparación para el ulterior conocimiento del lenguaje y del arte de hablar. Entre nosotros, la instrucción elemental en el propio idioma ha sido, unas veces menospreciada, y otras muchas estimada en más de lo justo; pero es indudable que, si se dirige de un modo pedagógico, poniendo de relieve su carácter analítico, puede bastar por sí sola para sacar al alumno del estado irreflexivo de su conciencia del lenguaje.

312. El aprendizaje de lenguas extranjeras, aun cuando se hace por un procedimiento puramente *irracional* o maquinalmente (vgr., por el método Berlitz), prácticamente y sin enseñanza de la Gramática, es muy a propósito para disolver la concreta amalgama del pensamiento con la expresión verbal, en cuanto proporciona la facultad de expresar unos mismos conceptos con diferentes palabras. El espíritu sale, por ese camino, de la red del lenguaje heredado, entrando en el terreno de un idioma diferente; y en tal concepto tiene sentido la frase de Goethe, que: "El que no sabe ningún idioma extranjero, no entiende tampoco el suyo propio". Con la adquisición de una lengua extranjera se adquiere una *doble conciencia* lingüística; por eso los griegos llaman a Céerope, que unía el conocimiento del Griego con el de su lengua nativa *διφωής*, hombre de dos ídoles o naturalezas. Ennio se atribuye *triacorda*, tres corazones o espíritus, porque entendía el Griego, el Latín y el Osco; y al rey Teodorico el Grande, así como al emperador Carlos V, se atribuye la sentencia: "que tenemos tantas almas, cuantas son las lenguas que entendemos". De donde se formó el pro-

verbio: *Tantum valeo, quot linguas calleo*; tanto valgo cuantas lenguas entiendo. Con esta hipérbole se descubre exactamente el punto, sobre el cual no es capaz de elevarse el solo aprendizaje de muchas lenguas; el cual no comunica una más alta conciencia del lenguaje, sino una conciencia *múltiple*; da la posesión de los idiomas, pero no perfecciona la facultad del lenguaje.

313. A esto se levanta solamente el estudio de las lenguas extranjeras, cuando hace asimilar el idioma extraño en gradual progreso, y relacionándolo de continuo con la conciencia del lenguaje. Este estudio aventaja al estudio gramatical de la lengua nativa, por versar acerca de un objeto quieto, y que se ofrece como nuevo, al cual se consagra la atención mucho más fácilmente; y aventaja al aprendizaje empírico de los idiomas extranjeros, en que procura gradual, pausada y cuidadosamente, la disolución de aquella amalgama del pensamiento y la palabra, la asociación de un mismo concepto con diferentes signos verbales, y la separación entre la cosa significada y las formas significativas. Cada nuevo idioma teje una nueva red de relaciones sobre el mundo de las cosas y de las ideas, la cual tiene sus mallas en lugares diversos, reúne las representaciones en diferentes grupos, junta los pensamientos con distintos enlaces. Las palabras, formas y conjunciones de diferentes idiomas no se corresponden con exactitud; sus círculos de significación y empleo son excéntricos, y las líneas que los limitan forman en cada idioma un dibujo distinto que en los otros. Pero esas relaciones no se echan de ver sino cuando se estudian los idiomas con la base de la teoría gramatical, y sólo entonces producen su efecto, en el cual estriba la propia transformación y educación de la conciencia del lenguaje. Son medios para esto, el conducir siguiendo los hilos de cada una de esas redes, el hacer notar sus nudos, el señalar las líneas que limitan el distrito de la aplicación de cada palabra o forma; medios que no pueden ser substituídos por otros algunos. Con razón dice Federico A. Wolf, que, por medio del conocimiento y atenta consideración del sello o carácter que cada nación ha impreso a sus conceptos, al expresarlos en su

lenguaje, comenzamos a averiguarnos en el mundo de las ideas, y a conocer y usar mejor las riquezas ya adquiridas en él; por cuanto las varias modificaciones de ideas principales semejantes nos obligan a percibir sus desemejanzas, y concebir desde nuevos puntos de vista las representaciones que ya conocíamos bajo otros conceptos. De esta suerte, la comparación de las expresiones y palabras no nos proporciona solamente un mísero acopio de signos para significar unas mismas cosas; sino un tesoro (que verdaderamente nos enriquece) de medios para disolver la amalgama y composición de nuestras ideas; los cuales no pueden adquirirse por ninguna otra vía (1).

§ XLVI

La lengua materna

SUMARIO :

Cultivo formal y fines utilitarios en la enseñanza de los idiomas. Cuál debe estudiarse primero. Sistema romano y medioeval. — Lenguaje literario y dialectos en los Estados modernos. — Necesidad de una Gramática superior. Exagerada reacción contra la tradición clásica. — Controversia actual. Razón de universalidad de la Enseñanza *primaria*. — *Desventajas* de la educación gramatical castellana. Defecto de flexión nominal. Deficiencias de nuestro paradigma verbal. Irregularidades. Doble vocalismo. Sintaxis libérrima. — *Ventajas*: división de la dificultad. Facilidad de la inducción. — Atenuación de las desventajas. — Necesidad de que los maestros sepan Latín.

314. Estudiados en el párrafo anterior los elementos educativos que se hallan en la enseñanza del lenguaje en general, poseemos ya un criterio seguro para estimar la educación *formal* que del cultivo de cada uno de los idiomas pueda sacarse.

La *educación formal*, decimos; pues, en un tratado de Educación intelectual como el presente, no podemos ni debemos descen-

(1) Citado por Willmann, II, pág. 100.

der a consideraciones de un orden puramente *utilitario*, que, sin embargo, serán en la práctica decisivas muchas veces, para resolver el estudio de uno y otro idioma. El futuro comerciante o misionero o diplomático, en países donde se hablan lenguas eslavas o semíticas, tendrá sin duda una razón urgente para cultivar desde muy temprana edad los idiomas que en aquellos países se emplean; con tanto mayor motivo cuanto su radical diferencia de los nuestros hace que sea casi imposible su dominio, si no se comienza a estudiarlos en edad muy tierna.

Pero ahora no tratamos de esos fines prácticos e *individuales*. Esos pertenecen al número de aquellos *fines arbitrarios* que decía Herbart, que el educador no puede generalmente *prever*, ni por ende hacerse cargo de ellos. El educador no puede prever otra cosa (hablando en términos generales) sino que conviene *educar* en el alumno el *sentido del lenguaje*, y sacar de la enseñanza lingüística los frutos que es capaz de producir para desarrollo de la inteligencia, de la memoria, de la imaginación y sensibilidad; para que el alumno, de esta manera cultivado y desarrollado, sea apto, en su edad madura, para perseguir los fines arbitrarios que las circunstancias o su libre elección determinen.

315. Ofrécese, pues, en primer lugar, la cuestión del idioma por donde ha de comenzar el estudio gramatical: si ha de ser el idioma nativo o una lengua extraña.

En esta parte, la razón *histórica* indicaría el comienzo por una de las lenguas clásicas; pues así se hizo en Roma, donde la educación literaria de los adolescentes se comenzaba por el Griego, y en todas las naciones europeas hasta época reciente, donde se principiaba el estudio gramatical por el Latín.

En este procedimiento (por extraño que pueda parecer ahora a los que viven desligados del desenvolvimiento histórico) había algunas innegables ventajas. La primera era la ya indicada, de la formación más perfecta y fácil de la *conciencia reflexiva* del lenguaje, que, como acabamos de ver, se logra difícilmente en el estudio de la lengua propia. Pero por ventura lo que movió a seguir

ese sistema, en la actualidad generalmente abandonado, fué la ventaja que se originaba de poner ante los ojos de los alumnos un idioma más perfecto, y mejor cultivado gramaticalmente, que el suyo nativo, con lo cual se contribuyó no poco a la elaboración literaria de las lenguas y a darles una especie de *denominador común*, más perceptible que el que en ella pudiera hallarse por efecto de su procedencia de un mismo tronco.

Si es verdad que el Griego alcanzó su perfección gramatical en las escuelas de los sofistas y filósofos, no puede negarse que, lo que más ayudó al Latín a despojarse de la rudeza primitiva, fué la Gramática griega en que previamente se formaron los hombres doctos de Roma.

En los grandes Estados de la Edad Moderna, constituídos por provincias de diferentes dialectos, el lenguaje *literario* se ha ido apartando del idioma nativo de cada pueblo, y su uso ha hecho necesaria alguna instrucción gramatical. Mas, en realidad, la pureza, lo más castizo y característico de cada idioma nacional, no se halla en sus Gramáticas ni en sus Academias, sino en los labios de las personas que viven apegadas al terruño natal, y generalmente *no saben Gramática*.

Ya observó Cicerón que las mujeres hablaban con más pureza su lengua nativa, por llevar generalmente una vida más retirada, y menos expuesta al influjo de las personas de diferente provincia y dialecto. Pero en los pequeños Estados de la Antigüedad no fué necesaria la Gramática para conservar la pureza del propio idioma; y así los Romanos no la necesitaron para hablar en su lengua, sino para aprender la griega.

Como además aconteció ser griegos los pedagogos y maestros de la juventud romana, vino ésta a estudiar primero la lengua helénica, y con los primores aprendidos en ella, perfeccionó o dió un carácter más universal al idioma del Lacio.

El mismo fenómeno se repitió en la Edad Media. Por una parte, las lenguas de los invasores del Imperio eran rudas y bárbaras; y por otra, los maestros de la juventud fueron generalmente galo-

romanos, hispano-romanos, etc., o monjes, romanizados por el influjo mismo de la regla y vida monástica; de donde nació con natural necesidad, que comenzaran por enseñar a sus discípulos el Latín, el cual les ofrecía una lengua culta y una Gramática elaborada.

Esto aconteció con mayor razón en los pueblos *románicos*, cuyos idiomas modernos no son otra cosa que el Latín vulgar, modificado por la diferente pronunciación de los pueblos bárbaros que lo aprendieron. Para estos pueblos, el Latín era el manantial de donde su lengua brotaba, y debía ser también naturalmente la *cantera* a donde fueran a buscar lo que en sus dialectos hallaban deficiente todavía, y sobre todo, la cultura gramatical y literaria.

316. Pero como, en la educación, las prácticas engendradas por la necesidad suelen sobrevivir generalmente a la necesidad misma, siguiendo la formación de la juventud en la dirección adquirida con el impulso de la costumbre; aconteció que, aun después que las lenguas romances y las demás modernas hubieron alcanzado un florecimiento literario y perfección considerables, la enseñanza continuó prefiriendo comenzar con el Latín, sin duda porque en él se encontraba ya con una Gramática admirablemente preparada.

Y no es menos cierto que, la reacción contra este sistema tradicional, y por ventura rutinario, ha ido más allá del justo límite, según es ley común de todas las reacciones; y los que han vindicado el estudio de los idiomas modernos, de tal manera se han encariñado con él, que han venido a olvidar con harta frecuencia las relaciones indisolubles que los unen a las lenguas clásicas, así por parte de su origen, como, sobre todo, por resultado de un secular cultivo gramatical hecho sobre los surcos de las gramáticas griega y latina.

Hoy, cuando ya ni la tradición latinista tiene fuerza considerable, y por otra parte la reacción romántica ha perdido sus primeros fervores, ha llegado el tiempo en que la Pedagogía pueda proponerse y resolver con toda serenidad el problema teórico y

práctico, de cuál ha de ser el idioma por cuyo estudio comience la educación gramatical de los jóvenes.

317. Y en este punto hemos de llamar la atención ante todo, sobre la diferente situación en que estamos respecto del Latín los pueblos románicos y las naciones germánicas o sajonas. A pesar de lo cual y (contra todo lo que debía esperarse y pedía la razón) el estudio latinista ha sobrevivido en las segundas, después de su desaparición casi total en algunas de las primeras. Algunas de las razones, pues, que dan los pedagogos ingleses o alemanes, para desechar el Latín como primer fundamento de la educación gramatical, serían de ningún valor para nosotros; al paso que hay otras causas, que entre nosotros se pudieran hacer valer para dar la preferencia a la educación latinista, que no tienen lugar en las naciones de idioma sajón o germánico.

318. En la actualidad hay una razón práctica enteramente decisiva, para desechar la primera enseñanza en Latín, y es, la extensión democrática de la Escuela elemental, que aspira a cobijar a los hijos de todos los ciudadanos, dando con esto valor sustantivo a la *primera enseñanza*, que por eso no se suele ya llamar *primera* (lo cual dice relación de orden) sino *primaria*. Desde el momento en que la Escuela primaria ha de educar a todos los ciudadanos, de los cuales la inmensa mayoría no podrá recibir ulterior instrucción, no es posible basarla en un idioma extraño, del cual, por otra parte, no se podrían aprender más que los rudimentos. Es, pues, necesario fijar como base común para todos, la enseñanza gramatical en el propio idioma; cosa que se ha hecho asimismo necesaria para la formación de las *lenguas literarias*, más o menos diferentes de los dialectos regionales — lo que llaman en francés los *patois* (1).

(1) Conviene advertir que, cuando hablamos de *dialectos*, no entendemos, en España, los idiomas regionales (como lo hacen algunos, manifestando en ello su crasa ignorancia lingüística). En España se hablan tres *lenguas*, o grupos de dialectos pertenecientes a tres lenguas distintas: la *castellana*, que comprende los dialectos gallego, asturiano, leonés, y otros muchísimos meros definidos y no basantemente estudiados; la *catalana* que abraza el mallorquín, valenciano y varios

Esta razón no sería, sin embargo, por sí misma, de valor general; pues si se impondría en las aldeas que no pueden tener más de una escuela, no tendría necesaria aplicación en las ciudades, donde la escuela *primaria* podría ser para los que han de terminar en ella su educación intelectual, y podrían establecerse otras escuelas de *primera* enseñanza, ordenadas a preparar para una educación superior. En éstas cabe, pues, la discusión, de si sería más provechoso persistir en el antiguo método, comenzando por la Gramática latina.

A la verdad que no faltan razones en pro y en contra de esta tesis; pero mejor que discutirla, preferimos exponer simplemente las *ventajas e inconvenientes* que tiene el estudio de la Gramática castellana, como base de la formación intelectual en las escuelas de nuestro país.

319. Además del inconveniente general, que ya hemos indicado tener la instrucción gramatical que toma por base el idioma propio, se hallan en la Gramática castellana otras circunstancias que hacen su estudio menos educativo.

La primera es la *deficiencia* de nuestro sistema de *flexión*; como quiera que el nombre castellano carece totalmente de casos gramaticales, cuyo defecto se suple por medio de las preposiciones; método no poco dificultoso, para el que por primera vez adquiere el concepto de las relaciones gramaticales. A estos inconvenientes se añaden los que resultan de la terminología gramatical greco-latina, totalmente inadecuada para designar los accidentes gramaticales de nuestro idioma.

El acusativo carece propiamente de forma determinada en castellano, pues unas veces se usa sin preposición, y otras con la preposición *a*, que es común al dativo. El genitivo tiene la preposición *de*, que conviene asimismo a ciertas relaciones del ablativo: *El hijo de Pedro nació de madre alemana*. En esta oración, el pri-

dialectos distintos dentro del catalán estrictamente dicho, y la *vascuence* o *éuskara*, que pertenece a una familia lingüística totalmente diferente de la neo-latina o románica, de la que forman parte el castellano y el catalán, no menos que el portugués.

mer *de* es preposición de genitivo, y el segundo de ablativo. ¿Cómo ha de percibir esto el alumno principiante? Y ¿cuánto no es más fácil ver esta diferencia en Latín? *Filius Petri natus est ex matre germana*. ¿Qué diremos del — *en, con, por, sin, de, sobre* — que se da como característica del ablativo? — ¡Esto sirve sólo para dar agilidad *parlamentaria* a la lengua!

También es muy incompleta la *conjugación del verbo*. No hay sino fijarse en el verdadero galimatías de nuestros pretéritos, desesperación de los extranjeros que aprenden nuestra lengua: *Amé, he amado; Amara, amaría, o amase; Hubiera, habría o hubiese amado*, etc. Tan difícil es la inteligencia de esas formas, que, aun en personas mayores, y no destituidas de instrucción, no es raro hallar confundidas las formas del futuro de subjuntivo *amare*, con la que llamamos de pretérito imperfecto del mismo: *amara*. Las formas condicionales andan barajadas con las categóricas, etc., etcétera.

El verbo castellano no es menos analítico que el inglés o alemán; aunque lo disimula con escribir juntas las formas realmente compuestas, *amaré* y *amaría*, las cuales se hallan separadas en locuciones apenas arcaicas, como: *Agradecéroslo he*, por *Os lo agradeceré*. *Hacerme hía provecho*, es más antigua, pero se halla en nuestros clásicos del siglo de oro.

Este estado, como de *transición* del carácter de conjugación analítica al de conjugación sintética, no sirve sino para obscurecer la verdadera naturaleza de nuestros paradigmas verbales. Más sencillo es, o el paradigma inglés, totalmente analítico, o el latino, de todo punto sintético; bien que el primero tenga una notable deficiencia en el pretérito, con una sola forma para el imperfecto y perfecto histórico.

Nada digamos de los pronombres enclíticos, cuya dificultad no sólo atormenta a los extranjeros, sino háceles formar un concepto poco favorable de nuestra Lógica: *Diréselo y obligaréle a hacerlo. Hágamela usted llamar y dígale (o la) que espere*; etc. Todo lo cual no decimos con ánimo de rebajar, o posponer a otras, la len-

gua que aprendimos de nuestros padres; sino para tasar en su justo valor la eficacia educativa, que de su estudio podamos prometernos, aun dado que se haga con el método conveniente y proponiéndose el fin debido.

320. Todavía hay otras dos cosas, en castellano, que han de ser de grande inconveniente para el efecto educativo de su enseñanza elemental; es a saber: las llamadas *irregularidades*, y el *doble vocalismo* de muchas palabras.

Las *irregularidades* no son sino individuos aislados que han sobrevivido, de formas antiguas de declinación o conjugación; las cuales fácilmente se reducen a sus leyes, cuando precede al estudio del Castellano el del Latín. No siendo así, han de permanecer en la categoría de irregularidades: de casos fuera de la ley, como si fueran un elemento *irracional* del idioma. A la verdad, este inconveniente se halla, todavía en mayor escala, en Latín y en Griego, y no menos en las lenguas modernas, y sólo puede resolverlo, más adelante, el estudio científico de la Gramática. Pero a los adolescentes de lengua castellana no sería difícil explicarles las aparentes anomalías de nuestro idioma por la etimología latina, y darles luego a entender, que las anomalías que hallamos en Latín o en otras lenguas, tienen semejante explicación en otras más antiguas etapas del desarrollo lingüístico.

321. El Castellano no ha salido del Latín *de una vez*, o sea, bajo el imperio de unas mismas leyes fonéticas; de lo cual resulta en él *doble vocalismo*, con diptongación en la época antigua, y sin ella en la posterior.

Esta ley de la *diptongación* se debería explicar a los niños desde la primera enseñanza, con lo cual se lograría que desaparecieran a sus ojos una porción de irregularidades de los verbos: como *tener*, *tienes*, *poder*, *puedes*, etc.

Las voces castellanas que se derivaron del Latín en época remota, ofrecen regularmente la diptongación de la *é* = *ei* y de la *ó* = *ue*. Por el contrario; las palabras que del Latín pasaron en

época posterior al Castellano, no sufren esa mudanza; y de ahí resulta una doble serie de derivados, vgr.:

del latín <i>focus</i>	sale primero <i>fuego</i>	y luego <i>foco</i>
<i>dolus</i>	<i>duelo</i>	<i>dolo</i>
<i>mentem</i>	<i>mientes</i>	<i>mente, etc.</i>

Esto explica las derivaciones, a primera vista irregulares, *tiempo, temporal; cielo, celeste; fuego, fogoso, etc.* Estas y otras manifestaciones fonéticas, no pueden entenderse fácilmente si se estudia el castellano sin relacionarlo con el Latín, lo cual no se puede hacer si no precede el estudio de éste.

322. Si la naturaleza de los accidentes gramaticales de los vocablos es poco favorable, en la lengua castellana, para la formación de su *sistema* morfológico, todavía es menos a propósito para servir de base a la educación gramatical, nuestra libérrima *sintaxis*. Destituídos los nombres castellanos de sufijos de flexión, todo el régimen se viene a reducir al uso de las preposiciones, que es, de suyo, la parte más vaga y difícil, no sólo en nuestra lengua, sino también en la Griega y aun en la Latina. Esto dificulta mucho el trabajo de inducción y deducción que, como vimos, con tanto fruto educativo puede hacerse en la *sintaxis*.

323. A pesar de todas esas desventajas, no creemos, sin embargo, que se haya de volver, aun para los alumnos que se encaminan desde luego a la cultura superior, al sistema antiguo que comenzaba el Alfabeto por la Gramática latina.

La razón principal, que vale por muchas, es la *división de la dificultad*, la cual se logra, yendo de lo conocido a lo desconocido, en el estudio de la lengua materna.

Cuando el niño comienza el estudio de las primeras letras en Latín o en otra lengua extraña, ha de vencer inmediatamente dos dificultades: la de las voces desconocidas y la de las formas gramaticales. Al contrario, si se comienza por la lengua materna, conoce ya *la cepa* de las palabras, y sólo tiene que atender a sus *accidentes gramaticales* en que hasta entonces no se había fijado.

Esto facilita, si la enseñanza procede con dirección discreta, el procedimiento de *apercepción*.

Asimismo la *inducción* gramatical se hace (*ceteris paribus*) mucho más fácil, por operar sobre elementos conocidos. Cuando se aduce un considerable número de ejemplos para demostrar cualquiera regla de Gramática, el alumno percibe desde luego lo que en ellos constituye la fuerza del argumento; mientras que, si se trata de un idioma extranjero, ha de comenzar por entender el sentido de los ejemplos, y sólo después tiene lugar para fijarse en su valor probante.

El que estudia la Gramática en su lengua nativa, halla desde luego abierto el acceso a su Literatura, y puede, por consiguiente, ir a buscar por sí mismo los elementos de la inducción gramatical. También en los tesoros de la Literatura nacional halla pábulo para ejercitar la memoria, la imaginación y el sentimiento. En particular, por lo que se refiere a este último, ofrece más apta y provechosa materia la Literatura nacional, sobre todo la popular o espontánea, que las literaturas extranjeras, donde los héroes y los afectos son algo para nosotros extraño.

324. Por lo demás, los inconvenientes que nacen de la pobreza morfológica de las lenguas modernas pueden obviarse en gran parte, cuando se trata del Castellano, estudiándolo sobre la base de la Gramática latina, según ordinariamente se ha hecho. Mas para que este método no se haga rutinario o absurdo, sería menester que los maestros de Primera enseñanza conocieran el Latín, sin lo cual la enseñanza de la Gramática castellana nunca saldrá de la órbita del verbalismo y del convencionalismo.

¿Qué razón puede haber para hablar de *declinación* y de *casos* en Castellano, si no es la asimilación de nuestro idioma gramatical con el Latín?

La etimología, las llamadas irregularidades, la propiedad de las palabras, etc., etc., no pueden explicarse en Castellano si no se conoce el Latín. De divorciarse nuestra Gramática de la Latina, debería reducirse a un método histórico, en que desaparecerían

todos los vestigios del artificio gramatical, cuyo valor educativo dejamos expuesto. Pero ahora, siguiéndose el método latino bajo la dirección de maestros que ignoran absolutamente el Latín (como que no figura siquiera en los planes de estudio de las Escuelas Normales), su enseñanza no puede dejar de ser pedante, convencional, verbalista y absurda.

El Castellano (y dígame lo mismo del Catalán), estudiado sin el Latín, resulta un idioma *bordé*, proletario, sin ascendencia, sin posibilidad de darse razón de su origen y de sus aparentes anomalías. Por eso, si el estudio del Latín es necesario por otros conceptos para toda educación intelectual superior, lo es con doble motivo para nosotros, en particular para los maestros de Lengua castellana.

Sólo en hipótesis podrían obviarse los inconvenientes que las lenguas romances ofrecen para servir de base a la educación gramatical de los niños.

§ XLVII

Las lenguas clásicas. - El latín

SUMARIO :

Controversia sobre su necesidad para la cultura superior. Diferentes puntos de vista. Aspecto formal-gramatical.

Superioridad educativa del *Latín*. Morfología: precisión y regularidad sintáctica. El arte de entender y expresar con exactitud. Carácter sintético del Latín. — Hipérbaton: claridad, fuerza y brillantez que da a la frase de Horacio, Virgilio, etc. Gimnasia intelectual. — Los malos latinos: expresión de las relaciones. — Desgaste de los vocablos modernos. — Conciencia reflexiva del lenguaje. Verbalismo filosófico. Superioridad del Latín sobre los idiomas modernos. Carácter concreto de las lenguas clásicas. Ventaja de la *pronunciación* acomodaticia. — Necesidad del Latín para la inteligencia y perfeccionamiento del Castellano. — La lengua universal. Enciclopedia latina. — Arrinconamiento de los españoles.

325. Llámense *clásicas* por antonomasia (por lo menos para los europeos), las lenguas griega y latina, de las cuales la primera sirvió para la educación intelectual de la juventud romana, y la

segunda ha venido siendo el fundamento de la educación de los pueblos modernos, hasta que a fines del siglo XVIII se levantó contra ella una rebelión que, por inconcebible anomalía, principió por destronarla de la enseñanza en las naciones latinas, y sólo en la segunda mitad del siglo XIX ha comenzado a reducir sus dominios, o disputarle el prestigio, en los pueblos sajones y germánicos, por la extensión de la llamada *escuela realista*.

En todo caso, si se puede consentir en expulsar las lenguas clásicas de la enseñanza primaria y técnica, no es asimismo lícito excluirlas de la formación intelectual *superior*, por más que lo pretenda un número mayor cada día de pedagogos *sin-latín*, ante los cuales se yergue otra falange, todavía poderosa, de defensores de la educación clásica, especialmente en las naciones que van a la cabeza de la cultura científica y técnica: Alemania e Inglaterra.

Pero en esta cuestión, tan calurosamente debatida hace más de medio siglo, echamos de menos la *distinción* de los aspectos diversos, bajo los que pueden considerarse las lenguas clásicas, para estimar su valor educativo y cultural; pues tanto los que lo enaltecen, como los que lo rebajan e impugnan, suelen pasar, sin transición, de la consideración gramatical a la literaria, del aspecto filológico al pedagógico, y del formal al moral o social.

Excusado es decir, cuánto haya contribuído esta falta de distinción a embrollar la contienda, fuera de que en ésta, como en casi todas las otras cuestiones que miran a la práctica, cada cual *alaba sus agujas* y procura bonitamente *llevarse el agua a su molino*. Nosotros que no somos molineros ni sastres, sino juristas, permaneciendo fieles a nuestro axioma: *distingue... concordabis*, comenzaremos por establecer en nuestro estudio una distinción rigurosa, principiando por atender *solamente* al aspecto formal, no de las literaturas, sino de las gramáticas, para considerar luego las razones que de los otros aspectos pueden sacarse, en confirmación del mismo resultado.

326. Por eso hemos tenido empeño en sacar primero en limpio los *elementos educativos* que generalmente pueden hallarse en

el estudio gramatical de las lenguas, hecho lo cual, no tenemos sino medir con aquella medida, y juzgar con aquel criterio, las lenguas latina y griega.

Desde este punto de vista formal y gramatical, no podemos menos de reconocer y proclamar las eminentes ventajas que *la lengua latina* ofrece para la educación intelectual de la juventud, ya se considere generalmente, ya de una manera particularísima en los pueblos románicos, y aun más, si cabe, en España e Italia, cuyos idiomas (el Castellano y el Toscano) son, entre todas las lenguas neolatinas, los que menos han sufrido el influjo del elemento germánico.

Comenzando, pues, por el *sistema morfológico*, el Latín lo posee tal, que, sin alcanzar la complicación del Sánserito, ni aun del Griego, ofrece paradigmas suficientemente completos y sintéticos.

La desaparición de las formas primitivas (en *mi*), y el predominio casi absoluto que alcanzan en Latín los verbos *contractos* (los de las conjugaciones que llaman 1.^a, 2.^a y 4.^a), les da una regularidad mucho más acentuada que la del verbo griego; y al mismo tiempo quedan al verbo latino formas sintéticas para expresar ambas voces, activa y pasiva (*amo, amor*), y los modos y tiempos, sin el *aoristo*, difícil de comprender para nosotros, sobre todo para los niños.

Además, en el paradigma del verbo latino caben perfectamente los de todas las lenguas europeas; por donde resulta suficiente para formar en esta parte el *sentido gramatical* que necesitamos.

No le falta a la Analogía latina su *legua de mal camino*, especialmente en la formación de los *pretéritos* y *supinos*, que resultan más irregulares, por efecto de esa simplificación mayor del paradigma común, fuera del cual quedan los residuos de los verbos en *mi*, las formas con reduplicación (vgr. *te-tigi, pe-pigi, te-tendi*, etc.), y otras muchas formaciones arcaicas. Pero ningún idioma se nos ofrece libre de semejantes y aun mayores inconvenientes para la educación gramatical.

327. En cambio, ningún otro puede prestarnos el saludable

ejercicio de *inducción* y *deducción* en la sintaxis, que en el Latín hallamos. El pueblo romano, eminente entre todos los del mundo por el sentido práctico, manifestó esa tendencia en su *legislación gramatical*, no menos que en las XII Tablas. Ninguna sintaxis hay en el universo lingüístico, que pueda compararse, por la precisión y regularidad jurídica, con la sintaxis latina. Y cuán importante sea esto, desde el punto de vista educativo, la más ligera reflexión basta para comprenderlo.

Uno de los más importantes ejercicios, que se hallan en el estudio de los idiomas extraños, es el del *arte de entender*, y el correlativo arte de *expresar con exactitud*. Ahora bien, uno y otro se ejercitan maravillosamente en el estudio de la lengua latina. La precisión de sus leyes sintácticas, y la forma sintética de sus flexiones, nos conduce, con rigor casi matemático, a hallar el concepto que el escritor se propuso expresar; para lo cual no obsta el notable hipérbaton del idioma latino, tan poderoso por otra parte para comunicarle rotundidad, fuerza y elegancia.

Los idiomas analíticos embarazan la frase con la muchedumbre de las partículas. El Latín, por el contrario, es suficientemente sintético para construir una frase limpia y reducida a corto número de vocablos, de significación perfectamente determinada. Para traducir el simple latín — *amabor*, hemos de decir en Castellano: seré *amado*. El francés ha de decir: *je serai aimé*; el inglés: *I shall be loved*; el alemán: *Ich werde geliebt werden*. Fórmese una frase algo larga, donde el número de palabras ha de multiplicarse por *cuatro* en inglés o alemán, por *tres* en francés, por *dos* en castellano y véase la enorme complicación de partículas que resulta en esos idiomas analíticos, en comparación de la sencillísima frase latina.

Apenas se hallarán en ningún idioma del mundo, frases tan rotundas y llenas de sentido exactísimo, como las que ofrecen a granel, vgr., las odas de Horacio. Nótese, en particular, la construcción del cuarto verso de sus estrofas aleaicas, que suele estar reducido a tres o cuatro voces.

*¡Si fractus illabatur orbis
Impavidum ferient ruinae!*

Si el orbe se desplomare hecho pedazos — las ruinas le herirán sin intimidarle! (13 palabras para traducir solas siete).

*...Et oblicuo laborat
Lympha fugax trepidare rivo.*

La fugitiva linfa se desliza, quebrándose roncera en el oblicuo arroyo. — El *laborat trepidare*, helenismo por *trepidans*, ¡es sencillamente intraducible!

328. El hipérbaton latino comunica a la frase, sin quitarle lo más mínimo de su precisión, una sonoridad y fuerza inimitables. Nótese, por ejemplo, en los últimos versos alegados, la disposición concéntrica de las palabras, y obsérvese cuánto ayuda para despertar la imagen. La *linfa fugaz* (en el centro de la frase) se contiene en el *oblicuo arroyo* (en los extremos de la frase). La acción y su modalidad (*laborans trepidat*) unen simétricamente el sujeto con el término circunstancial. Nótese, además, la oposición en cruz (*chiasmo*), de los substantivos y adjetivos: *oblicuo — linpha — fugax — rivo*.

En los poemas de Virgilio se descubre una colocación de palabras tan maravillosa, que casi no se concibe cómo pudiera tenerse en cuenta en versos que, por otra parte, parecen hechos al torno, y en sentencias esculpidas en mármol o en bronce. Frecuentísimamente termina los dos hemistiquios de que se compone el hexámetro, con el substantivo y su adjetivo, o con dos palabras que se corresponden y completan su significado.

Así, por ejemplo, en el lib. II de la Eneida:

Fugam — Moliri et longo, fessi discedere bello (v. 109).

Cum primum Iliacas, Danaï venistis ad oras (v. 117).

Quisquis es, amissos hinc jam obliviscere Grajos;

Noster eris, mihi que haec edissere vera roganti (vv. 148-9), etc.

Otras veces coloca en los extremos del hexámetro las palabras que conciertan:

Si patrios unquam remeassem victor ad Argos (v. 95).

Laocoon ductus Neptuno sorte sacerdos (v. 201).

Lubrica convolvit sublato pectore terga (v. 474), etc.

Es cosa evidente cuánto contribuya a la claridad de la frase esa manera de hipérbaton, en virtud del cual el mismo ritmo del verso relaciona las palabras gramaticalmente enlazadas.

No menos contribuyen a la brillantez y fuerza de la expresión, la junta de los epítetos, ya en el mismo orden de los substantivos, ya cruzados:

...Validis ingentem viribus hastam — Contorsit (v. 50).

Parva duorum — corpora natorum serpens... implicat (vv. 213-14).

O bien, con chiasmo:

...Rapidus montano flumine torrens (v. 305).

Improvissum aspris veluti qui sentibus anguem — Pressit (v. 379).

La yuxtaposición de la *robustez* de las fuerzas y la *grandeza* de la lanza; de la *sorpresa* de la aparición de la serpiente, y la *aspereza* de las espinas, etc., añade indudable fuerza a la expresión.

329. Hemos tomado estos ejemplos de los poetas, porque en la angostura de la frase métrica es más fácil apreciar semejantes efectos del hipérbaton latino; pero no es menos admirable su fuerza en los oradores como Cicerón, o en los historiadores como Livio, Salustio y Tácito.

No hallamos en Latín un hipérbaton puramente lógico, como en Alemán; sino enteramente puesto al servicio de la inteligencia, la imaginación y el sentimiento, para acrecentar la claridad del concepto, la brillantez y la fuerza de la expresión. Mejor que en Ale-

mán, pudiéramos descubrir mucho de esto en los autores castellanos, que gozan de una libertad muy amplia en la colocación de las palabras. Pero no puede compararse, sin embargo, con la de los latinos y griegos. porque, no teniendo nuestro idioma la segura norma de las terminaciones de los casos, para designar las relaciones de las palabras, no puede aventurarse a separarlas tanto, ni interponer tantos incidentes entre las que concuerdan entre sí, sin perjuicio de la claridad.

Véase este ejemplo de Virgilio, donde la terminación del acusativo masculino, y la colocación en los extremos del verso, guía perfectamente para coordinar las palabras *anguem*, *attollentem* et *tumentem*.

Improvissum aspris veluti qui sentibus *anguem*
 Pressit humi nitens, trepidusque repente refugit
Attollentem iras et caerula colla *tumentem* (versos 379-81).

La interposición de un hexámetro entero, no produce la más mínima dificultad para juntar el *anguem* con sus concordancias *attollentem* y *tumentem*, ya que, en las voces interpuestas, ninguna hay que tenga la forma de acusativo masculino. Si se tradujera al castellano, conservando la disposición de las palabras, sería imposible la inteligencia, por carecerse de la guía de los sufijos de flexión.

330. El hipérbaton latino constituye uno de los elementos educativos más eficaces de dicho idioma; pues propone constantemente *problemas fáciles*, pero que no pueden resolverse sin *atención* y *observación* inteligente de las formas gramaticales; de suerte que no osaríamos afirmar que fomenta más el *espíritu de observación* sutil y atenta, el ejercicio de herborizar o coleccionar insectos, u otros de aquellos en que consiste la eficacia educativa de las ciencias, que la *prelección* de los Clásicos latinos, siempre que se haga con el método debido; es a saber: dejando al alumno que venza la dificultad, resolviendo por sí mismo esos pequeños problemas, y limitándose a darle los medios necesarios para que el

problema sea para él, no como quiera soluble, sino fácilmente soluble.

¿No es un verdadero *problema* el que ofrece a los alumnos, leída con buena entonación por el maestro, la primera estrofa de aquella oda de Horacio de que ya hemos citado una frase?:

Justum et tenacem propositi virum,
Non civium ardor prava jubentium,
Non vultus instantis tyranni
Mente quatit solida, etc.

Penetremos en las operaciones mentales del discípulo, que comienza por oír el primer verso. ¡No hay un nominativo, ni un verbo! Todo ello no puede ser sino un término directo, o un sujeto determinado por un infinitivo. Hay que esperar. No puede precipitarse una adivinación, que las más veces saldría fallida. Oigamos el segundo verso: *ardor* ya puede ser sujeto directo; pero, ¿y el verbo?... ¡Hasta *quatit*! Aquí ya se comienza a construir. *Quatit justum virum*, etc. Nada de interpretación *ad sensum* y *poco más o menos*; sino con la escuadra y compás de la Gramática. ¿Quién no ve el efecto educativo de tal ejercicio?

331. Otra inestimable ventaja se halla en el Latín, como materia de la educación intelectual, por la exactitud y flexibilidad de que está dotado para dar expresión a las más varias relaciones de los conceptos; acerca de lo cual, la Gramática moderna ha conseguido un positivo adelanto, al formular con mayor claridad la teoría del uso de los *modos latinos*, partiendo de las clases de relaciones expresadas, en lugar de partir, como se solía hacer antes, de lo más sutil e indeciso de la Gramática, que es el *uso de las conjunciones*.

La lengua latina expresa con extraordinaria precisión las relaciones de *causalidad*, mostrando si se trata de una causa *real*, o que se da por *conocida*; o *supuesta*, verdadera o *falsamente*. Asimismo las diferentes clases de *condiciones*, real, posible o antirreal, la *finalidad*, la *consecución*, etc., etc.; y esto, manifestando los

más leves matices del sentido, y el grado de *objetividad* o de apreciación *subjetiva* que se pretende comunicar a la frase.

El Latín posee una construcción enteramente peculiar para la *oración indirecta*, con la que se distingue exactamente, qué es lo que dice el que habla, y qué lo que atribuye a aquellos cuyas ideas reproduce.

332. El arte de entender, dice Willmann, se ejercita en Latín por modo excelente, pues la inteligencia del lenguaje depende de dos factores: de la inteligencia de cada una de las voces, y de la del contexto, ayudándose mutuamente una a otra. Mas lo *educativo* de tal operación está principalmente en la determinación del sentido por la fuerza y accidentes gramaticales de las palabras; lo cual se logra tanto más fácilmente, cuanto menos hay en el idioma de convencional o arbitrario. En esta parte sobresalen las lenguas clásicas, y sobre todo el Latín, el cual, junto con una gran flexibilidad, posee una sencillez y fidelidad de expresión que no se halla en ninguna de las lenguas modernas. Las palabras latinas no se han apartado demasadamente de su significación etimológica, ni han perdido todavía sus facetas y aristas. Son como los sillares cortados no ha mucho de la cantera; mientras que las voces de los idiomas modernos se parecen más bien a los cantos rodados, que a fuerza de arrastrarse por el cauce de los torrentes han venido a perder todas sus formas definidas. Esto es lo que se advierte en la comparación de las voces latinas con las castellanas, y más aún con las catalanas o francesas.

Aunque en Castellano el efecto demoledor del acento no ha sido tan enérgico como en Catalán o en Francés, por lo cual las palabras han conservado generalmente mayor plenitud y acentuación llana, no han podido sin embargo substraerse a la acción del tiempo sus partes más tenues, tales como los sufijos de flexión, y han venido a quedar desgastadas y desprovistas de los elementos más expresivos de las relaciones gramaticales y de las modificaciones del pensamiento.

La sintaxis latina, dice el autor citado, posee distinciones mar-

casas que, sin embargo, no son difíciles de entender, y consienten la forma de reglas. La índole de las *reglas gramaticales*, y la técnica de su aplicación, puede aprenderse en la Gramática latina con tan incomparable excelencia, como la naturaleza de las reglas y sentencias jurídicas se aprende ventajosamente en el Derecho romano.

333. Otro de los efectos que hemos señalado, al considerar la eficacia educativa de los estudios gramaticales, era la formación de la *conciencia reflexiva* del lenguaje, que ayuda a distinguir el signo verbal de la cosa significada: forma más sutil del *verbalismo*, que representa grande y aciago papel, no sólo en la Filosofía, sino también en la vida moral. La lengua latina tiene grandes ventajas para producir con excelencia esa, que llama Willmann, *transformación* de la conciencia del lenguaje; pues, por una parte, está suficientemente próxima a nuestras lenguas romances, para que nos sea fácil relacionar con unos mismos conceptos las voces y frases latinas y castellanas; en la cual relación con un tercero, se echa de ver lo inadecuado de la semejanza, y consiguientemente, la distinción. Y por otra parte, el idioma latino tiene un modo de expresar las cosas, más diferente del nuestro que las otras lenguas europeas, aun de origen germánico.

Por más que el parentesco del Castellano con el Latín sea más inmediato que el que tiene con el Alemán o con el Inglés (pues éste se habría de ir a buscar al tronco ariano, salvo en las pocas voces de origen gótico que tiene nuestra lengua); sin embargo, la comunicación intelectual en que viven los pueblos modernos hace que la frase en que se traduce nuestro modo de concebir, sea más afín entre las diferentes lenguas modernas que entre cualquiera de éstas y la latina. Para demostrar esto, basta tomar cualquier libro alemán, sobre todo de asunto científico.

En este momento tengo ante los ojos la Didáctica de Willmann, y traduzco de ella palabra por palabra: "Para la transformación de la conciencia del lenguaje, tienen ambas antiguas lenguas griega y latina especial apropiación, porque están bastante cerca de

nuestros idiomas modernos para poder hacer mella en una conciencia lingüística criada en ellos; y no obstante, están al propio tiempo bastante lejos, para producir una real transformación de aquélla (conciencia)” (II, 117).

Más fácil es todavía la versión del inglés, por ser su sintaxis mucho más afín de la nuestra. Del libro de Matthews, citado repetidamente, traduzco a la letra: “La ganancia es tan grande, en aprender un extranjero idioma, que la ventaja derivada de escoger uno en particular, es en comparación insignificante, cuando se la considera desde este punto de vista solamente” (p. 86).

Al contrario; raras veces se puede traducir tan literalmente un pasaje latino. Abrimos al azar el “Brutus” de Cicerón, y traducimos lo más literalmente que nos es posible: “Quede, pues, asentado en primer lugar, (lo cual se entenderá mejor adelante): que sin la Filosofía no puede *hacerse el elocuente que buscamos*: no, sin embargo, que en ella *estén todas las cosas*; pero de manera que ayude así como la palestra al histrión. Pues con frecuencia *las cosas pequeñas* se comparan justísimamente con las grandes” (II, 14).

334. Este pasaje (como cualquiera otro) nos ofrece ocasión para hacer notar el carácter eminentemente *concreto* de la locución latina; y eso que traducimos a Cicerón, y uno de sus libros didácticos, donde llevó al mayor extremo que sufre la lengua latina el empleo de las voces abstractas.

Sin el pie forzado de la versión, probablemente hubiéramos dicho: *Asentemos*, pues, en primer lugar; pero el Latín usa una forma neutra *positum*. Hubiéramos dicho: *como* se entenderá mejor; pero el Latín dice *quod* (lo cual). Seguramente no diríamos *hacerse el elocuente*, como dice el Latín, sino, alcanzar la *elocuencia*. Ni que en la Filosofía, no *están todas las cosas*; sino que la Filosofía no basta al orador. Y en lugar de las *cosas pequeñas* (*parva*), hubiéramos apelado al abstracto *lo pequeño*.

Esta diferencia se percibe más vivamente en el trabajo inverso

de traducir del Castellano al Latín; pues en cuanto nos dejamos llevar de la frase literal, resulta un Latín enteramente bárbaro.

Baste lo dicho para demostrar que, el Latín reúne las dos condiciones necesarias para educar la *conciencia reflexiva* del lenguaje, pues, es bastante semejante para que reduzcamos fácilmente los conceptos de los autores latinos a los nuestros; y es bastante diferente, en el modo de concebir y expresar, para hacernos caer en la cuenta de que nuestra manera de concebir y expresar las cosas no es la única posible; por donde venimos a distinguir los objetos, de su expresión verbal, y a no tomar las fórmulas verbales por objetos.

Pero además, ese carácter concreto, propio de la adolescencia y de los pueblos adoescentes, los cuales lo comunicaron a sus idiomas, es sumamente apto para abrir gradualmente a los jóvenes el mundo de las ideas abstractas, donde es difícil penetrar súbitamente y sin preparación.

335. Hay, finalmente, otras dos ventajas considerables en el estudio del Latín, que mueven a anteponerle como medio educativo a los demás idiomas extraños. La primera es, no hallarse en él, como se halla en las lenguas vivas, la dificultad de la *pronunciación* extranjera; la segunda, ser la lengua latina, no sólo la *madre*, sino la *educadora* de las lenguas romances y aun de todas las modernas lenguas europeas.

En el estudio, vgr., del Francés o el Inglés, la dificultad de la pronunciación absorbe una gran parte de la atención del trabajo escolar, dificultando por ende las otras operaciones más directamente ordenadas a la educación intelectual. Al contrario, el Latín cada nación lo hace *suyo*, pronunciándolo con sonidos semejantes a los de su propio idioma, con lo cual desaparece de su estudio el inmenso trabajo necesario para la educación del oído y de la boca, y casi totalmente desaprovechado para el desenvolvimiento de las facultades superiores del alma.

336. Pero sobre todo, es de inmensa estima la ventaja que hace de la relación del Latín con las lenguas modernas, en par-

ticular con las romances, y aún más especialmente, con la castellana (e italiana).

Si miramos al conocimiento del idioma nacional y a su perfeccionamiento progresivo, sin duda reconoceremos que el estudio del Latín es indispensable bajo uno y otro respecto. Sin el Latín es imposible, como ya hemos indicado, comprender la etimología y los accidentes gramaticales de las palabras castellanas, y no menos su propiedad y profunda significación, pues, aun cuando haya sido muy grande la evolución semasiológica de muchos vocablos, todavía, en la mayor parte de ellos, la etimología es lo que más hondamente expresa su significado.

Además, es la lengua latina la cantera de donde pueden sacarse indefinidamente nuevas voces con que enriquecer nuestro idioma, en el cual podemos decir, con mayor razón que Horacio tratando del Griego, que son legítimas las palabras si

latino fonte cadant, parce detorta

Si se sacan de la fuente latina, modificada la forma cuanto fuere necesario para acomodarlas a la índole de nuestra Morfología.

De ahí sacaron nuestros autores clásicos innumerables riquezas, con que convirtieron la lengua ruda del Cid, en el idioma armonioso y opulento de Garcilaso, Cervantes y Granada. Al Latín se ha de recurrir, o al Griego, siempre que las nuevas necesidades del lenguaje nos exijan la formación de neologismos, que nunca serán más legítimos y bien sonantes que cuando del Latín se tomen. Y asimismo aprovechará ahora el estudio del Latín, como aprovechó en tiempo de los PP. Granada, Rivadeneira, Mariana y tantos otros, para perfeccionar nuestra elocución, vaciándola en los moldes latinos de Cicerón, César, Livio y Salustio.

337. Mucho habría que decir de los provechos *internacionales* que traería en el orden social y científico, un renacimiento vigoroso del estudio del Latín en los pueblos cultos.

Los enemigos del Latín insisten mucho ahora en el argumento: "que ya no es necesario, ni útil, como en tiempos pasados, *hablar y*

escribir en Latín, porque esta lengua ha sido substituída, en el terreno científico y literario, por las lenguas modernas". Desgraciadamente, hase verificado esa substitución, con efectos tan deplorables, que se está tratando vanamente de remediarlos con la invención de una *lengua universal*, y se substituyen de año en año los proyectos, ya cor. el Volapuk, ya con la lengua Orba, o con el Esperanto ¡o qué sé yo cuál más!

¡Intentos vanos! ¡Pues si el espíritu nacional prohíbe que se adopte generalmente una lengua cualquiera de las conocidas, todavía se opondrá más a la adopción de un idioma inventado por un Don Juan particular! Y luego, si se reconoce la necesidad de la *lengua universal* ¿por qué no recurrir a la que por tantos siglos lo había sido, haciendo posible la existencia internacional de la Ciencia y de sus representantes, los cuales podían ser profesores en cualquiera universidad del mundo? ¿Se opone la *dificultad* del Latín? ¡Pero ninguna lengua, que no sea la nativa, será *fácil*, en cuanto alcance el grado de perfección suficiente para servir de vehículo en el mundo de las ideas, no menos variado en sus manifestaciones que el mundo de la Naturaleza!

Con la diferencia, que el Latín convidaba a su estudio con muchos otros alicientes, al paso que esa lengua convencional nunca tendrá otro interés que el de la *utilidad*; y como, de hecho, no podrá ser útil antes de ser universal, creemos (sin echarla de profetas), que no alcanzará jamás la universalidad.

Pero hay más: en Latín está escrita ya una inmensa Enciclopedia, romana, medioeval y moderna, hasta el siglo XIX, y aun en este siglo se escribieron muy estimables obras en Latín. ¿Será menester arrumbar toda esa inmensa literatura, y cortar los hilos de nuestra solidaridad científica con los que nos precedieron en el cultivo de todos los ramos del saber humano, o habrá que traducir al *Esperanto* a Santo Tomás, Escoto, el Abulense y toda la Patrología de Migne? En todo caso, bueno será que los esperantistas empiecen *por ahí*, y luego nos vengan a ponderar su lengua universal. Pero para escribir cartas de comercio o pedir de almorzar en

los hoteles, bástanos el Francés de Ollendorf, de Ahnn o de Berlitz... ¡sólo que los ingleses no lo quieren hablar, ni los alemanes tampoco!

338. La lengua latina constituye el lazo de unión de las naciones cultas, con sus progenitores y entre sí mismas. Roto ese lazo, siempre será para nosotros un mito toda nuestra civilización, la cual se pensó en Latín en aquel largo período de incubación de la Edad Media, *tenebroso* para los ciegos que no saben Latín! Pero hay más: ¡ingleses y alemanes, alemanes y franceses, nunca llegarán a entenderse sino en Latín! Mientras una frase alemana concita al extranjero en Francia la animadversión de su interlocutor francés; y el inglés, o no entiende, o finge no entender otra lengua que la suya; todos nos entendemos perfectamente cuando hablamos en Latín; ¡se sobreentiende, donde el Latín se habla, como verbigracia, en Oxford, en Cambridge, en las universidades alemanas hasta hace pocos días, y aun, con alguna dificultad, actualmente! El Clero católico, que ha conservado el uso del Latín, se entiende y fraterniza con la mayor facilidad en todas las naciones del mundo.

Aun dentro de nuestra Península ibérica, el cultivo del Latín sería tal vez la única forma para establecer la verdadera fraternidad entre los idiomas de los antiguos Estados que la compusieron, y que se hallan ahora reunidos en dos grandes nacionalidades.

Mas si en este renacimiento del Latín están interesadas la ciencia, la política y la cultura general de Europa, todavía lo estamos de un modo más particular los Estados que hemos venido a menos en los modernos tiempos; a los cuales se considera, en las naciones poderosas, como pueblos atrasados o aun *muertos*, y se nos abruma con un desdén que cierra el paso a nuestras producciones intelectuales.

No hace mucho tuve ocasión de comunicar con un doctísimo religioso polaco estas tristes impresiones, de que no participan los irlandeses gracias a usar la lengua de una nación poderosa. En Alemania, en Inglaterra, nadie (si no es algún comerciante que

piensa venir a *penetrarnos pacíficamente*) se digna estudiar nuestro idioma; y sobre esto, se nos echa en cara que no escribimos, que no hacemos nada en el terreno científico. ¡Naturalmente! no escribimos en inglés ni en alemán, y lo que hacemos es *nada* si no logramos que hable de ello alguna revista francesa. En mis viajes por Alemania me quedé asombrado al ver el absoluto desconocimiento que tienen allí aun personas de mucha instrucción, de los nombres y libros españoles que creemos gozan de notoriedad europea o *mundial*, como dicen ahora.

Con todo eso, si escribiéramos en Latín cosas dignas de ser leídas, alcanzaríamos algunos lectores en las naciones sajonas y germánicas. ¡A la verdad, cada día menos, porque también allí mengua el estudio del Latín, aunque no en el grado vergonzoso que en nuestra España!

Y esto baste, acerca de los motivos extrapedagógicos. Luego veremos otras razones que persuaden la necesidad del Latín como instrumento de educación intelectual.

§ XLVIII

La lengua griega

SUMARIO:

El Griego y el Latín, desde el punto de vista educativo. Las contracciones en la Analogía. Pronunciación. Formas verbales. Partículas. Sutilidad de la Sintaxis. — Excesiva distancia del Griego, para nuestra conciencia del lenguaje. Memoria, imaginación y sentimiento. Influjos escasos en el propio idioma. — Opinión de Herbart sobre la prelación del Griego. — Criterio material: las traducciones. Práctica del *Ratio studiorum*.

339. Así como el Latín se distingue por la nitidez y relieve escultórico de sus formas, la lengua griega posee una diafanidad maravillosa, que la hace aptísima para estudiar en ella la *vida del*

lenguaje. El Latín alcanzó su perfección en una ciudad y en poco más de un siglo, antes del cual se halla todavía en un estado de rudeza semibárbaro, y después del cual entra en un período de franca decadencia. Por eso el Latín *clásico* nos ofrece un carácter enteramente concreto y definido. Es el idioma de Cicerón, César, Salustio, Virgilio y Horacio. Al contrario, la lengua griega alcanza ya un florecimiento admirable en los poemas homéricos, y se desenvuelve rozagante en los líricos y en los trágicos, en los filósofos y en los oradores, en los historiadores y en los críticos, abrazando gran número de siglos y extendiéndose por muchos pueblos. Por eso, y por la índole de la lengua griega, se advierte en ella, mucho más claramente que en la latina, el *fieri*, la *evolución lingüística*; lo cual, si lo hace incomparablemente más útil para el estudio de la Ciencia y del lenguaje, a la que debe servir de base, la hace por el mismo caso menos a propósito para servir de fundamento a la educación gramatical de los adolescentes.

La Morfología griega ofrece demasiada complicación, para que pueda prestar un apoyo sólido a la *asociación y sistema* de las categorías gramaticales. A esto contribuye principalmente la sucesiva evolución de las contracciones, que van modificando los vocablos, desde el jónico homérico, hasta el ático de Tucídides y Demóstenes. Ya se mire a las declinaciones de los nombres, ya sobre todo al paradigma de los verbos, echamos menos en la Analogía griega aquella simplicidad arquitectónica del Latín, y para establecer un orden, hay que *abstraer* de las formas reales y concretas, y proponer la serie de los *sufijos* de flexión; lo cual requiere, naturalmente, un grado mayor de desarrollo intelectual en el discípulo, y le saca del sentido inmediato del lenguaje al terreno de las abstracciones.

340. En el Griego no se halla ya la misma facilidad de pronunciación que en el Latín, acomodado a nuestras lenguas modernas; pues, aun cuando se siga la Erasmiana (en lugar de la de Reuchlin o la del Griego moderno), es necesario por lo menos hacerse cargo del *acento* y de la *cantidad* de las sílabas, lo cual no es

tan indispensable en Latín, donde la acentuación queda determinada por la cantidad misma. Para los alemanes o eslavos, y aun para los ingleses, esto no ofrece grave dificultad, porque en su propio idioma distinguen sílabas breves y largas. Pero en Castellano no conocemos otra prosodia que la fundada en la acentuación; por lo cual, o se prescinde, en la pronunciación del Griego, de la cantidad (como se ha hecho frecuentemente, pero no sin inconvenientes graves), o se procura atenerse a ella, lo cual no es poco difícil para nosotros.

Asimismo las formas del verbo griego, sobre ser más complicadas que las del latino, se apartan demasíadamente de nuestro sentido lingüístico. La voz *mediæ*, el tiempo *aoristo*, el número *dual*, la serie completa de los participios, etc., no hablan directamente a nuestro sentido del lenguaje, sino necesitan ser interpretados por la reflexión abstracta. Si a eso se añade la triple forma de verbos, en *µ*, comunes y contractos, con la innumerable serie de los irregulares, se comienza a comprender la razón del hecho, de antiguo consignado, que: *scire graecum paucorum est*. Siempre, en la Europa occidental, ha sido de pocos saber el Griego suficientemente para sacar de él todo el provecho educativo que se ha solido sacar del Latín.

Una de las cosas que ofrecen mayor dificultad para sistematizar la Morfología griega, son sus numerosísimas partículas, simples y compuestas, cuyo uso presta tanta flexibilidad al idioma, en manos de sus dueños, y le hace tan superior a todos los otros idiomas cultos para expresar los más variados matices del pensamiento; pero no produce menor dificultad al alumno para llegar a formar un concepto claro y definido del valor de las frases. Aquí es menester acudir con frecuencia al *contexto* para determinar el sentido; y ya hemos dicho que esto menoscaba la eficacia del ejercicio intelectual que se halla en la interpretación de los textos latinos.

Por otra parte, esa abundancia de partículas, añadida a la existencia del artículo, que el Latín no conoce, quitan a la frase

griega, a pesar del carácter sintético de su flexión, aquella limpieza que tanto distingue la construcción de la frase latina.

De ahí nace que no sea tampoco tan fácil en Griego como en Latín la *inducción* sintáctica, ni formular o aplicar sus reglas. La Sintaxis griega es incomparablemente más libre que la latina. Apenas hay proposición que no pueda admitir varias construcciones; y aunque éstas no siempre sean del todo indiferentes, sino introduzcan por lo general tenues modificaciones en el sentido, la sutilidad de tales diferencias es mayor de lo que sufre la capacidad de los adolescentes, a quienes se impone el estudio de la Gramática como parte de su educación intelectual.

341. También tenemos el Griego por muy inferior al Latín (por lo menos para nosotros los españoles), en orden a la educación de la conciencia del lenguaje. La razón es, que la lengua griega, no sólo por la naturaleza etimológica de sus vocablos, sino también por la índole de su Morfología y construcción, está *demasiado lejos* de nuestro sentido del lenguaje. En Latín, luego que hemos vencido las primeras dificultades gramaticales, nos hallamos, los españoles, *como en nuestra casa*. Pero llegar a familiarizarse de esa suerte con el Griego, es por extremo difícil, como lo saben todos los que lo han procurado.

De ahí que, quien se dedica al Griego, experimente una cosa muy parecida a la que notan los que estudian el Hebreo o el Árabe: que la nueva lengua los lleva tan lejos de los modos de concebir y construir la expresión en el nativo idioma, que, mejor que con las formas de éste, viene a relacionar las nuevamente conocidas con los conceptos abstractos. No se realiza ya, por tanto, en dicho estudio, la comparación de las *dos expresiones* con un mismo concepto objetivo, sino la relación de la expresión griega (hebraica o árabe) con el concepto abstracto, totalmente despojado ya de su conexión con la expresión castellana. En una palabra; se hace la comparación de las dos expresiones verbales con el concepto; pero no *entre sí*; que es lo más provechoso para conseguir aquella

conciencia *reflexiva*, o *transformación* de la conciencia del lenguaje de que hemos repetidamente hablado.

342. De esta excesiva distancia entre la lengua griega y nuestras lenguas romances nace asimismo la dificultad de hallar en ella pábulo para la imaginación y el sentimiento, y ejercicio fácil para la memoria.

La memoria sufre las consecuencias de nuestra mala o difícil pronunciación, por efecto de la cual el Griego nos parece demasiado *hiante* y falto de la sonoridad rotunda que percibimos fácilmente en el Latín. Pero todavía es mayor el inconveniente por lo que mira a la imaginación y al sentimiento.

La *extrañeza* de los vocablos griegos hace que nos sea muy dificultoso llegar a percibir la *imagen* que contienen; pues, mientras la palabra es muy ajena de nuestros sentidos, antes se nos presenta como *objeto* que como *signo* representativo. Por lo que mira al sentimiento, sufre los resultados de la imperfecta imaginación a quien sigue; y el ánimo halla demasiada ocupación en las palabras, para interesarse sensiblemente por los objetos que expresan.

Finalmente, así como nuestro idioma nos da escasísimos apoyos para llegar al Griego (excepto sólo las palabras técnicas), así el Griego nos ofrece poca ayuda para enriquecer nuestro idioma, salvo asimismo la formación de designaciones técnicas de los nuevos objetos que fabrica la industria o descubre la ciencia. Mas aquella influencia directa del Latín sobre el vocabulario y la construcción gramatical y retórica de la lengua castellana, inútil es buscarla en el Griego.

343. Por todas esas razones, sacadas exclusivamente de la consideración gramatical, creemos errónea la opinión de aquellos que, como Herbart, estiman debía empezar el cultivo de las lenguas clásicas, no por el Latín, sino por el Griego.

Ha podido influir en la opinión de dichos autores, la razón *material* sacada del contenido de las obras escritas en Latín y en Griego respectivamente; y así lo dijimos ya de Herbart, el cual

quiso comenzar la Educación *moral* por el estudio de la Odisea, por parecerle que los niños o adolescentes estaban más dispuestos para comprender aquella cultura sencilla de la época homérica, que para ser iniciados inmediatamente en la nuestra complejísima y, en cierto sentido, envejecida. Mas si sólo se atiende al *contenido* de los libros, habremos de arrojarnos al parecer de los que sostienen que *bastan las traducciones*.

Las traducciones bastan, en efecto, para alcanzar el conocimiento de las *ideas* que en un libro se contienen. Lo que no es traducible; lo que no puede alcanzarse sino por la lectura de la misma obra original, es la *forma* artística, literaria, gramatical; y por consiguiente, sólo en el caso en que fuera ésa la razón de preferir los autores griegos a los latinos, convendríamos en la necesidad de comenzar por el Griego la cultura literaria. Mas no siendo así, como no lo es; y militando por otra parte, en favor del Latín y contra el Griego todas las razones que dejamos expuestas, no creemos haya motivo suficiente para separarnos del sistema tradicional, que no sólo prevaleció en la Edad Media, en que había decaído notablemente el conocimiento de la lengua griega, sino también luego que el Renacimiento le restituyó la atención de los eruditos, y reivindicó la superioridad de la lengua y literatura griegas sobre las latinas, la cual reconocemos en muchos conceptos, aunque no en el concepto educativo.

En esta parte, la razón pedagógica nos viene a confirmar en la práctica que hallamos establecida en nuestras tradiciones docentes. Primero hace de comenzar el cultivo gramatical por el estudio del Latín, hasta llegar al conocimiento de su Analogía (trabajo de asociación y sistematización) y de los principios de su Sintaxis (trabajo de inducción y de deducción). Y mientras se continúa el estudio del Latín, penetrando en los secretos de su estilo, hay que comenzar el del Griego, el cual le sigue *lentamente*, y como unos pasos atrás, para irse familiarizando con sus formas gramaticales y aprendiendo sus voces, de suerte que sea luego posible adelantar en el estudio *filosófico* del lenguaje, y valerse de

los insuperables modelos griegos para el de la Literatura y la Filosofía.

Por lo demás, como quiera que hay poca probabilidad de que veamos restituído el Griego (1) entre los estudios de la Segunda Enseñanza (aunque en ella lo tienen los alemanes, los ingleses, etcétera), pudiéramos conformarnos con que se le consagrara un cultivo serio durante dos o tres años en la Facultad de Filosofía y Letras, con tal que viniera sobre la base del sólido estudio gramatical del Latín, y se le abrieran luego campos de aplicación, teniéndolo presente en el cultivo de las otras disciplinas (2).

§ XLIX

Las lenguas modernas

SUMARIO :

Doble finalidad de su estudio. Fines arbitrarios extra-educativos. Criterio necesario. — Pronunciación. El francés y el Inglés. Esterilidad educativa del Francés. — Ventajas y desventajas del Inglés: obscuridad; necesidad de interpretar por el contexto. El Alemán. Morfología: Sintaxis: el período y el hipébaton. Pronunciación. Conciencia del lenguaje. Carácter abstracto.

344. Las lenguas modernas pueden considerarse, con mayor razón que las clásicas, desde dos diferentes puntos de vista: el punto de vista de la *educación* y el de la *utilidad* práctica.

El creciente comercio entre las diferentes naciones que pue-

(1) El espíritu del Rdo. P. Ruiz Amado, S. J., que tan tenaz se mostró en vida, librando desde sus obras y conferencias verdaderas batallas en defensa del retorno al estudio de los clásicos en España, puede ya sentirse feliz, pues después de su muerte, la España Nacional ha incorporado de manera digna el estudio del griego en la 2.^a enseñanza y ampliado considerablemente el del latín. (Nota del Editor).

(2) Se llegó a incurrir en el absurdo de *suponer* el Griego, y aun el Sánscrito, en primer curso de Latín, para explicar la Etimología y Morfología de este idioma; como se incurrió en el no menor de anteponer al estudio del Sánscrito, el de la Gramática comparada de las lenguas Indo-europeas. ¡Dígasmoslo en voz baja, para que no se enteren los de fuera de casa!

llan el globo, y particularmente entre los pueblos europeos y americanos, hace que sea de día en día más útil y hasta cierto punto necesario, el conocimiento de los idiomas modernos. En la actualidad es casi imposible llegar a sobresalir en un ramo científico, sin poder leer por lo menos los libros alemanes, ingleses y franceses, y muchas veces los italianos y aun los rusos. Pues las traducciones, si pueden suministrar, hasta cierto punto, la información acerca de las obras principales de alguna fecha, ni pueden darla completa (pues no todas las obras se traducen), ni mucho menos pueden tener al operario científico al corriente de los últimos adelantos que se hacen en diversas naciones. En la Europa científica se perdona a uno el no saber ruso; pero ignorar el francés, inglés y alemán, es defecto que excluye irremisiblemente de los círculos de los modernos sabios.

Presupuesta en general esta necesidad de los idiomas modernos, cabe todavía considerar la necesidad o utilidad relativa de cada uno de ellos, para cada clase de profesiones o estudios. En España se considera que, cierto conocimiento del Francés, pertenece a la *cultura general* de las personas instruídas. Además, el uso de libros franceses es indispensable en algunas materias, como las Matemáticas y ciencias pertenecientes a la ingeniería y otros ramos, y también es útil para los que desconocen el alemán o el ruso, por las muchas obras que de ambas lenguas se traducen a la francesa.

Los que no saben alemán, pueden también valerse de las traducciones italianas, con frecuencia mejores que las francesas, y que se hacen de casi todo lo más notable que en Alemania se publica.

Así el Francés como el Inglés y el Italiano, son de necesidad, o grande utilidad, para diversos ramos de la industria o el comercio, y abren al estudioso los tesoros de sus copiosas literaturas. Pero en el orden científico, el idioma europeo de más utilidad es actualmente el Alemán, por ir los alemanes, en el presente momento histórico, al frente de casi todos los órdenes de estudios. La

Estética, la Lingüística, la Química, la Biología y otros muchos ramos, necesitan como requisito indispensable para adelantar y estar al corriente del movimiento científico y moderno, el conocimiento de la lengua alemana.

345. Pero tales consideraciones no pueden ser de influjo decisivo para el educador, por salirse del *fin común* de la Educación intelectual, y entrar ya en el orden de aquellos *fines arbitrarios*, que, como dijimos con Herbart, no pueden preverse, ni por consiguiente perseguirse en el trabajo educativo.

Ciertamente, si nuestro pupilo quisiere con el tiempo dedicarse al comercio con Inglaterra, ningún idioma le será más necesario que el Inglés; pero, por la misma razón, necesitará el Japonés, si quiere emprender negocios en el Japón, y el Arabe, si en Marruecos, etc. El futuro lingüista hallará grandes ayudas de costa en haber aprendido en su mocedad un idioma eslavo y otro semítico. Pero ¿quién puede adivinar esas futuras finalidades?

Lo único que podrá pedirnos nuestro pupilo, y lo único que la educación puede pretender es, cultivar de tal suerte sus facultades, que no se le corte ningún camino futuro, y se le preparen todos los *recursos generalcs* para emprender aquel a que se sintiere llamado en su día. En la imposibilidad de adivinar cuál será el idioma particular que le prestará mayor utilidad práctica, hemos de escoger, pues, aquel o aquellos cuyo estudio haya de reportarle mayor beneficio educativo, contribuyendo más al desenvolvimiento de sus facultades; para determinar lo cual, debemos probar las lenguas modernas, como lo hemos hecho con las clásicas, en la piedra de toque del criterio pedagógico establecido.

346. Generalmente, en los idiomas modernos nos sale al paso en primer término la dificultad de la *pronunciación*, cuyo vencimiento no trae, por otra parte, ventaja considerable para la educación intelectual, sino cuando mucho, cierto cultivo del oído y de la lengua.

Desde este punto de vista, el *Francés*, que se cree por lo general, en España, haber de ser indiscutiblemente el primer idioma

extranjero que se recomienda, es por ventura el que ofrece dificultad mayor. Sobre todo para los niños de lengua castellana es empresa titánica remedar malamente el *vocabulismo* de la lengua francesa, con sus vocales mudas y abiertas, y sus sonidos nasales. Entre la A y la I, el Castellano no posee otro sonido intermedio que la E; el francés, por el contrario, posee toda una gama de sonidos intermedios, que hacen su pronunciación más difícil si cabe que la inglesa, para los castellanos.

En este punto hay una equivocación bastante extendida, que nace de confundir la *lectura* con la *pronunciación*. El *spelling*, que dicen los ingleses (el deíctreo o análisis de un sonido, y su expresión con las letras del alfabeto), es mucho más fácil en Francés que en Inglés, por obedecer en Francés a reglas bastante constantes, mientras que en Inglés no parece tener otra norma que el capricho. (En realidad, se funda generalmente en razones históricas). Pero aunque por esta causa sea más fácil en Francés *saber cuál es el sonido* representado en la escritura (a lo cual hemos llamado *lectura*), no por eso tiene menor dificultad en *emitir* ese sonido con tolerable exactitud: que es lo que propiamente se entiende por *pronunciación*. Cualquiera alumno de una semana de francés, sabe que la *è* de *Père* es abierta; pero no por eso acierta a emitir dicho sonido. Sabe perfectamente que *un* tiene un sonido nasal; pero producir ese sonido... *hoc opus!* En este sentido creemos poder afirmar, que la pronunciación inglesa es menos difícil que la francesa para niños de lengua castellana. (Los catalanes tenemos alguna mayor facilidad, por la mayor abundancia de sonidos vocales y consonantes de nuestro idioma).

No es posible desconocer que, por lo menos uno o dos cursos de Francés, han de emplearse *principalmente* en dominar la pronunciación, limitándose por lo demás, a usar vocablos que no tienen particular dificultad ni utilidad para los españoles, por ser muy parecidos a los de nuestros idiomas. Por consiguiente, el fruto de *desarrollo intelectual* de un par de cursos de Francés, puede estimarse en poco más de cero.

347. El estudio del francés nada añade al de la lengua castellana en orden al ejercicio de *asociación* y *sistematización*, pues sus paradigmas no son más perfectos que los nuestros, y su Morfología ha sufrido mucho más que la castellana (tanto como la catalana) los estragos del acento espiratorio románico. La construcción francesa tiene una nitidez y simplicidad rectilínea, que puede ser indudablemente muy provechosa para el alemán, cuyo idioma está tan distante de esas cualidades; pero nada puede aprovechar a los españoles, si no es para empobrecer nuestro lenguaje, más flexible, opulento y hermoso.

El Francés no es bastante diferente de nuestras lenguas peninsulares, para realizar la transformación de la conciencia del lenguaje, que la hace reflexiva, y ayuda a distinguir el concepto de la expresión verbal. Por el contrario, la proximidad del parentesco influye en que, de tal manera se confundan las formas francesas con las españolas, que inhabiliten para escribir luego, sin incurrir en frecuentes galicismos. Por eso, hacer una *buena* traducción del Francés, es casi tan dificultoso, cuanto es fácil traducir del *Francés en gabacho*; que es lo que hacen, en frase de Moratín, la inmensa mayoría de los traductores.

348. Bajo este respecto, sería más provechosa, para los adolescentes españoles, la enseñanza del Inglés que la del Francés. En lo que toca a la pronunciación, ya hemos dicho que no puede asentarse con evidencia que sea más fácil llegar a pronunciar *mediamente* el Francés que el Inglés. ¡Pronunciarlo *perversamente*, sí que es algo más fácil! En cambio el Inglés está bastante apartado de nuestros idiomas para producir esa mencionada elaboración de la conciencia del lenguaje.

Verdad es que los paradigmas ingleses son todavía más pobres que los franceses y españoles; y su libérrima sintaxis se acerca mucho más a la castellana que a la francesa. Por lo cual, ningún nuevo elemento educativo puede aportar, por estos conceptos, a la educación obtenida en el estudio de nuestra lengua nativa.

Por un concepto, sin embargo, hemos de confesar la inferiori-

dad del Inglés al Francés, desde el punto de vista de la educación intelectual; es a saber; por la *falta de Lógica*, y carácter arbitrario que en la Gramática inglesa *resplandece*. No queremos decirlo por nuestra cuenta, para que no parezca dictado por una animadversión que, ciertamente, no sentimos hacia los rubios britones. "Sería muy de desear, dice Matthews, que se adoptara sistemáticamente algún método racional de reforma de nuestra escritura (spelling)... para ahorrar así, el ejercicio de *ilogicalidad* a que nos vemos precisados a someter a todos los niños, en sus años más plásticos. Nosotros, los ingleses, tenemos fama de ser *la más ilógica* de las naciones. ¿Hasta qué punto no podrá provenir esto, de nuestro completo menosprecio de la ley, en la representación de los sonidos?... La educación es, o debe ser, un ejercicio de sujeción a la ley; mas nosotros ponemos innecesarios obstáculos en nuestro camino, por aferrarnos a nuestro bárbaro sistema de escribir" (pág. 49). Esa misma falta de un procedimiento racional descubren los ingleses en su sistema de pesos y medidas.

La lengua inglesa ha sufrido las consecuencias de la natural dificultad que tienen los ingleses en manifestar sus pensamientos y afectos: esa *shyness* que, dice el mismo autor, es una *característica nacional*. De ahí nace, por ventura, que los ingleses, tan diligentes en otras muchas cosas, sean negligentísimos en la manera de hablar, de donde nace la obscuridad de su lengua, no sólo hablada, sino también escrita. Cuanto a la primera, dice Matthews: "Para nosotros, los ingleses, con nuestra pronunciación habitualmente *nublada*, y lo turbio de nuestros sonidos vocales, es de importancia vital la educación del oído... El ejercicio de la buena elocución pudiera habilitarnos para apartar de nosotros el reproche de ser la única nación que jamás habla con claridad" (pág. 33-34). Esa nebulosidad no proviene en Inglés, como en Alemán, del carácter de la lengua, sino de la *mauvaise honte* que, según el mismo autor, es un defecto marcadísimo de la mayor parte de sus paisanos, el cual les produce la inhabilidad para abrir sus labios, en cuanto se hallan entre personas extrañas (pág. 93). Pero sin duda,

la larga costumbre de *no hablar claro*, ha conspirado con la suma libertad de la sintaxis inglesa, para comunicar a su frase la indecisión notable que tiene a menudo.

En inglés hay que ayudarse con mucha frecuencia del *contexto*, para determinar el valor de las palabras o construcciones; al revés de lo que dijimos ocurrir en Latín; y por esta razón, el ejercicio de la versión inglesa es incomparablemente menos educativo que el de la latina.

Por todas esas razones, y cualquiera que sea su utilidad práctica, hemos de resolvernos a excluir las lenguas francesa e inglesa del número de los estudios eficazmente educativos.

349. ¿Podemos decir otro tanto del Alemán?

Si comparamos esta lengua con las otras modernas, germánicas y románicas, sin duda hallaremos que les hace gran ventaja, en los elementos educativos que contiene; pues, en primer lugar, ofrece una flexión más completa. Conserva un resto considerable de la declinación ariana de los nombres (aunque modificada en los adjetivos de un modo peculiar), y el paradigma del verbo es más completo que el inglés, aunque tan analítico y aun más que el de las lenguas romances. Dichas cualidades hacen que la frase alemana tenga asimismo un carácter más trabado y regular que la de los otros idiomas modernos que hemos considerado.

Por esas razones es más eficaz, en el estudio del Alemán, el ejercicio de asociación y orden, inducción y deducción. El régimen de las preposiciones es más determinado que en los otros idiomas modernos, y la actitud para componer los vocablos, sólo es comparable con la que posee el Griego.

El Alemán ofrece un intenso ejercicio de la Lógica del lenguaje, así por las cualidades morfológicas que acabamos de notar, como por la construcción propia del *período* en la lengua alemana. El *hipérbaton* alemán no tiene la fuerza imaginativa y sentimental que hemos advertido en las lenguas latina, griega y castellana; pero es rigurosamente *lógico*, y todo lo que quita de claridad a la frase y de rapidez a la lectura, lo añade de fuerte ejercicio inte-

lectual, para relacionar las palabras y sacar las ideas, conforme a los cánones de una gramática consecuente.

En lo que mira a la *pronunciación*, es indudable la ventaja que hace el Alemán al Francés y al Inglés; pues, a pesar de sus *aspiraciones*, que ejercitan penosamente el huelgo de los españoles, y de sus vocales oscuras y atenuadas; en general, sus sonidos son mucho más afines a los nuestros. Hállase de esto una prueba evidente, en lo que acontece en el uso moderno del Latín. Los alemanes pronuncian el Latín, acomodándolo a su idioma, casi como nosotros y los italianos; de manera que, nada hay más fácil que entenderse un alemán y un español, hablando en Latín. Por el contrario: entender el Latín que hablan los franceses nos es muy difícil, y sacar el sentido al ser pronunciado por los ingleses, es casi tan difícil como entender el Inglés.

Verdad es que el Alemán está algo excesivamente distante del Castellano, para producir la tantas veces mencionada modificación de la conciencia del lenguaje. Las raíces de sus vocablos son exclusivamente germánicas (mientras en Inglés alternan las germánicas con las franco-latinas), y el corte simétrico de la frase periódica es de todo panto irredactible al modo de concebir y expresar neo-latino. El período Alemán ha de *desovillarse* literalmente, para reducir a nuestra manera de concebir la ilación de las ideas en él expresadas.

350. No se puede negar que el Latín tiene algo de esto; pero hay la diferencia inestimable de que el Latín, por su índole sintética, posee una fuerza gráfica de expresión, de que carece el Alemán totalmente. El Latín es esencialmente *concreto* en su manera de expresar; el Alemán, por el contrario, tiene una irresistible tendencia a lo abstracto. Ambos sustentan en grande escala, pero el substantivo latino expresa *cosas*, al paso que el alemán indica con preferencia *acciones* o *ideas*.

Computado todo, hemos de concluir, por una parte, prefiriendo incomparablemente (sobre todo para los alumnos de raza y lengua española), la educación latinista a la germánica; pero dan-

do la preferencia al Alemán, entre todas las lenguas modernas, desde el punto de vista de la educación intelectual.

Si desde el punto de vista de la *utilidad*, podemos llegar al mismo resultado, no puede definirse absolutamente. Para los estudios científicos, es indudablemente de mayor importancia el conocimiento del Alemán que el de las otras lenguas examinadas; pero hay, entre las finalidades arbitrarias, otras que requieren antes el Francés o el Inglés, u otros idiomas.

§ L

Las Humanidades

SUMARIO :

Los idiomas y las Humanidades: acepciones de esta palabra. Noción: objeto: Estilo. Controversias modernas. — Facultades eminentemente humanas. Cultivo activo y receptivo de la fantasía y el sentimiento: su importancia. Continua necesidad de expresar e interpretar los sentimientos humanos. Insuficiencia de la educación científica. Mayor necesidad de las Humanidades. Ventajas de la síntesis artística. Método de aperccepción. — Claridad del estilo. Su proporción con las cosas expresadas: elevación, fuerza, gracia, viveza. — El justo medio. Necesidad de modelos y guías. Desconocimiento de bellezas que nos son familiares. Varias escuelas.

351. Monti, el traductor italiano de Homero, se dice que no sabía una palabra de Griego; a pesar de lo cual, su traducción es por ventura la mejor de las que se han hecho de *La Ilíada*. Dicen que la hizo valiéndose de una versión literal latina, y en la árida fidelidad de ella, supo beberle los alientos al poeta griego, para hacerle cantar de nuevo, en la lengua toscana “la cólera del hijo de Peleo”.

Este ejemplo es precioso para dar a entender la diferencia que media entre el estudio de las lenguas, de que hemos tratado hasta aquí, y el de las que llamamos *Humanidades*.

El nombre de *Humanidades* se ha empleado en muy diferentes acepciones ya designando las letras *humanas* en contraposición a las *divinas*; ya comprendiendo los estudios de Gramática y Retórica, para distinguirlos del curso de *artes* (Filosofía y matemáticas), ya abrazando el antiguo *trivium*, o los estudios que llaman ahora de *letras* (en oposición a las *ciencias*), en nuestra segunda enseñanza.

Como claramente lo anuncia la designación misma, las *Humanidades* son conocimiento que versa acerca del hombre; pero no conocimiento puramente filosófico o *a priori*, ni tampoco meramente empírico o histórico; sino conocimiento de *lo más humano que hay en el hombre*; es a saber: de sus modos de pensar, sentir y obrar, de los móviles que le impelen a la acción y de la impresión que en él hacen las cosas exteriores, naturales, humanas y divinas.

Con ninguna disciplina tienen tan estrecha relación las *Humanidades*, por razón de su objeto, como con la *Moral*; que versa asimismo sobre el estudio de los actos humanos. Pero la *Moral* estudia los actos humanos en *abstracto*, reduciéndolos a sus categorías y prescindiendo de lo que hay en ellos de individual; mientras que las *Humanidades* los estudian en *lo vivo*; en las manifestaciones concretas del espíritu humano *unido con el cuerpo*, y colocado en las varias circunstancias por que ha pasado en su historia.

352. Ahora bien, los modos de pensar y sentir del hombre no se nos revelan sino por medio del lenguaje y la acción y de una manera más subida, por medio del *lenguaje artístico*, y de las *obras* de arte, en las cuales no sólo se expresan del modo más perfecto las acciones más notables que los hombres han realizado, sino, además, se *sintetiza* el modo de obrar genuinamente humano. Por eso el asunto de las *Humanidades* son las *obras de arte*, en particular del *arte literario*, que es el arte *expresivo* por excelencia.

El estudio de las *Humanidades* presupone, pues, hasta cierto punto, el estudio de los idiomas; ya que es imposible penetrar en

las obras del arte literario sin conocer su idioma, o sin ser guiados por otro que lo conozca (como en el citado ejemplo excepcional de Monti). Pero no han de confundirse por ello las *Humanidades* con la *Gramática*, pues ésta no pasa de la corteza del lenguaje, y estudia este mismo en *abstracto*; su índole, sus formas y leyes; al paso que las *Humanidades* toman por objeto de su estudio determinadas *obras* literarias o artísticas para descubrir en ellas, no sólo el lenguaje y el pensamiento, sino la *forma de expresión* de las ideas y sentimientos en la obra manifestados.

En la *obra artística* se puede estudiar el *instrumento* o *medio* de expresión por sí mismo, y este estudio constituye la *Técnica*, la cual para el Arte literario es la *Gramática*, incluyendo la *Métrica* para el lenguaje rítmico. Puede, en segundo lugar, estudiarse la *Teoría del arte*, o las leyes generales a que obedece, es a saber: la *Estética*. En tercer lugar, se puede estudiar en las obras de arte, la *cultura* y su desenvolvimiento, que en ellas se manifiesta; y finalmente, se puede considerar en la obra artística la *manifestación del espíritu humano*, y sólo este estudio es el que merece estrictamente el nombre de *Humanidades*.

353. Por otra parte, la *manifestación concreta del espíritu humano*, en cuanto se atiende en ella al *modo* y *forma* de la *expresión*, no es otra cosa que el *estilo*.

En toda obra artística se puede distinguir el *fondo* y la *forma*. El fondo es, hasta cierto punto, del dominio público; pues, sobre el asunto de un cuadro o una estatua, pueden hacerse sin duda otros cuadros y estatuas; y los trágicos griegos trataban de ordinario unos mismos asuntos, impuestos a la tragedia por la tradición religiosa. Las ideas encerradas en una obra literaria pueden extractarse, resumirse y vaciarse en mil distintos moldes. Sólo hay una cosa que no se puede *robar* al artista; es a saber: la *manera de expresión*, o sea, el *estilo*. Todas las demás partes de la obra literaria, dice Bufón en el conocido pasaje, están *fuera del hombre* (el asunto, la materia, la técnica o instrumento del arte);

mas *el estilo es el hombre mismo*; por lo cual, no se puede hurtar, ni transportar, ni alterarse.

Siendo, pues, el *estilo*, lo estrictamente *humano* de las obras artísticas, con buen derecho se reserva preferentemente para el estudio del estilo, el nombre de *Humanidades*. Pero este derecho no ha sido respetado en los tiempos modernos; y así, la tendencia filológica de los alemanes ha querido introducir, con el nombre de *Humanidades*, el estudio de los elementos históricos que en las obras artísticas se contienen (Arqueología, Numismática, Indumentaria, Poliorcética, etc., etc.); los partidarios de las lenguas modernas han pretendido confundir las Humanidades con la Gramática; y hasta se ha llegado a formar un plan de *Humanidades científicas* con el estudio de las Matemáticas, Historia natural, etc. Pero esto no es sino abusar de los nombres, y crear dificultades para la inteligencia de las cosas.

Si las *Humanidades* han de ser lo que su nombre dice, han de versar sobre lo *eminentemente* humano, que es la *expresión* en su más alto grado, o sea, la expresión *artística*: *el estilo*; por consiguiente, no se puede comprender bajo ese nombre el estudio de la *Filología*, ni mucho menos el de la Naturaleza inanimada o irracional, ni el de los conceptos abstractos.

La *cuestión de las Humanidades* no puede, por tanto, discutirse sino entre las llamadas *Humanidades antiguas y modernas*, resolviendo en las primeras la cuestión incidental promovida por el abate Gaume, de las *Humanidades paganas y cristianas*. Pero antes hemos de decir algo en general, sobre la utilidad y eficacia educativa de los estudios de *Humanidades*.

354. En el hombre hay facultades espirituales (la inteligencia y la voluntad) y facultades animales (los sentidos exteriores); y hay, además, facultades que, si bien son materiales por su naturaleza, ocupan, por su modo de obrar, un lugar intermedio entre la materia y el espíritu, por cuanto radican en la primera y son dirigidas por el segundo. Son animales, y comunes al hombre con las bestias, en cuanto tienen instrumentos orgánicos; pero, en cuanto

están influenciadas por el espíritu que las anima, son *peculiares al hombre* y facultades *eminentemente humanas*.

No caracteriza al hombre precisamente la inteligencia, porque ésta se halla también en los ángeles; ni le caracterizan los sentidos corporales, porque se hallan todavía con mayor perfección en los brutos. Lo característico del hombre es la *fantasía* y el *sentimiento*, y estas facultades son las que principalmente imprimen su sello en la *expresión* humana y constituyen el *estilo*. De ahí que, el estudio del *estilo*, que hemos dicho ser asunto principal de las *Humanidades*, haya de ir encaminado a la *educación de la fantasía y de la sensibilidad*, y esta educación ha de ser de dos maneras: *receptiva* y *activa*; es a saber: habilitándonos para *apreciar* la expresión de los pensamientos y sentimientos ajenos, y comunicándonos la facultad de expresar convenientemente los propios.

355. Cuán importante sea uno y otro de estos fines, no hay necesidad de encarecerlo, porque de suyo se recomienda. El hombre no necesita darse cuenta, para la vida, sino de un número relativamente corto de fenómenos físicos y químicos, ni ha menester el conocimiento sino de un reducido número de minerales, plantas y animales. Tampoco tienen necesidad, la mayor parte de los hombres, de ejecutar muchas y complicadas operaciones matemáticas, ni de conocer los hechos remotos por el tiempo o por el espacio. Mas, por el contrario: todo hombre necesita, a cada paso, interpretar rectamente las manifestaciones de la vida humana, en sí y en los demás hombres, no sólo para formar de ellas un abstracto *juicio moral*, sino también para apreciar los elementos humanos, que le han de servir de guía en su estimación y conducta práctica.

Acerea de este punto creemos conveniente ceder la palabra a un autor moderno y enemigo de las Humanidades clásicas, para que no se tenga nuestro juicio por parcial: "Es cosa clara, dice Matthews, que al procurar la exactitud en nuestras apreciaciones, hemos de considerar por lo menos dos clases de datos: por una parte, el mundo de las cosas materiales, sujeto a las leyes fijas e inflexibles; por la otra, el mundo de las almas, también sujeto él

nismo a leyes, y a las relaciones de causa y efecto; pero gobernado por leyes tan oscuras y ocultas, las cuales se ejercen sobre un material tan complejo, que bien podemos decir que, por ahora, no se pueden predecir sus resultados, o por lo menos sólo pueden predecirse con lejana aproximación. Es claro que una inteligencia ejercitada sólo en la rígida infalibilidad que domina en la esfera de las ciencias físicas, y aun la educada en las menos rígidas deducciones que se obtienen en los ramos de la Historia natural, no puede en manera alguna hallarse tan bien dispuesta, si no recibe una educación especial proporcionada, para tratar de los fenómenos, aparentemente inciertos, de la personalidad. Con todo eso, una inteligencia convenientemente educada ha de ser capaz de resolver ambas clases de problemas; y en caso que no sea posible una educación completa para unos y otros, la rígida ciencia es la que debe ceder el paso. Pues la simplicidad y fijeza de las ciencias naturales no puede hallarse en la vida ordinaria, sino sólo se presentan al que trabaja en determinadas materias, al paso que la necesidad de conocer las acciones humanas, sus motivos y fines y su carácter, es una necesidad a la que nunca podremos sustraernos. Constantemente habremos de estar interpretando las palabras y acciones de otros, a la luz de un entendimiento educado, y por medio de la *expresión* exterior dada a los ocultos pensamientos. Por el contrario, no habremos de vivir continuamente interpretando los fenómenos de la Naturaleza. Aquéllos que nos atañen a la mayor parte de nosotros son pocos en número y de tan regular repetición que, aun cuando no aprendamos sus operaciones en la primera edad, su misma regularidad y frecuencia nos librarán de que nos causen grave daño. La educación científica tiene para todos su propio lugar y es para todos estimable; pero ninguno puede vivir con sola la ciencia, ni principalmente por ella; sino mejor por la comunicación del pensamiento humano que procede de los complejos entendimientos de los hombres". (Pág. 15, 16).

Ninguna cosa hay en la Naturaleza tan importante para el hombre como el hombre mismo, y consiguientemente ninguna igno-

rancia puede ser para nuestro educando más desastrosa, que la ignorancia de lo *humano*; de lo que le orienta para tratar con sus semejantes. Mas para ello prestan inestimable auxilio los estudios de *Humanidades*, que nos familiarizan con las más subidas manifestaciones de la Humanidad. Claro está que la Humanidad no se presenta, en los grandes modelos del Arte, con toda la complejidad que en las realidades de la vida para que preparamos a nuestros alumnos; pero esto, lejos de disminuir su valor, lo acrecienta; pues en el terreno mismo de lo humano, nos da un medio de subir de lo simple a lo complejo.

356. El objeto de las Humanidades, con cuyo estudio hemos de alcanzar este precioso resultado educativo, es, como hemos dicho, el *estilo*, considerado en las obras artísticas de los autores geniales, en particular las *literarias*; pues los otros medios de expresión de que se valen las demás artes, sólo son excepcionales en la vida (el canto, la forma plástica, el movimiento rítmico); mientras que *la palabra* es el cotidiano medio de expresión en el trato de los hombres.

Y también en esta parte hay que tener presente el axioma Herbartiano; que conviene apoyar la educación consciente, en la que inconscientemente ha comenzado por el *trato* del niño con las personas que le rodean. Así como el alumno que por primera vez se confía a nuestra dirección, trae ya experiencias de la Naturaleza y de la vida, y un idioma mejor o peor aprendido, trae también un conocimiento vulgar y confuso de los modos de *expresión* de los pensamientos y afectos del ánimo. Trae su poquito de *retórica doméstica* con que sabe muy bien pintar las cosas del modo que conviene para excusarse, solicitar, tranquilizar o conmover en diferentes sentidos. Por consiguiente, la educación literaria de las Humanidades halla ya preparado el terreno y dispuestos los pilares sobre que ha de estribar para asegurar la *apercepción* y despertar el interés.

357. ¿Cuáles son las cualidades que esa educación ha de cultivar en el educando, para perfeccionar aquella base natural?

En primer lugar, la *claridad* de percepción y de expresión, que es la primera de las cualidades del estilo, y la que más reacciona sobre la inteligencia que tratamos de educar. La claridad presupone la *corrección gramatical*; pero añade algo más, es a saber, la disposición ordenada de las palabras y frases, la economía de los incisos intermedios o frases parentéticas, el uso adecuado de los pronombres, de las voces equívocas, de las locuciones traslaticias; etcétera. Es indudable que la primera dificultad que experimentan las personas desprovistas de cultura intelectual, consiste en expresar con claridad sus conceptos; y es tan falso lo que suponen algunos enemigos de la educación literaria, que para expresar un concepto con claridad baste concebirlo con lucidez, que, antes bien; el defecto de claridad en la expresión nace del falso supuesto de las personas rudas, que implícitamente imaginan que lo que ellos entienden ha de entenderlo el interlocutor con media palabra. Véase en el Quijote magistralmente descrito el modo confuso de narrar, propio de las personas incultas, vgr., en el cuento de la pastora Torralva (I, c. 20), en el negocio de los Perlerines (II, 47), y sobre todo, en el discurso de Sancho sobre la preferencia de los asientos (II, 31).

Especialmente necesita cierta cultura el uso acertado de los *períodos*, que en los grandes escritores clásicos favorecen no menos a la claridad que a la amplitud de la dicción; pero en los mal ejercitados en el estilo, engendran confusión y obscuridad.

358. Además de clara, debe ser la expresión *proporcionada* a los conceptos que se expresan; grande y majestuosa para expresar las ideas sublimes, sencilla y casera para manifestar las ideas vulgares. Algunos creen que lo que llamamos *ornato* de la dicción, es cosa artificiosa y que debe por fuerza oler a afectación y amaneramiento, los cuales suelen ser indicio de otros semejantes defectos morales del que habla o escribe; pero no es así. El que trata de expresar una cosa de que hace grande estima, busca naturalmente la expresión adornada, como el que tiene grande estima de una per-

sona, la rodea espontáneamente de manifestaciones de respeto y de exquisitos miramientos.

El que ha de hablar de los objetos a que atribuye importancia trascendental: de la religión, de la patria, de la familia, etc., busca naturalmente formas de expresión exquisitas; sólo que, si es inculto llegará con frecuencia a lo ridículo, por donde pretendía alcanzar lo elevado. Quien habla a un Soberano o a una Asamblea de grande autoridad, procura espontáneamente un lenguaje digno de tales oyentes. Pero, al paso que el hombre culto halla en tales casos una elocución periódica y amplia, llena de dignidad y armonía, la persona desprovista de cultura intelectual suele caer en extremos absurdos; como la del otro alcalde de monterilla que, habiendo de dirigir la palabra al rey, no halló mejor forma de salutación que llamarle “¡Santísimo Sacramento!” Sin llegar a tal extremo, incurren en hartas ridiculeces los que no tienen otra norma de expresión sino la intensidad del sentimiento que los posee.

La expresión de los sentimientos suaves demanda suavidad, y la de los patéticos fuerza y eficacia. Mas, aun cuando la Naturaleza sugiere a veces admirables *improvisaciones* en este género, no deja de aprovechar el Arte, que al cabo no se funda en otra cosa sino en el estudio de los grandes aciertos que, en sus momentos más felices, ha tenido la Naturaleza. La naturaleza es ciega; pero del hombre es propio obrar por un fin, y consiguientemente, con determinada intención, y conocimiento de la eficacia de los medios que emplea; y esto es lo que enseña el Arte, mediante la observación inteligente de la Naturaleza.

359. La *gracia* es dádiva de las Musas, como dice Píndaro; pero no puede ponerse en duda que el trato asiduo con las Musas llega a veces a conseguir de ellas ese don, que no siempre dispensan espontáneamente. El que tiene buen oído acierta naturalmente con el lenguaje armonioso; pero, en igualdad de circunstancias, lo obtiene más fácilmente el que se inicia en los secretos del número. Como en la Música, el arte del canto ayuda indudable-

mente al oído natural, para llegar a cantar con afinación y buen gusto.

Asimismo, la fuerza de una imaginación viva, acierta muchas veces con la expresión *gráfica* de lo que vivamente concibe. Pero, también en ese camino puede el Arte acudir en auxilio de la Naturaleza, exponiendo y razonando la fuerza representativa de los recursos gráficos del lenguaje.

Sobre todo, sirve eficazísimamente el estudio de los *modelos* excelentes de la expresión literaria y artística, para acertar en ella con el *justo medio*. El hombre rudo, poseído de un afecto, tiende naturalmente a extremar su expresión, como se puede observar en el estilo de los pueblos bárbaros, donde lo imaginativo degenera a menudo en lo fantástico, y lo apasionado en lo *sentimental* y declamatorio. Por el contrario, los hombres y los pueblos que han llegado a las cumbres de la perfección intelectual, manifiestan una exquisita moderación en la expresión de sus ideas y afectos; y el trato asiduo con sus obras es lo más eficaz para pegarnos esa cualidad importantísima con que el Arte emula con la Naturaleza, la cual hizo Dios con peso, número y medida.

360. Pero cuando decimos *el trato* con las Musas y con las obras excelentes del arte, no entendemos cualquiera familiaridad ciega o inconsciente; sino la que está iluminada por la *razón* directiva de la actividad artística, según la definición que del Arte daban los escolásticos: *habitus cum ratione factivus*. No basta tener asiduamente ante los ojos los cuadros de los grandes pintores, o las obras de los escultores insignes, para alcanzar con sus creaciones esa familiaridad que engendra el *gusto* y comunica aptitud para moderar la expresión de los pensamientos y sentimientos propios, y juicio para estimar la expresión de los ajenos.

Los pueblos de los siglos xvi a xviii tenían continuamente ante los ojos las creaciones sublimes del arte gótico de nuestras catedrales; y con todo eso, habían llegado a perder la inteligencia de ellas, hasta el punto de haberlas calificado de *bárbaras*, escritores

tan eminentes como el P. Sigüenza. Fué menester que el talento estético revelara de nuevo al siglo pasado su belleza inestimable, para que les restituyeran los hombres su estima y admiración. Formar el *gusto*, es obra de los grandes ingenios, sin cuya dirección el sentido de la generalidad de los hombres demuestra estar muy lejos de ser el *sentido común*. Los *humanistas* del siglo xv tuvieron que descubrir el mundo de la belleza clásica, y los románticos del siglo xix han tenido que descubrir el mundo de belleza de las creaciones medioevales, que se había dejado de conocer, aunque sus obras estaban delante de los ojos de todos.

Estos argumentos bastarán para convencer a los que pretenden que el cultivo del Arte no es necesario, o por ventura no es eficaz, para formar el gusto. Ciertamente, el gusto es natural al hombre, y sin el fundamento de la Naturaleza será inútil la educación artística. Pero es menester desarrollar lo que en la Naturaleza no es sino una disposición (no una facultad naturalmente perfecta), y para ese desarrollo se ha de llevar por guías a los genios del Arte y a los hombres de grande ingenio que han estudiado y comprendido sus obras. Los artistas geniales *sintetizan* en sus obras la quintaesencia de la Naturaleza, mas, los hombres geniales que las estudian y comprenden profundamente, nos abren a los demás la inteligencia adecuada de las creaciones artísticas.

El arte de navegar existía desde muy antiguo, y aun más de antiguo existían las Américas. Pero para que nosotros pudiéramos conocerlas, fué menester que Colón dirigiera allá la proa de sus carabelas, y nos trajese la noticia de ellas.

Mas, como ya hemos dicho, el cultivo artístico que es objeto de las *Humanidades*, ha de ser *activo* y *receptivo*. Las artes no se aprenden sino *haciendo* lo que se entiende, y el mismo hacer aumenta la inteligencia de las creaciones artísticas. Pero el ejercicio se ha de proponer algunos *modelos*, y la inteligencia del arte se ha de ejercitar asimismo sobre ellos. De ahí nace la cuestión, que arriba hemos indicado, entre los partidarios de las *Humanidades clásicas, cristianas y modernas*: esto es: entre los que pretenden

que se propongan como dechados de la educación literaria, los autores griegos y latinos, paganos o cristianos, o los autores de las modernas literaturas.

§ LI

La cuestión de los clásicos

SUMARIO:

Proceso histórico. El Clasicismo: su decadencia. El Gaumismo: controversias y transacciones. — Los clásicos *paganos*. Precisión y claridad. Modo clásico de concebir: complejidad de las ideas modernas. La permanencia dinámica en el mundo de las ideas. Sencillez juvenil de los griegos y romanos. Carácter concreto del Latín: modernas abstracciones. — Perfección de la forma. Propiedad. Estilo: proporción entre la forma y el fondo. El período. Moderación en los afectos. — Inconvenientes: inferioridad de los clásicos latinos a los griegos. Idem, cuanto al fondo, respecto de los cristianos. Manera de obviar sus defectos. Ideas del Abate Gaume. Necesidad de juntar la educación religiosa con el Clasicismo. — Los clásicos *cristianos*. Manera de concebir más compleja e íntima: elementos del pensamiento cristiano. Adaptación del modo de concebir pagano, para la juventud. Distinción de las funciones educativas. Dificultad de explicar los autores cristianos: por el estilo; por la doctrina; por el idioma.

361. La Edad Media cristiana, a pesar del carácter monástico y eclesiástico de sus escuelas, concedió atención especial a los autores clásicos paganos, principalmente a los latinos, tomando de los griegos lo que la penuria de los libros le permitía, y mezclando con ellos los escritores cristianos. De toda ella puede decirse lo que Sidonio Apolinar dijo del doctísimo obispo de Viena, Claudiano Mamerto:

*Triplex bibliotheca quo magistro
Romana, Attica, Christiana fulsit.*

Bajo su magisterio florecieron las bibliotecas romana, griega y cristiana; muy incompletas, a la verdad, las dos primeras, pero no tanto que no bastaran para una sólida formación clásica.

El Renacimiento, arrastrado por los humanistas neo-paganos, se dejó llevar a un extremo culto de la forma, y no sólo abominó de

la *barbarie* de los escolásticos, sino excluyó asimismo de las escuelas a los Santos Padres, sólo porque no hablaron un latín tan puro como Cicerón, con cuyo exquisito estilo se deleitaron más de lo justo, viniendo a parar al *ciceronianismo*, o purismo clasicista.

Cuando nació propiamente nuestra *segunda enseñanza*, iniciada por los *Fraterherren* o Jeronimianos (1) (*Fratres vitae communis*) en las provincias del Rhin, y difundida en los países católicos por la Compañía de Jesús, mientras Melancthon, Neander, Sturm y otros, la extendían en las regiones protestantes; el *Clasicismo* había obtenido el imperio de los ingenios; cosa que no se debe perder de vista al considerar la dirección que tomaron, de acuerdo en esta parte, las escuelas católicas y protestantes.

Y aunque es verdad que el Clasicismo perdió mucho de su fuerza por la revolución filosófica iniciada por Bacon y Descartes, continuó, no obstante, inspirando con mayor o menor brillantez, la enseñanza de las Letras humanas, sostenido por las tradiciones escolares, o por las instituciones vaciadas en sus moldes en anteriores siglos. De esta manera se ha conservado hasta nuestra época la formación clásica, con todo rigor en las universidades inglesas, que son los más inencomiables baluartes de la tradición didáctica; algo debilitada en Alemania, Austria y Bélgica; más aguada todavía en Francia, Italia y Portugal; y totalmente desnaturalizada en España y en las que fueron sus colonias americanas.

En la actualidad se la combate reciamente en todas partes, por los promovedores de la nueva dirección que llaman *realista*; y sobre todo los *teóricos* de la Didáctica, cierran contra el Clasicismo con toda clase de argumentos, generalmente de poco fuste; al paso que lo defienden, más o menos absolutamente, los hombres de la *práctica* de la enseñanza, principalmente en Inglaterra (Oxford y Cambridge) y en Alemania.

362. Pero fuera de esos ataques, dirigidos contra el Clasicismo en nombre del *Realismo*, que no es sino una de las formas del *utilitarismo* imperante; en Francia se combatió con ardor ver-

(1) Cf. *Historia de la Pedagogía*, n. 133 sigs.

daderamente fanático el *Clasicismo pagano*, en una campaña iniciada por el Abate Gaume, secundada por una parte considerable del Clero francés, y que ha tenido resonancia, como suelen todas las ideas francesas, en los demás países de la Europa y América latinas.

El Abate Gaume creyó ver, en el uso de los clásicos paganos en la enseñanza de la juventud, *el gusano roedor* de sus ideas religiosas y morales, y llegó a señalar este *vicio* de la educación, como origen de las revoluciones modernas. A ello hubieron de inducirle, sin duda, las exterioridades clásico-paganas de que se vistió la Revolución francesa, y por ventura también, el espíritu *naturalista* de la moderna incredulidad muy en armonía con el antiguo Naturalismo gentílico. Arguyendo, pues, según el procedimiento frecuente (aunque no por ello legítimo): *Hoc post hoc, ergo propter hoc*, levantó la voz contra el uso de los clásicos paganos en las escuelas donde nuestra juventud se cría, como causa de todos los males de la Iglesia y de la sociedad en que vivimos.

Contra semejante acusación del Abate Gaume, se levantó, como no podía menos de suceder, una legión de apologistas, salidos los más de ellos de las filas de la enseñanza clasicista, los cuales demostraron, en primer lugar: que *la tradición católica* abonaba el uso de los autores paganos en la educación clásica; y en segundo lugar, que los temores del Abate Gaume eran imaginarios. Con esto el Gaumismo puro o radical, quedó sofocado; pero no ha dejado de influir aquella algarada en las ideas de muchos, inclinándoles a proponer términos medios; y en todo caso, pudo haber producido el efecto permanente y saludable, de moderar el entusiasmo indiscreto por los autores gentílicos... ¡si ese entusiasmo hubiera existido en la época del Abate Gaume; o mejor, si el Abate Gaume hubiera venido al mundo tres siglos antes!

363. Nosotros hemos de prescindir totalmente de la cuestión histórica, con tanto mayor motivo, cuanto que la hemos tratado en un folleto aparte (1), y fijándonos en los efectos *educativos*

(1) *La Iglesia y la libertad de enseñanza*, Madrid, 1907.

intrínsecos, hemos de limitarnos a estudiar la utilidad que pueden tener los clásicos, así paganos como cristianos, para la *educación intelectual* de la juventud. Debemos preguntarnos, pues: ¿Qué ventajas e inconvenientes se hallan en los autores paganos clásicos, especialmente *latinos*, que se han solido emplear en la enseñanza de las *Humanidades*? ¿Qué inconvenientes y ventajas tienen los autores cristianos que se les pudieran substituir? ¿Qué efecto educativo podemos prometernos del estudio literario de los autores modernos, en las clases de *Humanidades*?

Y en primer lugar, recapacitando las razones que hemos alegado, para demostrar la utilidad de los estudios de *Humanidades* en general, hallamos que concurren en grado sumo en los autores *latinos* que han solido emplearse en nuestras escuelas: *primus Cicero* — en primer lugar, en Cicerón, y luego en los poetas Virgilio y Horacio, y en los historiadores, César, Salustio y Livio. Acerea de los que *no se han solido emplear*, sería ocioso ponderar los inconvenientes que *pudieran* haber producido en caso de que se emplearan, y no de mucho mayor provecho exagerar las utilidades grandes que de ellos pudieran haberse esperado. *A posse ad factum non valet illatio!*

En dichos autores hallamos ante todo, una admirable *precisión* en la expresión de las ideas, de la cual nace una *claridad* enteramente peculiar suya; mas dice el P. Verst (1), éste es cabalmente el secreto que hemos de esforzarnos por arrancar a los clásicos, por poner esas dotes del estilo al servicio de la verdad.

364. Dos cualidades son las que descubrimos en los clásicos *latinos*, de donde sacan la incomparable claridad y precisión de su estilo: la primera es su *modo de ver las cosas*; la segunda su *modo de expresar* lo que conciben.

Cuanto a lo primero, los escritores clásicos antiguos, en general, y en particular los romanos, tienen una visión *simple*, ingenua y *poco honda* de la realidad. El hombre moderno concibe los objetos a través de una trama de preocupaciones, tejidas por efecto

(1) *La question des humanités*, Bruselas, 1896, p. 31.

de la complejidad de la cultura en que vivimos. Para declarar de raíz, en qué consiste esa complicada trama, habríamos de explicar el modo cómo se forman las ideas en el individuo y en la sociedad de cada época.

Con la brevedad que en este lugar se nos impone, nos limitaremos a advertir que, en el mundo de las ideas, sucede como en el de la materia: *que nada se pierde*; nada queda sin efecto; y así como la vibración impresa a una cuerda sonora, pone en conmoción el aire, y las ondas de éste se dilatan sin término, atenuándose más y más hasta escapar a la percepción del más sutil sentido, pero sin reducirse por eso a la *nada*; así acontece en el mundo de las ideas, que cada idea nueva, o nuevamente emitida, produce, si se nos permite la metáfora, una nueva ondulación en el mundo espiritual que se va comunicando de individuo en individuo y de gente en gente; con efecto imperceptible, pero realísimo, el cual pertenece a los *imponderables* que influyen en nuestras maneras de pensar y sentir.

Arrojad una piedra en un tranquilo estanque: la sacudida que produce al caer, se dilata en ondas circulares, perfectamente distintas. Pero seguid arrojando otras piedras. Cada una de ellas produce sin duda otra serie de círculos concéntricos; mas como se cruzan con otros y otros y otros, de diferentes centros, llegan a quitarnos la percepción de su regularidad, y *enturbiar* la superficie del estanque. En esas aguas agitadas, nuestros sentidos no perciben ya nada regular; sin embargo, la razón nos enseña, que todos esos pliegues movibles que rizan la superficie, obedecen a leyes perfectamente regulares; y nada tienen de irregular sino la apariencia, por efecto de la limitación de nuestros sentidos, incapaces de comprender la ley de tan compleja *regularidad y armonía*.

365. Una cosa enteramente parecida acontece en nuestras ideas. El mundo moderno es la resultante de innumerables choques de ideas, de intereses y de razas. ¿Quién será capaz de analizar el pensamiento contemporáneo, y distinguir cualitativa y cuantitativamente los elementos que en él han depositado los griegos y ro-

manos, los godos y los árabes, los normandos y los eslavos; para no decir nada de otras fuentes más antiguas, cuyas venas hemos perdido enteramente de vista, pero sin perder por eso el caudal de las aguas que de él fluyeron? Añádanse los influjos de tantas invenciones; tantos filósofos y hombres científicos; de tantos y tan diversos usos y costumbres como han influído en nuestra manera de ser y concebir y en nuestras leyes, y teniendo en cuenta que, lo que llamamos la *cultura moderna*, el *pensamiento moderno*, no es sino la fusión de toda esa inmensa multiplicidad de elementos, se formará concepto de lo que queremos decir, cuando afirmamos la *complejidad* de nuestras ideas, de nuestra civilización.

Pero esa complejidad inconsciente influye de ineluctable manera, para producir la confusión, y por lo menos, quitar a nuestros pensamientos aquella diafanidad de lo *simple*, que hallamos todavía entre los antiguos griegos y los autores clásicos de Roma.

No hemos de entrar aquí en la cuestión, harto complicada, de la Antigüedad que había precedido a aquellos pueblos, en la vida del humano linaje. Si esa Antigüedad fué tan grande como lo suponen ahora algunos, por lo menos los pueblos europeos se desligaron casi totalmente de ella, por efecto de sus penosas emigraciones, que los redujeron a una simplicísima forma de vida.

Esto es lo que hallamos en los antiguos poetas griegos, especialmente en Homero; y lo volveremos a encontrar en Roma, aun en el siglo de Cicerón, Virgilio y Horacio; porque el carácter peculiar de los romanos; el no haber aprendido (salvo la griega) las lenguas de los pueblos que conquistaron, ni haber penetrado siquiera, generalmente, en los arcanos de la Filosofía griega; les conservó la *visión ingenua y concreta* de la realidad, sin la mezcla de prejuicios que la envuelven a nuestros ojos.

Ya hemos hecho mención del carácter *concreto* de la lengua latina. Ese carácter la hace menos a propósito que el Griego de Platón y Aristóteles, para expresar las sutiles especulaciones de la Filosofía; pero, por eso mismo, la hace más asequible para la edad adolescente, que no es capaz aún de las especulaciones abs-

trusas. El romano de la época clásica no se embarazaba con esas abstracciones que forman el común caudal de los pueblos modernos: la *libertad*, la *legalidad*, la *política*, la *humanidad*, etc., etcétera: palabras cuya cumplida inteligencia apenas alcanzan los pocos privilegiados a quienes Minerva sonrió al nacer; al paso que para los demás (para aquellos cuyo número juzgó Salomón infinito), son continuo tropiezo, arma de seducción o asunto de sofistería.

366. Junto a esa cualidad, fundada en el *modo de concebir*, poseen los clásicos en grado eminente, una perfección insuperable en el *modo de expresar* lo que han concebido. Nadie ha sabido hallar *la palabra propia* para cada concepto, en cada caso dado, como Cicerón, entre los prosistas, y Horacio y Virgilio entre los poetas. En ellos se hallan los nombres como *nacidos*, y esta cualidad, que resplandece asimismo en Platón, Demóstenes y en los grandes escritores de Grecia, hace comprensible la teoría, por ellos profesada, de que el lenguaje poseía una significación *natural*. Difícil es explicar esto; pues, aunque no habría dificultad en señalar ejemplos (si no fuera la de elegirlos entre la inmensa muchedumbre de ellos), no serían comprensibles sino para los que, con el largo estudio de los autores clásicos, han llegado a penetrar la forma de su idioma; y para éstos, huelga la demostración.

Los autores mencionados, favorecidos por las circunstancias de su idioma, de la civilización en que vivieron, y los dones que recibieron de la Naturaleza, alcanzaron una *perfección* de estilo, que no ha sido superada, ni siquiera igualada en ninguno de los siglos posteriores; y sólo se pueden comparar con ellos, aunque a muy respetable distancia, los más felices entre sus imitadores. En España, el estudio de Cicerón produjo la prosa de Granada; la imitación discretísima de Horacio, engendró la poesía de León, y nuestros historiadores procuraron hurtar a Tito Livio y Salustio el estilo digno de las hazañas heroicas que celebraban.

Los autores clásicos latinos y griegos poseyeron, como no se halló en grado igual en ninguna otra Literatura, el don de *propor-*

cionar la elocución a los objetos expresados: la *forma* al *fondo*, como dicen ahora. Nadie supo como ellos hallar una frase elevada y majestuosa para los pensamientos sublimes, una locución llana y pura para los objetos sencillos. El mismo *ritmo prosaico* o *número* de la prosa, se acomoda en Cicerón por maravillosa manera a las ideas expresadas, y aunque no es posible suponer que calculó con reflexión todos los efectos que obtiene, guiábanle tan fino oído y exquisito gusto, que el análisis más detenido y exigente no puede encontrar una frase menos exacta o una palabra fuera de su sitio. Y lo mismo se descubre en Horacio y Virgilio, que, como ya arriba hicimos notar, disponen las palabras y los incisos de la frase poética con un artificio, maravilloso para el que lo analiza, y no obstante, tan natural y *en su punto*, que, en el que simplemente lee, no produce el efecto de una dicción artificiosa, sino por todo extremo dulce y bella.

Distínguese, en particular, Cicerón, por la *arquitectura* del período oratorio, rigurosamente lógico y dispuesto con insuperable euritmia, por medio del cual, no sólo expresa claramente cada una de las ideas, sino las relaciones de subordinación y coordinación que tienen entre sí; la armonía de las partes en el todo lógico que constituyen. En esta parte no ha tenido Cicerón émulo que le iguale, fuera de los clásicos griegos de quien él aprendió su admirable arte de clausular. ¡Compárense los más brillantes períodos de algún autor moderno, con el exordio, vgr., de la oración *pro lege Manilia*, y se echará de ver la diferencia!

367. Una cosa hay en los clásicos, principalmente en los que hemos mencionado, que considerada en ellos es un defecto, pero añade a sus obras maestras una nueva aptitud para servir de materia a la enseñanza. Tal es la exigüidad de los *afectos*, que contrasta con la intensidad y fuerza sentimental de los autores cristianos. Esa frialdad del paganismo, que en la vida es un vacío o una mutilación de la Humanidad; sirve maravillosamente en la escuela, donde conviene ocupar serenamente la inteligencia de los

jóvenes, sin turbar su corazón con emociones demasiado vehementes.

Ahora bien: Horacio es frigidísimo; Virgilio sólo entra en calor en tres o cuatro lugares; de los que el principal debe excluirse de los textos didácticos (el lib. IV de la Eneida), y el afecto de Cicerón no suele penetrarle más allá de los labios. De la lectura de estos autores salen los adolescentes, como es menester que salgan de la escuela: con la mente serena, la imaginación templada, el corazón tranquilo y los músculos ganosos de recobrar en el juego su elasticidad violentada por la quietud de la clase. ¿Saldrían así de la prelección de Otelo o Julieta y Romeo de Shakespeare? ¿Ni siquiera de la explicación de las églogas de Garcilaso? Verdad es que en Latín hay autores más sentimentales; es a saber, los elegíacos eróticos; pero así éstos como los cómicos, han de ser excluidos del programa escolar, si no es algún fragmento inocuo de Ovidio, en gracia de su portentosa facilidad métrica.

368. Al lado de estas innegables ventajas de los clásicos latinos, no hay que desconocer sus reales *inconvenientes*. Si se los compara con los griegos se descubre en ellos la *imitación* de los modelos helénicos, y consiguientemente, la falta de genial originalidad que con tanta abundancia hallamos en Grecia. Virgilio, comparado con Homero, resulta artificioso y un tanto *exquisito* y falso. Horacio no tiene el ímpetu lírico de Píndaro, ni la ingenuidad de Anacreonte. Cicerón queda muy inferior a Platón y aun a Demóstenes, y los historiadores latinos no alcanzan la grandeza épica de Herodoto, ni el aticismo de la Historia clásica que brilla en Tucídides. Además, en Latín faltan los trágicos, ¡si no se lleva la indulgencia hasta mencionar a Séneca, donde se hable de Sófocles y de Esquilo!

Cotejados con los autores cristianos, los latinos gentiles resultan *fútiles*, y la inanidad del fondo conduce fácilmente en ellos a una excesiva *adoración de la forma*. No que, como ha pretendido sostener alguien, profesaran los latinos el principio de *el arte por el arte*. Horacio es un verdadero *moralista*, de más o menos

fuste; Virgilio se propuso escribir un poema *patriótico*, aunque no consiguió crear la epopeya de un pueblo; los historiadores romanos son harto tendenciosos, y Cicerón se propuso siempre un fin práctico, además de su fin *cultural*, que era elevar las letras latinas a la altura de las griegas. Si no tuvieron más *fondo* es porque no estuvo en su mano, y la *frivolidad* que en ellos descubrimos, no procede de sus ideas artísticas, sino de sus ideas religiosas y morales. Su futilidad es el defecto propio del Paganismo.

369. A la inanidad de las ideas acompaña la deficiencia de su moralidad. Virgilio, el más casto de los poetas paganos, no deja de tener lugares resbaladizos, sobre todo en las églogas. Horacio profesa a ratos una moral del todo epicúrea, aunque otras veces se levanta a las austeridades estoicas o a la nobleza de la *prisca virtus*. Y en Cicerón, el patriotismo, el amor honesto de todo lo bello y bueno, están con frecuencia afeados por una inconmensurable y pueril vanidad.

Inconvenientes son éstos, que no pueden menospreciarse, cuando se trata del empleo de los clásicos como *materia* preferente de la educación intelectual de los jóvenes; pero no tan graves que no se puedan obviar, como de hecho supieron obviarlos los *humanistas cristianos*. Así en los colegios de los Jeronimianos, como en los de la Compañía de Jesús, y aun *en algunos* de los protestantes, se evitó el inconveniente de la *obscenidad* de los autores paganos, apartando del uso escolar a los cómicos, eróticos y satíricos, no menos que a los historiadores de la decadencia imperial, y *expurgando* las obras de los mismos que se preferían, antes de ponerlas en manos de los jóvenes. De esta suerte se buscó y se halló en el Paganismo el lado moral y virtuoso que, como fué para la Humanidad una *praeparatio evangelica*, así puede ser para los adolescentes un preámbulo o comentario a la doctrina moral del Cristianismo. La vanidad de Cicerón puede prestar un buen servicio, si el maestro no se deja cautivar por él hasta tal punto, que pierda la facultad de hacer sentir a los discípulos, de qué manera

la *vanagloria* reduce a la puerilidad a los más aventajados ingenios.

Lo que se ha pretendido: que los estudios clásicos habían sugerido a los revolucionarios sus ideas criminales; no nos parece tener fundamento sólido, aunque haya argumentos de harta apariencia para persuadirlo. Ni Salustio, ni Cicerón son a propósito para entusiasmar a los jóvenes por las figuras de Catilina y Verres. Si algunos que los habían estudiado trataron de imitarlos, no se ha de creer precisamente que hallaron en ellos los *móviles* de sus intentos criminales, sino, cuando mucho, que vistieron sus propios criminales intentos con las exterioridades de aquellos personajes tristemente célebres. No se puede negar que, generalmente, las *relaciones de crímenes* son de efecto inmoral; pero entre la numerosa galería de personajes heroicos con que nos familiariza la lectura de los clásicos, apenas hallamos otro revolucionario que Catilina, y en cambio encontramos por todas partes los ejemplos y sentimientos de patriotismo heroico hasta el sacrificio de la libertad y de la vida. Régulo, Cocles, Scévola, los Escipiones, César, y el mismo Cicerón bien pueden contrarrestar el efecto que pudiera producir la sombría y ensangrentada imagen de Catilina.

Lo que sí hay que acentuar es, que *la formación intelectual classicista* requiere urgentemente el acompañamiento y complemento de la *educación moral y religiosa* propia del Cristianismo. Verdaderamente, si la juventud se educara en el estudio de los clásicos paganos, y no recibiera al propio tiempo una eficaz educación religiosa y moral, no se podría aspirar sino a hacer de nuestros alumnos, neo-paganos como buena parte de los humanistas del Renacimiento. Pero simultaneando dicho estudio con el estudio de nuestra santa Religión, creemos infundado el temor que, más o menos mezclado con otros afectos, promovió la asonada Gaumista.

370. Aun cuando ni el país, ni la época en que escribimos, nos obliga a hacernos cargo de las objeciones del abate Gaume, no podemos dejar de considerar, generalmente, la cuestión del valor educativo de los *clásicos cristianos*, o sea, de las obras, escogidas

para el uso escolar, de los Santos Padres y autores cristianos que más se acercaron en la forma a la perfección de estilo de los paganos, a quienes la tradición didáctica ha propuesto como *clásicos*.

¿Podemos, pues, prometernos, como fruto del estudio de esos autores cristianos, los efectos educativos que se han obtenido durante muchos siglos del uso de los antiguos autores latinos?

La consideración pedagógica nos inclina a resolernos por la negativa, sin desconocer, sin embargo, que con el estudio de esos autores se pueda obtener una formación estimable. He aquí las razones que a ello nos persuaden.

En primer lugar, no se halla en los autores cristianos, aun de los tres primeros siglos del Cristianismo, aquella especial *manera de concebir*, que facilita la peculiar manera de *expresión* que hemos considerado en los clásicos paganos. Aun cuando no fuera tan grande la diferencia que se observa entre la cultura del siglo III y la del siglo de Augusto, hay causas suficientes para explicar la enorme discrepancia que se descubre en el modo de concebir de unos y otros autores.

El pensamiento cristiano, fuera de ser incomparablemente más profundo e íntimo, se halla como tejido de tres diferentes hebras: la israelita, la helénica y la latina; y de esa complejidad, al paso que nace la superioridad incomparable de los autores cristianos sobre los gentiles en el *fondo*, nace también el que no puedan alcanzar en la *forma* aquella ingenuidad y *claridad* que hemos visto ser propia de los escritores latinos de la época pagana.

Los escritores cristianos se preocupan ante todo del *pensamiento*, y sólo en segundo lugar, de la *forma* literaria; mas en el pensamiento cristiano hay una base *hebrea*, así por la nacionalidad de los primeros apóstoles, como por la solidaridad del Nuevo Testamento con el Antiguo; hay al mismo tiempo un elemento *romano*, por ser provincias romanas donde los autores de que se trata escribieron (Cipriano, Jerónimo, Agustín, etc.) en el seno de una cultura greco-romana regida por el Derecho de la Roma

imperial; y, finalmente, hay un factor *griego*, porque el Griego fué la lengua primitiva de la Iglesia formada entre los gentiles, en Griego se escribieron la mayor parte de los Libros canónicos del Nuevo Testamento, y la Teología cristiana nació en brazos de la griega Filosofía.

El Cristianismo eleva al espíritu humano por encima de todas las cosas visibles y creadas, y le impele con un ansia infinita a procurar introducirse en los más íntimos secretos de la Divinidad; le acostumbra a considerar todas las cosas *sub ratione aeternitatis*, y, sin caer en las exageraciones de los que han pretendido que *destruye la naturaleza*, no hay que desconocer que echa sobre ella un velo, ya luminoso, en cuanto mira en las criaturas la huella del Criador, ya luctuoso, en cuanto atiende a la corrupción universal extendida por el pecado.

371. ¿Quién no ve, cuánto ha de distar ese modo de concebir, de aquel otro modo pagano, *descuidado*, impróvido, juvenil, que no percibe sino la superficie de las cosas, y los juegos de color producidos por los rayos del sol al quebrarse en esa matizada superficie?

—Pero ¡cabalmente en eso está la superioridad de los clásicos cristianos sobre los paganos, arguye el Gaumista; el peligro de éstos y la utilidad de aquéllos! — Mas a esto hay que replicar con aquellas palabras del Apóstol: *Cum essem parvulus loquebar ut parvulus, sapiebam, ut parvulus, cogitabam ut parvulus* (I. Cor. 13,11); a lo que parece, los Gaumistas pretenden enmendarle la plana a San Pablo, y que nuestros *párvulos* hablen, piensen y gusten de las cosas como varones maduros; lo cual no puede producir otro efecto sino precipitar su madurez y anticipar su decrepitud, estorbando el necesario desenvolvimiento.

No queremos rendir parias a la celebrada y resobada teoría moderna, de equiparar el desarrollo del individuo con el de la especie: el proceso ontogenético, como dicen, con el filogenético; no queremos que el feto sea primero *mineral*, luego *vegetal*, después *animal* y finalmente *hombre*; ni que el niño sea unos años

pagano y se *convierta al Cristianismo* al fin de la adolescencia. Pero si no deseamos para nuestros jóvenes la *gentilidad*, no queremos tampoco privarlos de la *gentileza*. Queremos hacerlos cristianos por medio de la educación religiosa, y al propio tiempo conservarles esa frescura de juventud que puede comunicarles el asiduo trato con los pueblos juveniles, con los autores de una civilización joven y no por ello menos perfecta; con lo cual, en nada se perjudicará su educación religiosa, y se mejorará inestimablemente su educación intelectual.

La Educación *intelectual* tiene por fin *aclarar* y *extender* (educación analítica y sintética de Herbart); la Educación *moral* se propone *rectificar* los instintos naturales y *consolidar* los hábitos honestos hasta darles la firme impresión del *carácter*; la Educación *religiosa* tiene por fin *elevantar* hasta Dios y *eternizar*, o hacer mirar todas las cosas creadas *sub specie aeternitatis*. Todas estas tres partes de la educación han de ser simultáneas; pero no hay que *mezclarlas* ni *confundirlas* entre sí, por más que mutuamente se apoyen y favorezcan. Y así, en el estudio de los clásicos no nos hemos de proponer precisamente el *fin religioso* (aunque nada ha de haber en ellos que le perjudique), sino el fin propio de la Educación intelectual, para el cual entendemos ser más útiles que los cristianos los autores latinos del siglo de oro.

372. ¿Buscáis en los clásicos cristianos el *fondo*? ¡Pero eso os lo da la educación clásica en el Catecismo, que simultáneamente exige! ¿Buscáis la *forma*? ¡Mas en ésta son inasequiblemente superiores los paganos, a pesar de su frivolidad, o cabalmente por efecto de ella!

No queremos descender al análisis del estilo de los Padres y escritores eclesiásticos; pues nos lo veda la misma profunda reverencia que les profesamos; la cual nos quita la libertad necesaria para poner de relieve sus defectos literarios. Preferimos escuchar su doctrina con *devoción*, que analizar su estilo con *sutileza*. Y adviértase que aun esto puede sugerir una consideración pedagógica. Porque ¿qué haréis? ¿Canonizaréis todas las *pariosis* y *anti-*

tesis de los Santos Padres, o advertiréis a los discípulos que deben evitarlas por ser de mal gusto?

Si hacéis lo segundo, os exponéis a menoscabar en los adolescentes el respeto debido a los Padres de la Iglesia; si lo primero, sacrificaréis el buen gusto a la devoción, pudiendo cultivarlos ambos, *¡en horas diferentes!*

En las obras de los Santos Padres rara vez podréis prescindir de la doctrina teológica que generalmente se explica en ellas; a no ser que os limitéis a extraer fragmentos, contra lo cual milita más de una razón poderosa. Si no explicáis sus doctrinas, los alumnos se quedarán a medio entender los pasajes que estudian. Si las explicáis habéis de meteros en honduras, que os harán perder de vista el fin *formal* de la educación clásica. Fuera de que será muy expuesto confiar tales explicaciones a quien no sea buen teólogo; pues, el *modo de hablar* de los Padres antiguos, vgr., acerca de la Santísima Trinidad y de otros misterios, no siempre es el mismo que empleamos ahora, y podrá dar lugar a confusión. Lo propio acontecerá con las cosas que miran a la Disciplina Eclesiástica, a las diferencias en la manera exterior de administrar los Sacramentos, etc., etc. ¡Huyendo del Caribdis de la inanidad, tropezaréis con el Scila de la dificultad de la doctrina!

Finalmente, la *lengua latina* no se halla en los clásicos cristianos con la pureza y sabor castizo propio de los escritores del siglo de Augusto; ya no hay que buscar en ellos aquella inimitable propiedad de palabras, ni la construcción elegantísima de la frase, ni la arquitectura maravillosa del período. Diréis por ventura, que no necesitamos tanta pureza en el Latín; mas contestaros he que, *supuesto que se toquen las castañuelas, más vale tocarlas bien que tocarlas mal*. Dado que enseñemos el Latín a nuestros alumnos, mejor es que los familiaricemos con aquella locución castiza que llamó Cicerón *casta et incorrupta virgo*. Ese ideal de pureza no será por ventura desaprovechado para inclinarnos a todo lo puro e incorruptible en la vida moral; pues, si los pedagogos modernos atribuyen tanto influjo a la *limpieza* del cuerpo, en la

de las costumbres morales; no es improbable que el amor a esa pureza castísima del lenguaje, repercute en el celo de conservar puros el cuerpo y el alma.

§ LII

Otras cuestiones

SUMARIO :

Combinación de los clásicos cristianos y paganos. Inconvenientes: falta de unidad; concentración. Divergencias gramaticales. Aspecto religioso y literario. El método *filológico* en el estudio de los clásicos. Exceso de erudición en el cultivo formal. Esterilidad educativa. El Realismo y las traducciones.

La *prelación de los griegos*. Inconvenientes. Dificultad del idioma. Profundidad de concepto y sutilidad de expresión.

Humanidades modernas. Menoscabo de la disciplina intelectual. Imperfecta inteligencia de nuestros autores y los de las lenguas afines. Inferioridad de los clásicos modernos.

La *Retórica*; su historia lamentable, su decadencia y supresión. Método educativo. Asunto propio de la Retórica. Tópicos. Lugar de la Retórica en el plan de estudios.

373. Resuelta la cuestión principal acerca de la preferencia entre los clásicos paganos o cristianos, desde el punto de vista de la educación humanística, quedan algunas otras de menor importancia, que recorreremos con toda brevedad.

La primera es, si, ya que no se substituyan los clásicos paganos por los cristianos, convendrá por lo menos completar con algunos fragmentos de éstos el estudio de los primeros, según lo propusieron en Francia algunos, como fórmula de conciliación entre los gaumistas templados y los clasicistas.

Para resolver esta cuestión podemos colocarnos en un triple punto de vista: el religioso, el literario y el de la formación clásica. Y comenzando por este último, para la cultura *formal*, que se pretende en el estudio de las *Humanidades*, no parece necesario ni conveniente añadir a los autores latinos antiguos, trozos de los

Padres y escritores eclesiásticos, pues esta adición no es necesaria para la educación formal, como no lo es tampoco para la instrucción religiosa, en este grado de la educación que estamos estudiando; ni puede dejar de redundar en perjuicio de la *unidad* del trabajo educativo.

En gracia de esta unidad, el *Ratio studiorum* quiso que, por lo menos durante algunos años, se viera de propósito *unus Cicero*; no porque los autores del *Ratio* fueran *ciceronianos* en el sentido que lo fueron algunos humanistas; sino porque reconocieron la conveniencia pedagógica de concentrar la atención de los alumnos en el estilo de *un solo* autor; y debiendo ser uno solo se eligió naturalmente el más perfecto, que es Cicerón.

Aquellos oscuros pedagogos profesaban ya entonces el método de *concentración*, que luego han proclamado otros tan ruidosamente como invención moderna; y por eso quisieron que los demás autores latinos, en número no muy grande, se vieran como *entorno* de Tulio, asignando el segundo lugar a los poetas, así por la dificultad e importancia del estudio prosódico, como por lo que contribuyen a educar la imaginación y el sentimiento; y a los historiadores no les concedieron sino una lectura *cursoria* o rápida; no porque desconocieran su importancia, sino por no multiplicar la dificultad y estorbar la apropiación del *estilo ciceroniano*.

Si, pues, por estas razones se posponen aun autores de tan áurea latinidad como César, y tan a propósito para la formación juvenil como Tito Livio ¿cómo se querrá complicar la educación humanística con añadirle el estudio (más o menos fragmentario) de escritores sagrados de los tres o cuatro siglos que siguieron al de Augusto? Si cada autor clásico tiene sus particularidades gramaticales, que dificultan algún tanto la aplicación constante de las reglas, ¿por qué se quiere aumentar esa dificultad hasta lo sumo, barajando la Gramática, tan diferente de los autores de cuatro siglos?

Tal inconveniente sólo se habría de sufrir con paciencia, si la

lectura humanística de los Padres fuera necesaria para la enseñanza religiosa. Pero está tan lejos de serlo, que antes pudiera servir para confundirla, si no se empleara una discreción que no es posible prometerse de todos los maestros de Humanidades. Cada uno de los Padres antiguos, tiene, lo propio que su Gramática, su particular Teología, aunque conforme con la de los demás en el fondo, no siempre idéntica en la forma o modo de expresar los conceptos. De ahí que, la lectura de los Padres, sobre todo de los más antiguos, no sea *leche* a propósito para criar a los niños en la religión, sino *pan con corteza* que da harto que roer a los mayores.

Sólo desde el punto de vista *literario* se presenta como indispensable el conocimiento de las obras de los escritores cristianos de los siglos primeros. Pero dicho estudio debe hacerse después del de la Teología, con el de la Patrística o Historia eclesiástica. Sólo a la luz que proyectan estas disciplinas, es posible entender de raíz las obras de los Santos Padres; y fuera de esto, más servirían para producir confusión de ideas que verdadera erudición religiosa.

374. Pero este punto de vista nos conduce a examinar otra cuestión, promovida especialmente por el modo de enseñar las Humanidades que se ha ido introduciendo en Alemania. El florecimiento que alcanzaron allí los estudios *filológicos*, dió ocasión para que algunos maestros, no distinguiendo bastante discretamente la ciencia que conviene se reserve para el maestro y la que es menester se comunique al discípulo, comenzaron por mezclar en sus explicaciones grande abundancia de noticias eruditas, y acabaron por sofocar bajo esa balumba la *educación formal* que en los estudios de Humanidad se pretendía, substituyéndole una *instrucción* histórica, que ellos llaman *realista*, y entre nosotros se suele designar con el nombre de *erudición*.

No es nuestro ánimo regatear la importancia de estos trabajos de erudición, que son el cimiento de la verdadera Historia, y sirven para alcanzar con mayor exactitud el sentido de los autores

clásicos. Lo único que discutimos y negamos, es su utilidad en la enseñanza de las Humanidades a los adolescentes.

Ciertamente, no se halla en tales estudios eruditos ninguna de las circunstancias que hemos alegado para demostrar la eficacia educativa de las Humanidades. Es verdad que la *investigación* que se hace en esos terrenos pudiera ayudar a desenvolver el espíritu de observación y la agudeza del ingenio, pero, por desgracia, esa investigación no está al alcance de los alumnos; pues requiere una porción de conocimientos previos que ellos no tienen, y trabajos que no pueden practicar; por donde, para el alumno, la erudición se convierte en mero trabajo de *receptividad* de los descubrimientos del maestro, y de *memoria* para poder dar cuenta de ellos.

Y no es lo peor que esta erudición empleada en la explicación de los autores, no educa por sí misma las facultades del alumno; pues además imposibilita los efectos que en las Humanidades bien cultivadas hemos señalado. La atención excesiva a tales conocimientos *realistas* ahoga enteramente la percepción de la *belleza*, impide al alumno seguir con la fantasía los vuelos del Autor explicado, y participar de los sentimientos que expresa. Todo esto desaparece, para dar lugar a la investigación de una *noticia* sobre las costumbres de la época, la indumentaria, la forma de las armas, etc.; cosas que sin carecer de utilidad, son, para la educación humanística, no más que el ornato de ella.

El método filológico en la explicación de los clásicos, ha hecho también que se abandonara a los oradores y poetas, para dedicarse con cierta exclusividad a los historiadores, en quienes se halla más copiosa mies de las noticias que se desean. Mas aun en éstos, no se atiende apenas al estilo, sino a las cosas que dicen.

A la verdad, colocados en este punto de vista, no hallaríamos argumentos poderosos para insistir en la necesidad de que los jóvenes estudien las lenguas griega y latina; pues, para conocer las cosas que dijeron sus historiadores, basta poseer buenas traducciones de ellos; y en último resultado, el humanista filólogo no se

entera sino de lo que su maestro le dice acerca de la significación histórica de los textos que con él lee.

Si no estudiamos las lenguas clásicas para alcanzar un eficaz ejercicio formal, basado en las condiciones especiales de dichas lenguas y del estilo de los autores que las usaron, desaparece la necesidad de dedicar a ellas a *todos los jóvenes* que aspiran a una educación intelectual superior, y bastará que sean objeto del estudio de los filólogos de profesión, los cuales extraerán de sus escritores, y nos comunicarán todas las noticias que en ellos se encierran.

375. Otra cuestión disputada acerca del estudio de las Humanidades, es la de la preferencia y prelación entre las lenguas y literatura griega y latina. De la lengua ya hemos dicho algo. Herbart es partidario de que los jóvenes comiencen por estudiar el Griego, para que puedan leer, desde luego, la Odisea de Homero, que estima ser el libro más a propósito para la educación de la adolescencia por reflejar las costumbres e ideas de un pueblo adolescente. Stuart Mill dice de sí mismo, haber comenzado por el Griego los estudios clásicos y no parece arrepentirse de ello.

Para nosotros, españoles, no parece poderse sostener esta tesis, aun conforme a los mismos principios de Herbart. Pase que los ingleses o alemanes miren con cierta indiferencia el comenzar por el Griego o por el Latín; pues uno y otro son casi igualmente extraños a sus lenguas nativas. Pero los españoles, siguiendo la regla pedagógica de ir de lo conocido a lo desconocido, hemos de comenzar por el Latín, que fácilmente se refiere al Castellano, y pasar luego al Griego, que halla un punto de apoyo en el Latín.

Pero viniendo al punto de las Humanidades, por más que los autores griegos sean indisputablemente más geniales que los latinos, los cuales no hicieron otra cosa que imitarlos, asimilándose lo más exquisito de la cultura griega; no parece igualmente claro que sean más a propósito para servir de materia educativa para nuestra juventud.

Hay en primer lugar la inmensa dificultad de llegar a *poseer*

y *sentir* la lengua griega, como en dos o tres años es fácil para nosotros poseer el Latín y familiarizarnos enteramente con su índole. De esa dificultad nace que, en la lectura de los griegos, siempre haya *un hueso* duro, por donde la atención se fija con exceso en las palabras, sin percibir inmediatamente su significación en la cláusula. Ni la cadencia, ni la propiedad de palabras, ni la trabazón del período, son tan asequibles en Griego como en Latín, para nosotros los neolatinos.

Por otra parte, los autores griegos, aunque más *juveniles* en su modo de concebir, sobre todo si se trata de Homero, ofrecen mucho mayores profundidades de concepto y de expresión que los latinos. Compárese a Demóstenes y Platón, con Cicerón; y a Píndaro o Sófoeles con Horacio. Y esto, que es en ellos una virtud, y una ventaja para el hombre ya formado que los estudia, no deja de ofrecer inconvenientes para la edad temprana y la inteligencia poco desarrollada de los adolescentes.

Por todas estas razones, no creemos que convenga inmutar el orden tradicional, antes nos parece más ventajoso comenzar por los autores latinos mencionados: Cicerón, César, Virgilio y Horacio (con algo de Ovidio), y pasar luego a los griegos, comenzando por Jenofonte y Homero.

376. Queda la otra cuestión de las *Humanidades modernas*; esto es: si el efecto educativo que se había solido procurar con el estudio de los clásicos latinos y griegos, se puede alcanzar de un modo equivalente con el de los clásicos de las modernas lenguas y literaturas. A esto no dudamos en dar una respuesta *negativa*.

Si alguna nación tiene autores dignos de ser estudiados, y apísimos para serlo por la juventud, es sin duda España; a pesar de lo cual no es fácil obtener con su cultivo la fuerte disciplina intelectual que hemos dicho poderse esperar del estudio de las *Humanidades latinas*.

El hecho mismo de haber los clásicos escrito en una lengua muy poco diferente de la que ahora usamos, contribuye a amenegar el ejercicio intelectual, y es causa de que nos acostumbremos

a *entender poco más o menos*. ¿Quién no ha leído el Quijote? ¿Quién no ha leído las gracias de Sancho, y celebrado las hazañas del Hidalgo manchego? Con todo eso ¿cuántos son los que se hallan en estado de *traducir el Quijote* a nuestro idioma vulgar? Hay mil alusiones ininteligibles para el vulgo de los lectores, centenares de refranes que sólo entendemos *modo grosso*; pero como esto no nos impide seguir el hilo del discurso, no paramos en ello, y dejamos precisamente lo que nos ofrecería algún ejercicio intelectual.

Casi pasa otro tanto con los autores franceses e italianos. Los entendemos *poco más o menos*, contentos con esto, emperezamos por echar mano al diccionario o al comentario. De mí sé decir que, aun en inglés he leído hartos libros a medio entender, llevado por el interés de su argumento, y seducido por la facilidad de seguir el sentido suficientemente. El diccionario no está al alcance de la mano, el tiempo es breve, el interés de la acción estimula... y se van leyendo libros y más libros sin adelantar un paso en el idioma; cuanto menos en el conocimiento y asimilación de los primores de la forma literaria, para lo cual no basta una lectura corrida.

Fuera de esto; por muy excelentes que sean nuestros clásicos, y (desde muy diversos puntos de vista) los ingleses y franceses, hemos de confesar que no alcanzan la *perfección de la forma* propia de los griegos y latinos. Ni la prosa admirable de Fr. Luis de Granada, tiene la limpieza y tersura de la de Cicerón, ni las odas de Fr. Luis de León, la plasticidad y corrección irreprochable (*impeccable*, como absurdamente dicen ahora) de las de Horacio; ni Ercilla u Hojeda pueden ponerse al lado de Virgilio.

Los clásicos franceses son por ventura, entre todos los modernos, los que más se acercan a los latinos en la atildada pulcritud de la forma; pero hay el inconveniente que hemos dicho del idioma. Los ingleses tienen más de un punto de contacto con los nuestros, y son más excelentes por la opulencia de la inspiración y ejecución, que por la perfección y acabamiento de la forma artística.

Alemania nos ofrece algunos clásicos harto atildados en la forma, y en este concepto, y en el de la escasa originalidad, más afines a los franceses que a los ingleses y españoles; pero en último resultado, no podemos dar aquí la solución que dimos al tratar del idioma. Por lo cual, si *la ira de Apolo* ha de excluirnos definitivamente del Olimpo greco-latino, nos inclinaremos a aconsejar el cultivo lingüístico del idioma alemán, y las Humanidades españolas. Alemania puede prestarnos auxilio en el terreno de la ciencia; pero es muy inferior a nosotros en el de la Literatura y de las Artes.

377. Para terminar, vamos a decir algo de la *Retórica*, en otro tiempo *cumbre* de los estudios de Humanidades, y ahora condenada al ostracismo de casi todos los planes de la segunda enseñanza.

La verdad es que la Retórica nació con mala estrella y nunca ha podido del todo sustraerse a sus fatales influjos. Su origen se halla en las escuelas de los parleros sofistas griegos, a quienes por un momento impuso silencio la férula cruenta de Sócrates. Pero pasó como en el estanque de las ranas, asustadas por la caída del madero. Luego se reanudó la retórica parlería, y si la enulación de Isócrates hizo salir de sus casillas a Aristóteles, para fundar la Retórica científica, pronto volvió a caer el Arte de Hablar en manos de los decadentes *gréculos*, que *por dinero* se lo enseñaron a los romanos, donde constituyó el arte de la decadencia, invadiendo, no sólo el Foro, sino también la Historia y la Poesía.

De allí lo aprendió el habladorísimo Renacimiento, y el Clasicismo que le siguió, encargóse de surtir el flujo parlante, hasta que lo llevaran a su apogeo los modernos Parlamentos. Quizá por natural reacción contra la interminable parlería de éstos, o porque habrán monopolizado y dejado sin aguas el río de las palabras, ha coincidido con su establecimiento la decadencia, y luego supresión, de la Retórica. La cual, si había de limitarse a aprender de memoria, como nos hicieron aprender en nuestra niñez una serie de definiciones de *figuras* y *tropos*, *clases* de pensamientos y gé-

neros de elocución, etc., etc., no hay por qué contristarse con su pérdida. Pero la Retórica, bien enseñada, pudiera ofrecer, sin embargo, una copiosa fuente de ejercicio educativo.

378. Basta, para esto, tener en cuenta las ideas generales pedagógicas que en varios lugares hemos venido inculcando. No se atiborre la memoria de los jóvenes con definiciones a medio entender, ni se pretenda darles de antemano *todas* las nociones; sino aplíqueseles desde luego al estudio de los modelos clásicos, y *en ellos* (mejor que en un libro de texto) hágaseles notar la índole de los recursos oratorios. De esta suerte se obtendrá un eficaz ejercicio de *inducción* y *deducción*, y se formará el gusto con el trato familiar de los autores de primer orden.

En lugar de comenzar por proponer un largo catálogo de innumerables *figuras*, llámese la atención de los alumnos sobre cada una de las que se van hallando en el texto clásico y cuando se las vuelve a encontrar, procédase por el método heurístico para que ellos mismos las reconozcan. Sólo cuando de esta manera hayan logrado alguna familiaridad con ellas, será oportuno proponerles su *sistema*; pero esto sin la complicación infinita e inútil en que incurrieron los retóricos decadentes. Los recursos del estilo pueden reducirse a pocas categorías generales, cuyo *esquema* es más provechoso que el grabar penosamente en la memoria un sinnúmero de nombres griegos de raras combinaciones del pensamiento o de la frase.

379. Mas, en la Retórica, todas esas afecciones de pura forma literaria han de subordinarse a los argumentos y las fuentes de ellos, como se hace en la Retórica de Aristóteles. El fin del arte, dice el Estagirita, es *persuadir*; mas los retóricos suelen ocuparse exclusivamente en las formas de dición, omitiendo, por el contrario, casi del todo, lo que a la persuasión se refiere.

Como observa muy atinadamente Aristóteles, la Retórica es hermana de la Dialéctica, pues una y otra tratan de *demostrar* algo; sólo que la Retórica se fija más en la *fuerza relativa y circunstancial* de los argumentos, con respecto a la índole y disposición de

los oyentes; mientras que la Dialéctica atiende al valor del argumento en sí mismo. Esta concluye, de ordinario, fundándose en ilaciones necesarias; la Retórica se contenta con las probables.

De ahí se sigue que, el objeto principal de la Retórica no es la elocución, según pudiera inferirse de la práctica común de muchos autores y profesores de ella; sino la *invención* de los argumentos y su *desarrollo*; objetos de que apenas se habla en las retóricas vulgares. Por esto ha degenerado la Retórica en *Arte de hablar*, debiendo ser Arte de *demostrar* con argumentos, no científicos, sino comunes y *humanos*; y esa es la causa por que ha caído en descrédito y acabado por ser borrada de los planes educativos. Pero no hay que suprimirla sino *reformularla*, volviéndola al buen camino que le trazó Aristóteles y reclaman actualmente los autores más sensatos. Hay que reducir a términos razonables el trato de la *elocución*, y volver al estudio de los *tópicos*, no sólo generales, sino especiales como los propone Aristóteles, pues en este estudio práctico hallarían los alumnos un fecundo ejercicio de la facultad de discurrir, y poderoso estímulo para la originalidad.

Pero esa necesidad de transformar la Retórica que se ha venido enseñando hace siglos, sugiere la duda acerca si convendría dejarla en su lugar tradicional, o posponerla al estudio de la Dialéctica; y a esto último se han inclinado algunos, como el P. Perpiñán. Nuestra opinión es, que se ha de separar la *Retórica general* del estudio particular del *género oratorio* que a diferentes profesiones conviene: el de la *Oratoria sagrada* para el sacerdote, y el de la *forense* para el abogado. La Retórica general puede y debe juntarse con los estudios de Humanidades, y servir es de coronamiento; pero el estudio del ramo de Elocuencia, cuyo ejercicio pertenece a una profesión, debe reservarse para la enseñanza profesional, so pena de degenerar en declamación vacía.

Los inconvenientes que parecen deber nacer de la falta de estudio previo de la Dialéctica, quedarán obviados si se sigue el método que hemos indicado, fundando las nociones retóricas sobre el estudio práctico de los autores, y dándoles en seguida apli-

cación con la imitación libre de sus modelos. Tanto más, cuanto que el raciocinio retórico no ha de tener el rigor científico del raciocinio dialéctico, ni concluir con *necesidad* científica, sino con una *probabilidad* de sentido común.

Sección II

Disciplinas científicas

LIII

Lógica y Hermenéutica

Las ciencias se dividen en naturales y humanas. Las naturales se dividen en físicas y matemáticas. Las humanas se dividen en filosóficas y históricas. La filosofía se divide en metafísica y moral. La historia se divide en universal y particular. La metafísica se divide en ontología y gnosología. La moral se divide en ética y política. La historia universal se divide en general y particular. La historia particular se divide en geográfica y cronológica. La geografía se divide en física y política. La cronología se divide en civil y natural. La física se divide en astronómica y terrestre. La matemática se divide en aritmética y geometría. La filosofía metafísica se divide en ontología y gnosología. La filosofía moral se divide en ética y política. La historia universal se divide en general y particular. La historia particular se divide en geográfica y cronológica. La geografía se divide en física y política. La cronología se divide en civil y natural. La física se divide en astronómica y terrestre. La matemática se divide en aritmética y geometría.

La lógica y la hermeneutica son ciencias que se ocupan de la forma y el contenido de los conocimientos humanos. La lógica estudia las leyes que rigen el pensamiento humano, y la hermeneutica estudia los métodos para interpretar correctamente los textos antiguos y modernos. Ambas ciencias son fundamentales para el estudio de las ciencias humanas y naturales. La lógica se ocupa de la estructura y el funcionamiento del pensamiento humano, y la hermeneutica se ocupa de los métodos para interpretar correctamente los textos antiguos y modernos. Ambas ciencias son fundamentales para el estudio de las ciencias humanas y naturales.

SECCIÓN II

Disciplinas científicas

§ LIII

Lógica y Matemáticas

SUMARIO :

Una observación del Ratio: la educación y la reflexión intelectual. — Propedéutica lógica. Doble utilidad de las Matemáticas. Valor educativo de la Lógica y de la Aritmética y Algebra elementales. — Valor educativo de la Lógica en el sistema de la enseñanza clásica. Doble finalidad de su estudio. Adversarios de la Lógica. Descubrimiento de los *paralogismos*. Necesidad relativa de las artes. Hábito de discurrir rectamente. — Parangón entre la Lógica y la Aritmética y Algebra. Inferioridad de éstas en el concepto material y en el sistema educativo. — Equivalencia formal pedagógica. Ejemplos. Mutuo auxilio de dichas disciplinas. Los signos + — en la multiplicación. — Peligro de simbolismo en las Matemáticas. — Evidencias remotas. — Multiplicidad de la consideración filosófica y parcialidad de la matemática. Superioridad de la Filosofía: clases y grados de certeza y probabilidad. Lugar de las Matemáticas en la educación intelectual.

380. El Ratio studiorum tiene, en las reglas del profesor de Retórica, una disposición que sin duda sorprenderá al lector no iniciado en la Historia de la Pedagogía: “Summam Logicae, in fine anni Rhetoricae, Magister *non explicet*. — El profesor de Retórica *no explique*, al fin del curso, las nociones de Lógica”. Esta prohibición salta al encuentro a la tendencia, muy vieja en los maestros, de *querer dar razón de todo*, cuando la sana Pedagogía enseña que, *generalmente*, se debè seguir el ejemplo del Divino Maestro, *qui coepit facere et docere* — comenzó por obrar, y sólo luego pasó a enseñar.

Frecuentísimamente ha confundido, una Pedagogía crasa, la *educación intelectual*, con la *operación reflexiva de la inteligencia*; y así ha venido, por ejemplo, en nuestra época, al enorme dislate de pretender que los niños, para aprender el lenguaje de un modo educativo, debían comenzar desde luego por *darse cuenta* de la *razón* de todas y cada una de sus formas. Sistema que, llevado hasta el cabo daría por resultado la bizarra teoría de que, antes que los niños de pecho balbucean *papá* y *mamá*, se les debe dar idea de las *labiales*, y de las causas que les hacen particularmente fácil su pronunciación.

Por el contrario, la buena Pedagogía nos enseña a *introducir prácticamente* a los alumnos en las nuevas disciplinas, aun antes que se den plena razón de lo que hacen en ellas, con lo cual se previene la muerte del interés pedagógico, y se facilita el ejercicio ulterior de los discursos del entendimiento, los cuales, cuando vienen, versan ya sobre materia *conocida*.

De esta suerte la enseñanza tradicional ejercitaba por muchos años a los niños en una especie de *Propedéutica* de la Lógica, que, como ya hemos indicado, se halla en el estudio pedagógico de la Gramática, y más todavía en el de la Retórica, donde, analizando las argumentaciones oratorias, se acostumbra el alumno prácticamente a la rectitud del raciocinio; después de lo cual, fácilmente podrá pasar a la Lógica o Dialéctica, donde se le explicarán las *leyes* que rigen los discursos del entendimiento, dándole una demostración reflexiva de lo mismo que ya se habrá acostumbrado a ver. A defender este método, verdaderamente razonable y pedagógico, va enderezada la referida prescripción del Ratio.

381. En el estudio del Lenguaje, así en la Gramática como en las Humanidades y Retórica, hemos visto de qué manera se procura la educación *integral* de las facultades anímicas, y principalmente de la inteligencia; a la cual se familiariza y ejercita intensamente, con los procedimientos de *inducción* y *deducción*, de *análisis* y *síntesis*. Pero después de haber iniciado al alumno en la *práctica* de esos procedimientos, hora es ya de darle a conocer la

naturaleza de ellos y las leyes que los rigen, y al propio tiempo (pues no se trata de un conocimiento puramente especulativo, sino esencialmente educativo) hase de seguir ejercitándole con ejercicios cada vez más intensos y difíciles.

Uno y otro fin se propone el estudio de la *Lógica*, y el cultivo *educativo* de las *Matemáticas*. Educativo, decimos; porque las Matemáticas pueden asimismo considerarse no sólo como medio de la Educación intelectual, sino también como *instrumento* necesario para los estudios y trabajos profesionales. El ingeniero o arquitecto, para poder aprender y ejercer su profesión, necesitan saber Matemáticas hasta el Cálculo infinitesimal y la Mecánica racional; y más aún siente esa necesidad el astrónomo; los cuales habrán de dedicarse al estudio de aquella ciencia, sea grande ó pequeño su valor educativo. Por el contrario, el abogado, el médico, rara vez necesitarán más que el uso de las cuatro reglas fundamentales de la Aritmética; por lo cual, si no es por razón de su valor educativo, no habrá motivo alguno plausible para obligar a los que se preparan para dichas facultades, a gastar el tiempo estudiando el Álgebra y la Trigonometría.

Actualmente hay desacuerdo acerca del valor educativo de la Lógica, todavía más que el que puedan tener las Letras humanas o las lenguas clásicas; y así vemos que, al paso que los estudios clásicos se sostienen aún en las naciones que van a la cabeza de la cultura moderna, como Alemania e Inglaterra, los estudios filosóficos se han relegado a las Facultades especiales, o se han reducido a límites mezquinos, o métodos de mera erudición histórica.

La misma discordia reina acerca del valor educativo de las matemáticas elementales, el cual no niegan los classicistas, pero los *realistas* exageran sobre toda medida, pretendiendo ponerlas como base de un sistema educativo, ya general, ya por lo menos destinado a los que se han de dedicar más adelante a profesiones que requieren un gran dominio de las ciencias exactas.

Por estas razones, creemos ser de indispensable necesidad, en un tratado de la índole del presente, descender al estudio detenido

del *valor educativo* de las *Matemáticas* y de la *Lógica*, y generalmente de la *Filosofía*, ya considerando cada uno de estos estudios en sí mismo, ya en parangón con los otros a los cuales se los prefiere o pospone.

382. Y comenzando por la *Lógica*, ya hemos indicado que su finalidad educativa consiste en *perfeccionar* y *hacer consciente* la observancia de las leyes del pensamiento humano, que el discípulo ha comenzado a conocer prácticamente en los estudios de Gramática y Humanidades.

Nótese, pues, bien, que nosotros *no defendemos* el valor educativo de la *Lógica*, como estudio primordial o aislado; sino como eslabón de una serie o encadenamiento de estudios, que comienzan por la Gramática. Nuestra opinión es, que se debe ir del *lenguaje* al *pensamiento*; del signo exterior a la imagen interna; de la representación del pensamiento (por la palabra), a la representación de los objetos (por el pensamiento mismo). Y este procedimiento tiene su abono en los principios generales de la Pedagogía, que nos conduce por lo exterior a lo interior, por lo conocido a lo desconocido, por lo sensible a lo que escapa a la observación directa de los sentidos.

Esto supuesto, hallamos en la *Lógica* una doble finalidad relativa a la educación intelectual. El estudio de la *Lógica* contribuye a desarrollar el entendimiento, en cuanto exige un *intenso ejercicio* del mismo, para seguir sus demostraciones; y en esto conviene totalmente con el efecto educativo de las *Matemáticas* elementales; pero, además, la *Lógica* enseña las *leyes* con que se han de conformar los discursos del entendimiento para ser rectos; con lo cual contribuye también indudablemente a la educación intelectual.

383. Algunos niegan esta eficacia educativa de la *Lógica*; “pues (dicen) cuando yo discurro, no atiendo a las reglas del silogismo; y el que discurra bien o mal, no depende de que las conozca o las deje de conocer, sino del talento que Dios me ha dado, y del conocimiento de la materia sobre que discurro, el cual me he procurado en mis anteriores estudios”. — Pero en todo este argu-

mento hay una verdadera equivocación. Nadie ha dicho — que sepamos — que no se pueda discurrir bien, sin conocer las reglas lógicas y hacer reflexión sobre ellas; pero no se puede negar que, el conocer esas reglas, da un *medio de comprobación* de la rectitud de los discursos, y una luz para descubrir dónde está el vicio de los discursos defectuosos, de que carece quien ignora las leyes a que obedecen, de las cuales da conocimiento la Lógica.

En la vida común, los hombres incurren a cada paso en *paralogismos* o raiocinios viciosos; ya sea extraviados por la pasión, o ya por la debilidad del juicio. Mas para descubrir y hacer que los equivocados reconozcan esos errores de *procedimiento* lógico, no hay duda que es el medio único, el conocer y poder demostrar las leyes de la Lógica (1). Véase un buen ejemplo de esto, en la 2.^a de las Cartas a un Escéptico de Balmes, donde, por medio de la regla lógica, que *lo que prueba demasiado nada prueba*, deshace un raiocinio especioso, pero falso.

Muchas veces personas no desprovistas de erudición, hacen falsos raiocinios, vgr., arguyendo de la negación del antecedente a la negación del consiguiente; y con más frecuencia todavía, pasando de una hipótesis a la tesis, con sólo verificar la hipótesis en un corto número de casos particulares. ¿Cómo nos persuadiremos, o persuadiremos a otros, de la inanidad de esos raiocinios, si no conocemos y sabemos demostrar las leyes de la Lógica? De ésta hay que decir lo mismo que de todas las demás *artes*: que no son necesarias *simplemente*, de suerte que *no pueda* ejercitarse ninguno de los actos que son objeto suyo sin la consciente dirección de las reglas del arte; pero el conocimiento de esas reglas ayuda, sin embargo, así para comprobar la rectitud o falta de rectitud de los actos, como para adquirir el *hábito* de practicarlos bien, ejercitándose en la *aplicación de las reglas* a casos particulares.

384. Pero procedamos ya a la comparación del *valor educativo* de la Lógica y de las Matemáticas, bajo estos dos conceptos o finalidades que en una y otra hemos señalado. Nuestra opinión es

(1) Cf. nuestro *Arte de pensar*.

que, en el primer concepto, o sea, cuanto a su *finalidad formal* — cuanto al ejercicio que ofrecen al entendimiento — el estudio de la Lógica y el de la Aritmética y Algebra son *equivalentes*; pero en el segundo concepto; es a saber: cuanto a la *finalidad material* — las Matemáticas son educativamente *inferiores a la Lógica*.

La razón de esto segundo es: que la Lógica enseña a conocer y demostrar las *leyes* de las *operaciones intelectuales*, al paso que las Matemáticas enseñan las leyes que rigen la cantidad. Ahora bien: del conocimiento de estas segundas no se podrá sacar otro provecho que el operar rectamente con las cantidades, cada y cuando se ofreciere necesidad de ello; pero no se seguirá que la inteligencia ejecute con rectitud otras operaciones. Por consiguiente; no se sacará un fruto de educación intelectual, equivalente al que hemos dicho se saca del conocimiento de las leyes del discurso, y del ejercicio practicado conforme a ellas.

Pero, además, desde este punto de vista material, tiene la Lógica (Dialéctica) otra ventaja inmensa sobre las Matemáticas; es a saber: que la Lógica constituye el *tercer* eslabón de un sistema educativo cuyos eslabones primeros son la Gramática y las Humanidades; al paso que la Aritmética no admite antes de sí otra preparación elemental matemática, sino los principios de la misma Aritmética: el conocimiento elemental e intuitivo del número. Por eso, a nuestro juicio no puede compararse la formación matemática con la humanística, como *sistema*; sino sólo se pueden parangonar la Lógica y la Aritmética y Algebra, como *partes* de un sistema educativo.

385. En este concepto, y desde el punto de vista *formal*, juzgamos que el valor educativo de la Lógica o Dialéctica y de la Aritmética y Algebra, pueden ponerse en una misma línea; y la razón que nos mueve a afirmarlo es, la *semejanza de las operaciones intelectuales* que exigen.

En efecto: Toda la Aritmética elemental, vgr., se reduce a operar sobre cantidades numéricas, adicionando o substrayendo, multiplicando o dividiendo; mas estas operaciones, sobre todo den-

tro de los límites en que pueden seguirse *racionalmente*, y no de una manera puramente *convencional* y mecánica (cual sucede cuando se aplican reglas a fórmulas demostradas; pero, sin *ver* ya con claridad la naturaleza de las transformaciones que se operan), son muy semejantes a las operaciones lógicas que versan sobre los *términos*, las *proposiciones* y combinaciones de ellas.

Pongamos algunos ejemplos:

“Para restar de un número dado, la *diferencia* de otros dos, se le resta el primero y se le aumenta el segundo” (Moya, núm. 28).

Para comprender este teorema, hay que *representarse* la extensión del *minuendo*, *sustraendo* y *resto*, concibiendo el *minuendo* como compuesto de dos partes, una de las cuales es igual al *sustraendo* y la otra constituye el *resto*. Si, pues, tomamos un número cualquiera A; para restar de él la diferencia entre otros dos B—C = R, bastará quitarle B y añadirle C. En efecto: ¿Qué le quitamos a A, sustrayéndole B? Le quitamos el *compuesto* del resto (R) y el *sustraendo* (C). Por consiguiente, si lo que queremos quitarle es sólo R, hemos de restituirle C; por tanto: para restar de un número la diferencia entre otros dos, etc.

Lo cual se expresa en general: $A - (B - C) = A - B + C$.

Tomemos ahora un ejemplo de la Lógica:

La proposición universal negativa puede convertirse simplemente; pero, no así la afirmativa; es decir, que, de que — *ningún hombre es irracional* —, se sigue que, *ningún irracional es hombre*; pero de que — *todo hombre es animal* —, no se sigue que, *todo animal es hombre*.

Para comprender esta regla, hay que notar la diferente extensión del *predicado* en la proposición *afirmativa* y *negativa*. En ésta el *predicado* tiene extensión universal, en la primera no tiene sino extensión particular. Cuando decimos *todo hombre es animal*, la identidad no se establece entre *hombre* y *todo animal*, sino *algún animal*. Por el contrario, cuando decimos *ningún hombre es irracional*, el *predicado* se toma universalmente; esto es: no queda parte alguna en el *predicado*, que se identifique con el *sujeto*; por

consiguiente, cabe la conversión; pues, ningún *irracional* se identifica con *algún hombre*.

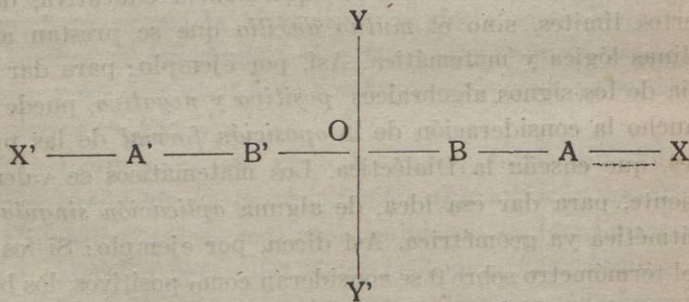
Ahora cotéjense las operaciones intelectuales que exige esta demostración, con las requeridas en la anterior demostración aritmética, y se verá que son del mismo género; reduciéndose a concebir la *extensión* de un concepto (*minuyendo* — *predicado negativo o positivo*) y compararla con la de otros conceptos que *parcialmente* se identifican con él. De donde se infiere, que habrá de ser una misma la eficacia educativa de una demostración y de la otra.

Si de la Aritmética pasamos al Algebra, hallaremos que estudia la *cantidad* bajo los mismos conceptos que la Dialéctica estudia los actos del entendimiento, a saber: el de su *valor*, *cualidad*, *relación* y *modalidad*. Si el Algebra atiende al valor, que en último resultado es aquí la *extensión*, también la Dialéctica atiende a la *extensión* de los términos, como acabamos de verlo. La *cualidad* hace las expresiones algebraicas lo mismo que las proposiciones lógicas, *positivas* (afirmativas) o *negativas*; por la modalidad son *posibles*, *imposibles*, *determinados* o *indeterminados*, así las proposiciones dialécticas como las expresiones algebraicas; y así la Dialéctica como el Algebra, estudian las *relaciones* entre las expresiones o proposiciones, bien que desde diferentes puntos de vista.

386. De ahí nace no sólo la *equivalencia* educativa, dentro de ciertos límites, sino el *mutuo auxilio* que se prestan ambas disciplinas lógica y matemática. Así, por ejemplo: para dar inteligencia de los signos algebraicos, *positivo* y *negativo*, puede ayudar mucho la consideración de la *oposición formal* de las proposiciones, que enseña la Dialéctica. Los matemáticos se valen comúnmente, para dar esa idea, de alguna *aplicación singular*, ya sea aritmética ya geométrica. Así dicen, por ejemplo: Si los grados del termómetro sobre 0 se consideran como positivos, los bajo 0 serán negativos. Si las partes de una línea, a la derecha de un punto de ella, se consideran como positivas, las partes de la misma hacia la izquierda, serán negativas. Si el *haber* es una cantidad *positiva*, el *debe* es negativa, etc.

Pero, a nuestro juicio, tales ejemplos no alcanzan a dar la *noción esencial* de la *oposición* entre las cualidades de las expresiones algebraicas como la da la Dialéctica, con la distinción entre las *proposiciones contradictorias* y *contrarias*; de las que las primeras se oponen de tal suerte, que no pueden ser *ni verdaderas ni falsas al mismo tiempo*; mientras que las segundas no pueden ser *al mismo tiempo verdaderas*, pero pueden ser *al mismo tiempo falsas*. Vgr. a la proposición *todo hombre es justo*, se opone con contradicción — *no todo hombre es justo* y con contrariedad *ningún hombre es justo*.

Ahora bien: a la cantidad positiva se opone con *contradicción* el 0, y con *contrariedad* la cantidad negativa. En esto se funda la ley que se expresa comúnmente en Algebra diciendo que: *Más por menos, da menos; menos por menos da más*; en cuya demostración algebraica veo andar poco firmes algunos autores de Algebra elemental. Sánchez Casado, vgr. en su Prontuario, pretende probarlo, diciendo que multiplicar — *a* por — *b*, equivale a restar — *a* de sí mismo tantas veces como indica *b*; y la razón que da es: que — es signo de la *substracción* (¿?). Creemos ser cosa muy distinta, *signo de substracción* y *signo de cantidad negativa*. Esto se ve con claridad geoméricamente, pues, en la figura 4.^a

Fig. 4.^a

$$1.^\circ \quad OA - BA = OB \quad 2.^\circ \quad A'O = AO \times -1 = -AO$$

En la primera fórmula, BA lleva signo de *sustracción*; pero no de cantidad negativa.

En la segunda, — A O lleva signo de *cantidad negativa*, que no es signo de *sustracción*.

Otros autores previenen la dificultad, dando de la *multiplicación* algebraica una definición que nos parece exceder la inteligencia de los adolescentes, y envolver una tautología: “Multiplicar dos expresiones algebraicas, dicen, es hallar otra tercera que sea, *en valor y signo*, respecto de la primera, lo que la segunda es respecto de la unidad positiva”.

En primer lugar, no carece de inconveniente eso de dar, de la multiplicación general o algebraica, una definición totalmente diversa de la que se dió en Aritmética para la multiplicación de los números, y se ha de dar luego para la multiplicación de las extensiones geométricas. Pero, además, considerando la definición en sí misma, hallamos en ella la comparación entre *cuatro términos* (¡los silogismos no la establecen sino entre tres!) y bajo dos diferentes conceptos (del valor y del signo); lo cual equivale a la comparación entre *seis términos* y la *unidad positiva*:

+ Multiplicando, — Multiplicando: + Multiplicador,
— Multiplicador: + Producto, — Producto: + Unidad

Pero si el alumno reduce la proporción a la forma que aprendió en Aritmética, hallará:

Producto: Multiplicando :: Multiplicador: + 1

Y resolviendo esta proporción, volverá a hallar:

$$\text{Producto} = \frac{\text{Multiplicando} \times \text{Multiplicador}}{\times 1};$$

expresión poco a propósito para sacarle de dudas.

387. Creo se daría una idea más clara y real de este proceso algebraico, partiendo de la noción lógica de la *contradicción* y

contrariedad, y explicando que la *cantidad negativa* es, no la *contradictoria*, sino la *contraria* de la positiva.

Esto se ve con claridad, en el ejemplo de la marcha de un tren entre las estaciones:

A''' A'' A' O A B C'

Si el tren O, debiendo haber recorrido el trayecto OB, *no recorre* (contradictoria) la parte AB, su recorrido efectivo será $OB - AB = OA$. *La contradictoria expresa, pues, SUBSTRACCIÓN.*

Pero si en lugar de recorrer el trayecto OA, recorre *una vez en sentido contrario* el trayecto OA', su recorrido será: $OA \times -1 = OA' = -OA$; y si hace esto *tres veces*, el recorrido será $OA''' = OA \times -3 = -3OA$.

Mas si debiendo haber recorrido el trayecto OA', *hace lo contrario* una vez, habrá llegado a OA, por donde $-OA \times -1 = OA$. Y si esto sucede tres veces, habrá llegado a C' = $OA \times 3$, por donde $-OA \times -3 = 3OA$.

388. Lo dicho hasta aquí baste como indicación para persuadir lo que hemos aseverado: que el estudio *elemental* de las Matemáticas (único de que puede tratarse cuando se consideran los medios de educación formal y general), tiene hasta cierto punto equivalencia con el de la Lógica, y particularmente con la primera parte de ella, que llaman Dialéctica. Pero no hemos de disimular, que dicho estudio está mucho más expuesto a caer en un *simbolismo* enteramente convencional, y por ende, nada educativo, desde el momento en que el alumno llega a perder de vista el *real* significado de las fórmulas que se emplean.

Muchos ejemplos pudiéramos aducir de esto; pero nos limitaremos a uno más saliente, cual es la teoría de las que llaman *cantidades imaginarias*, en el Algebra elemental.

$\sqrt{-1}$, no puede alcanzar representación ninguna para el alumno a quien no se da su equivalencia geométrica (lo cual, sólo en un libro de Algebra elemental hemos visto practicado). Sin em-

bargo, con esa expresión *enigmática* se opera, aplicando las reglas y fórmulas antes obtenidas, y se ejecutan las cuatro operaciones fundamentales con monomios y binomios imaginarios. El alumno sigue todos esos raciocinios, como un ciego que va firmemente agarrado a la mano del guía que merece su confianza, y percibe que pisa *en firme*; ¡pero no ve gota de lo que trae entre manos! ¿Qué es esto, sino un *simbolismo* totalmente desprovisto de valor educativo para la inteligencia?

Mas aun sin llegar a tal extremo, las Matemáticas pierden con frecuencia de vista las evidencias *inmediatas*, y se han de valer de las *mediatas*, y a veces muy remotas, más si cabe que la Metafísica. Pero desde el momento que se pierde la *evidencia* inmediata o próxima, hay gran peligro de proceder por meras *fórmulas*, por *recetas* (vgr., los logaritmos), apartándose del procedimiento genuinamente científico, y todavía más, del educativo, como quiera que dichas aplicaciones de fórmulas preadquiridas, si sirven para acrecentar la *facilidad técnica* en la ejecución de determinado género de operaciones, no pueden añadir *luz* al entendimiento, ¡por la sencilla razón de que le llevan a oscuras!

Por esa índole, o peligro, de los estudios elementales de Matemáticas, hemos oído decir a algunos profesores de ellas que más son *arte* que *ciencia*, reduciéndose a comunicar al alumno cierta habilidad combinatoria. Es cierto que se reducen a arte, y pierden el carácter científico, desde el momento que incurren en ese simbolismo que dejamos señalado, pero creemos que esto, más es un *peligro*, que un *defecto* inherente a tales estudios, y que la *Metodología especial matemática* se puede y debe aplicar a obviarlo, con perspectiva favorable de alcanzar buen éxito.

En todo caso, no hay que perder de vista que, también la Lógica, como generalmente la Filosofía, puede incurrir en *psitacismo*, o por lo menos, en *verbalismo*; pero por ventura es más fácil precaver este vicio que el que acabamos de señalar en la educación matemática.

389. Lo que no depende de la *manera de enseñar*, sino de la

naturaleza intrínseca de una y otra disciplina, es la ventaja que hace la Lógica, y más aun el Curso completo de Filosofía, a las Matemáticas, por cuanto considera un objeto más complejo, con lo cual acostumbra al alumno a mirar las cosas desde más varios puntos de vista.

Sabido es que una de las frecuentes causas de los errores científicos y prácticos es, para los hombres, el mirar las cosas *por un solo lado*. Mas no puede desconocerse que la educación exclusiva, o preponderantemente matemática, propende a engendrar esa manera de proceder; como quiera que las Matemáticas no consideran el universo real o posible, sino desde el punto de vista de la *cantidad*. Es verdad que estudian cantidades de muy diferentes formas: enteras y fraccionarias, conmensurables e inconmensurables, concretas y abstractas, discretas y continuas, de dos, de tres *y hasta de cuatro* y más dimensiones; pero al fin y a la postre, no pueden entender su consideración a otra cosa que la *cantidad*.

Mas en la ciencia y en la vida, no sólo nos interesa la cantidad, sino frecuentemente nos importa más la *cantidad* de las cosas.

Aun la misma Dialéctica se extiende más que el Algebra, pues se hace cargo de la que llaman *suposición* de los términos, la cual unas veces es *material* y otras *formal*, *real* o *lógica*, *absoluta* o *personal*, *común* o *discreta*, *colectiva* o *disyuntiva*. Unas veces se toman los términos *de estado* (per statum) y otras *por ampliación* o *por alienación*, etc.: circunstancias todas que modifican la *cantidad* y *calidad* de los mismos términos. No pertenece a este lugar dar nociones de tales cosas, pues se hallan en todos los antiguos tratados de Dialéctica o Lógica menor; pero sí hemos de llamar la atención sobre el hecho: que la mayor parte de los errores humanos estriban en la falta de éstas y otras semejantes distinciones, con las cuales nos familiariza la Lógica, y que pueden quedar totalmente ocultas para quien no ha recibido otra educación que la matemática.

Es verdad que la Geometría aprovecha mucho para educar el sentido de la extensión, y sobre todo la Geometría del espacio abre

como un nuevo sentido, acostumbrando a lo que llaman: *ver en el espacio*, o sea, darse cuenta, en la realidad o imaginariamente, de las tres dimensiones de los cuerpos sólidos, sin lo cual no es posible llegar a formar concepto adecuado de ciertos objetos, vgr., de las secciones cónicas. Pero por muy estimable que sea tal provecho, no equivale al que pueda acarrear un buen curso de Filosofía, el cual provee al alumno, fuera del intenso ejercicio intelectual que le ofrece, de las *ideas generales* sobre Dios, el universo, el alma humana, la materia; y de los *principios universales* que informan todas las demás ciencias.

Además, hay otra cosa en que hace notable ventaja la educación filosófica a la matemática y es: que en Matemáticas *todas* las verdades demostradas tienen una misma certidumbre, como se demuestran científicamente; al paso que, en la Filosofía, se conoce la demostración y certeza *moral*, la *física*, y la *metafísica*, y fuera de esto, la *probabilidad* en muy diversos grados.

Sea esta o no ventaja para la misma ciencia, ¿quién duda que esa diferencia de los grados de firmeza y certidumbre que tienen diferentes proposiciones, es mejor disposición para la vida, que un criterio que no conoce más que lo *cierto matemáticamente*, o lo matemáticamente *falso y absurdo*?

390. Por todas las razones que hemos venido considerando, creemos podernos decidir fundadamente por la *superioridad de la educación lógica y filosófica* (1) sobre la matemática, en orden al desenvolvimiento intelectual y moral de nuestros pupilos. No en manera alguna que queramos *suprimir* el estudio de las Matemáticas, limitándolo, para el futuro abogado, médico, comerciante, a las cuatro reglas fundamentales de la Aritmética. Antes bien reconocemos de buen grado el gran valor educativo de las Matemáticas, con tal que se estudien a su tiempo, y sin exclusivismo.

De esta suerte, la consideración pedagógica nos vuelve al *sistema* que recomienda la experiencia secular y nos transmitió la sa-

(1) Véase nuestra *Cultura general filosófica*, compuesta para los que no pueden cultivar más de propósito tales estudios, etc.

biduría de los antiguos; esto es; el sistema que comienza la educación intelectual por esa *Propedéutica* lógica que se contiene en el estudio gramatical de los idiomas y, si hay lugar para ello, del Arte retórica; y sólo cuando el entendimiento ha alcanzado ya un suficiente grado de desarrollo, le introduce, como segunda etapa de su formación, en el estudio de la Filosofía, comenzándolo por la Lógica, que se ha de cultivar de un modo eminentemente práctico, y puede ventajosísimamente *simultanearse* con las Matemáticas elementales.

Esto es lo que nos enseña la razón, conforme en este punto con la *tradición docente*. Pero no queremos dejar de mencionar también las *autoridades* de algunos modernos, que concuerdan con nosotros en la misma apreciación de los *valores educativos* (1).

(1) Véanse en nuestro folleto *Los dos bachilleratos* y en la primera edición de esta obra.

SECCIÓN III

Materias accesorias

§ LIV

Ciencias de la Naturaleza

SUMARIO:

Tendencia matemática del realismo educativo. Doble consideración de las ciencias de la Naturaleza. Sus ventajas educativas: Apercepción e interés. — *La Física y la Química*: observación, experimentación, causalidad. Errores que ocasiona su cultivo exclusivo (imposibilidad del milagro; determinismo; fenomenismo. Atomismo y dinamismo). Superioridad educativa de la Cosmología. — *Historia natural*. Su carácter empírico: su efecto educativo en este concepto. Memorismo de las nomenclaturas. Prejuicios. Paralogismos evolucionistas. Confusión de lo cierto con lo dudoso. Prestigio de los nombres griegos. Carácter accesorio de la Historia natural en la educación intelectual. Necesidad de la Biología y Psicología.

391. El sistema que llaman *realista*, o sea, el que prescinde más o menos absolutamente del estudio de las Humanidades, o por lo menos del de las lenguas clásicas; mientras conserva la pretensión de subministrar una intensa educación intelectual, suele poner su fuerza en el estudio de las Matemáticas, esperando de ellas exclusiva o principalmente un cultivo de la inteligencia capaz de substituir al que otros procuran con el estudio de las Humanidades clásicas y de la Filosofía. Pero la educación realista abraza también otras materias, principalmente las ciencias de la Naturaleza: la Física, la Química y la Historia natural; por consiguiente, es necesario, para alcanzar un concepto completo de dicho sistema, examinar asimismo el *valor educativo* de tales disciplinas.

Conviene repetir aquí lo que de las Matemáticas dejamos dicho: que las Ciencias de la Naturaleza pueden considerarse desde dos diversos puntos de vista: desde el punto de vista de su *utilidad* o *necesidad* para el ejercicio de determinadas profesiones, y desde el de la *educación formal*. Ahora no las hemos de considerar desde el primero: pues, como la profesión cae dentro de la categoría de los fines *arbitrarios* o contingentes, que no sabemos de antemano si nuestro pupilo querrá perseguir algún día (o cuál de ellos querrá perseguir), no podemos enderezarle a ella de suerte, que le estorbemos la libre elección, en tiempo oportuno, de cualquier otra. Aun cuando la Botánica le será indispensable si quiere ser farmacéutico, y la Química si quiere dedicarse a la Tintorería, no podemos consagrarle a estas materias de tal suerte, que le inutilicemos o hagamos menos hábil para el Foro o la Medicina o la Historia, que serán por ventura su definitiva vocación. Por consiguiente, en tanto podemos y debemos cultivar dichos ramos en la Educación intelectual, en cuanto tengan un *valor educativo* estimable y comparable con el de las otras materias que a nuestra elección se ofrecen.

392. Las ciencias de la Naturaleza tienen sin duda algunas ventajas para constituir el objeto del trabajo educativo, es a saber: en primer lugar, que no siendo más que una *ampliación* de la espontánea *experiencia* con que el alumno viene a nuestra escuela, hallan una *cepa de aperccepción*, o sea, un fundamento sobre que el maestro pueda edificar de una manera sólida e interesante.

De ahí nace la segunda ventaja, la cual consiste en el *interés* que el estudio de la Naturaleza halla y fomenta en el alumno. "En el estudio de la Naturaleza, dice Willmann, concurren el *interés empírico* que despierta la muchedumbre de los seres vivientes, y el *especulativo*, que examina las condiciones generales de la vida; el *interés estético*, que por una parte versa acerca de la belleza de las formas, y por otra simpatiza con la vida de la Naturaleza, y el *interés religioso* que, en las cosas naturales, considera la obra de

Dios, elevándose de ellas al conocimiento de las divinas perfecciones. El contacto con la Naturaleza ahonda el sentimiento de la patria haciendo que se conozca mejor el propio país, con lo cual desarrolla el interés simpático que se halla latente en todos los corazones. La tranquila constancia de las leyes naturales apacigua el ánimo alterado por los choques y luchas de la vida, y en la contemplación de la Naturaleza reposa el espíritu de las ocupaciones intelectuales más abstractas. La salud espiritual gana con la aplicación de los ojos, oídos y los demás sentidos, a las cosas sensibles presentes después de tanto ocuparse con letras, guarismos, formas y conceptos de los objetos pretéritos, acerca de los cuales versan principalmente nuestros estudios y lecturas". (II, págs. 166-7). Todas estas ventajas no convencen, sin embargo, realmente, sino del valor educativo *accesorio* de los estudios naturales.

393. Entrando, pues, en una consideración más profunda de ellos, hallamos que LA FÍSICA Y QUÍMICA (ciencias especulativas de la Naturaleza) son a propósito para cultivar el espíritu de *observación y experimentación*, y comunicar inteligencia de la *causalidad*. Dicho se está que, para que produzcan estos beneficiosos resultados, se han de enseñar de una manera enteramente *práctica*; pues, de lo contrario, no engendrarán más que *verbalismo y memorismo*.

Dichas ciencias llaman poderosamente la atención hacia los *fenómenos* de la Naturaleza; y por ende, fomentan el espíritu de observación, por cuanto añaden el interés científico a los fenómenos naturales que se realizan en torno de nosotros. Y no paran en *observar* lo que acontece por la combinación espontánea de las circunstancias, sino *disponen* las circunstancias artificiosamente, para cerciorarse, por medio de la *experimentación*, de que los efectos observados proceden de las causas a que se los atribuye.

394. Mas si la Física y Química cultivan de esta suerte la inteligencia de la *causalidad*, son en esta parte muy inferiores a la Filosofía, por cuanto no conocen sino un solo *género* de causas, es a saber: las *causas físicas*. Pero como en el Universo no obran

sólo las causas físicas, sino hay también causas *morales*, y *metafísicas* o esenciales, de ahí que, el estudio de las ciencias físicas, si se cultiva con exclusivismo o exagerada preponderancia, sea a propósito para comunicar un concepto falso de la Naturaleza y de la vida humana, en la cual rigen generalmente las *causas morales*.

De ahí se han originado errores, a los cuales están particularmente expuestos aquellos que han recibido una educación físico-química, sin la necesaria preparación humanística, y sin el contrapeso de la *Filosofía racional*. Así, por ejemplo; el físico exclusivista está expuesto a dar indebida extensión a la *permanencia de las leyes de la Naturaleza*, y demasiado valor a los resultados de la experimentación física; por no tener presente que, por encima de las leyes naturales, está el *Primer Principio* de esas mismas leyes, y más allá de todos los experimentos físicos, hay todo un mundo espiritual que subtrae, por su misma elevación, a la experiencia de los sentidos.

El famoso *dogma* racionalista de la *imposibilidad del milagro*, no pudo nacer sino en cabezas *deformadas* por la exclusiva preponderancia de la educación físico-química. Si la hubieran templado con la filosófica, hubieran tenido en cuenta que hay leyes *esenciales* o *metafísicas* (cual es la dependencia de todos los seres contingentes del único *Sér* necesario), y que la experimentación física, puede, cuando mucho, engendrar la certeza física, pero no la metafísica certidumbre.

También los errores *deterministas* cojean del pie del exclusivismo del criterio físico sobre el moral y filosófico; y sobre todo, de la falta de disciplina lógica acerca de las leyes de la inducción sólida y valedera.

395. La observación y experimentación no pasan, de suyo, de la superficie del fenómeno. Para penetrar más hondo, en su naturaleza íntima, necesitan otra luz que la de los sentidos. Necesitan los discursos de la razón, y por consiguiente, las leyes que presiden a la rectitud de esos discursos; las cuales no determina la Física sino la Lógica. De ahí resulta que las ciencias físicas, o se

detienen en un *fenomenismo* totalmente estéril para la educación intelectual, o se aventuran a formar teorías, no siempre con arreglo a los cánones de la Filosofía racional cuyo terreno invaden; y cuando lo hacen indebidamente, son muy ocasionadas para comunicar una idea falsa del mundo, y pervertir el criterio de la experiencia espontánea, en vez de rectificarlo y completarlo.

De esta suerte ha dominado durante un siglo, en la enseñanza de la Química, la concepción *atomística* del universo; y esto, no proponiéndola como una mera *hipótesis* más o menos admisible, sino como *fundamento* de la ciencia que estudia la composición de los cuerpos. Yo recuerdo haber estudiado la Química fundada sobre esa infeliz hipótesis, tan de buena fe que, cuando por vez primera oí a los filósofos ponerla en duda, me pareció que dudaban de la claridad del sol. ¿No estaba yo acostumbrado a calcular los *pesos atómicos*? ¡Y ahora me salían con que todo eso de los átomos no era sino una imaginación de Descartes!

A otros les han estorbado los átomos, y se han fijado sólo en las *fuerzas*; afinidad, electricidad, calor, movimiento. Pero ¿qué es lo que vibra, lo que tiene afinidad, etc.? No lo preguntéis a los físicos porque no reza con ellos eso de que los accidentes no pueden subsistir sino sustentados en alguna substancia. La substancia no se somete a la experiencia; por consiguiente, el físico prescindir de ella, incurriendo en un *dinamismo*, que al filósofo no puede dejar de parecerle absurdo, como al escritor le parecería absurda la idea de que se pueda escribir sin papel, ni tabla ni plancha, ni otra superficie de cualquier materia que sea.

En la actualidad, los más de los físicos y químicos se han encerrado en un mero *fenomenismo* agnóstico, contentándose con las operaciones de cálculo; pero dado que ese procedimiento sea aplicarle a los estudios elementales de dichas ciencias, no podrá tener otro valor educativo que el de las Matemáticas, ofreciendo nueva materia a sus problemas.

396. Todos estos inconvenientes evita la *Ciencia filosófica* del mundo: la *Cosmología*, la cual, aunque no se extiende tanto en

la observación y experimentación (bien que nunca deba perderlas de vista), raciocina sobre los datos por ellas adquiridos, y comunica al alumno un *modo racional* de considerar el Universo que le rodea, dándole nociones exactas de *substancia* y *accidente*; *materia*, *cantidad* y *cualidad*, etc., etc.; enseñándole a distinguir las *causas eficientes, finales, formales y materiales*; *ejemplares y morales*; las *leyes esenciales o metafísicas, físicas y morales*, y las *relaciones* trascendentales y predicamentales, mutuas y no mutuas; y dándole otras mil nociones y distinciones, que le ayudan luego maravillosamente para discernir lo verdadero de lo falso, en la infinita muchedumbre de los sistemas antiguos y modernos.

Con tal base podrá el alumno hacer más adelante grandes y seguros progresos en las ciencias físico-químicas si a su estudio especial le condujere su vocación. Con lo cual, no queremos prohibir que se le den *nociones* de ellas en su formación general y educativa; pero considerándolas como materia adjetiva o accesoría.

397. Muchos de los que tratan ahora de Historia natural, olvidan, o no saben, que Historia viene de *hístoor*; voz griega que significa *testigo, el que sabe por experiencia*; por lo cual el objeto propio de la Historia natural es el conocimiento *empírico* de la Naturaleza, así como la Física y la Química se ocupan en el conocimiento *especulativo* de sus leyes. Como, a pesar de esto, no pocos de los modernos cultivadores de la Historia natural invaden el distrito de la Cosmología, hemos de considerar el efecto educativo que su estudio puede producir en uno y otro concepto.

El estudio de los seres naturales (minerales, vegetales y animales), que se propone descubrir la *unidad* en su infinita *variedad*, reduciéndolos a un *sistema*, puede producir sin duda notables resultados educativos no sólo para los sentidos, los cuales estimula a la *observación* y despierta para descubrir caracteres que de otra suerte quedarían por lo general inadvertidos, sino para la inteligencia que se ejercita en la *inducción* y *deducción*, en el *análisis*, *ordenamiento* y reducción a *sistema*. Naturalmente, para obte-

ner dichos efectos es menester salirse de la *letra muerta* del libro de texto y de los cuadros murales y del verbalismo de las disertaciones magistrales, y lanzarse en la infinita multiplicidad de la Naturaleza viviente, dando a la enseñanza un carácter totalmente empírico.

Cuando esto se hace, la *clasificación* de plantas, vgr., para formar un herbario, proporciona el ejercicio que hemos dicho, obligando al alumno a fijarse en ciertos caracteres por su orden, para ir determinando paso a paso, la especie que ha hallado. Si el profesor procediera por ese mismo sistema en su enseñanza, *construyendo* las *clasificaciones*, a la manera que hemos dicho en los paradigmas gramaticales, el estudio de la Historia natural ofrecería sin duda una gimnasia intelectual estimable, aunque no tan vigorosa ni repetida como la que se halla en el estudio pedagógico de las lenguas clásicas, según que en su lugar demostramos.

398. Por desgracia, no suele seguirse en la enseñanza ese procedimiento; por donde la Historia natural viene a reducirse a un ejercicio memorista, aprendiendo *cuadros sinópticos* de clasificación, y masculando de mala manera una nomenclatura que los discípulos, si no han recibido de antemano algún conocimiento del Griego no se hallan en estado de comprender. Los *acantopterigios* y *malacopterigios*, vienen a colocarse con las *criptógamas* y *fanerógamas*, en el mismo nivel de eficacia educativa que aquellos impronunciabiles nombres de las dinastías siro-caldaicas, *Mardokempad*, *Sisimordak*, *Chodormapuk*, *Asurruili*, etc., con que se ejerció en nuestra mocedad la flexibilidad de nuestra lengua. ¡Cuando, para un joven preparado con la educación greco-latina, todos esos nombres exóticos constituyen una *definición* de los objetos que designan!

Además, tienen esas *clasificaciones*, comunicadas a los discípulos *de una pieza*, el grave inconveniente de preocupar su discurso, no dejándoles ver la Naturaleza con otra *razón de unidad* que la clasificación aceptada, a la cual no puede atribuirse sino

un valor *abstractivo y convencional*, con mayor o menor *fundamento in re*.

399. Pero esto nos lleva a considerar el efecto antieducativo de la mayor parte de las *teorías o hipótesis* que, sobre todo en nuestra época, han invadido el terreno de la Historia natural, muchas de ellas con tendencia evolucionista más o menos resuelta.

Toda la hipótesis evolucionista se funda en un verdadero *paralogismo*, confundiendo la serie *ontológica* de los vivientes, con su serie *genética*. Hacen los naturalistas de la evolución una cosa parecida al historiador de la Arquitectura que, colocando en serie la trabe, el arco rebajado, el arco de medio punto y el arco apuntado, pretendiera con su innegable gradación, demostrar que habían ido saliendo uno de otro; esto es: que los que fueron en el gótico arcos apuntados, habían empezado por existir en formas de medio punto, y antes en la de arco rebajado, procediendo todos como de un *protoplasma* original, de la trabe de los edificios griegos.

Pues, fundándose toda teoría de la evolución en un *paralogismo*, excusado es decir, qué efecto educativo intelectual puede causar en las tiernas inteligencias de los alumnos, sino el de acostumarlos a discurrir sobre una falsa base. Así se explica que, personas no destituídas de instrucción, incurran en dislates que no es posible escuchar con seriedad; como cierto autor de un libro de texto bastante divulgado en España, el cual, del examen de los cráneos fósiles de una raza prehistórica, colegía que debió de ser "de color atezado, y tener muy desarrollado el sentimiento de su independencia" (¡!). Quien siga con alguna inteligencia el movimiento de la cultura científica en nuestros días, no podrá menos de maravillarse del extraño contraste que forma, en muchos de los que ahora pasan por *sabios*, el portentoso caudal de sus *noticias* acerca de muchos objetos, y la endeblesz de su potencia lógica, que los hace despeñarse desde la cumbre de su sapiencia, en los derrumbaderos de sus conclusiones más disparatadas. Y no dudamos que, por lo menos en gran parte, nace esto de su falta de edu-

cción filosófico-racional; por más que otras veces, no raras, se deba también a la ceguedad que en ellos produce el espíritu sectario.

En todo caso, nadie que tenga mediano conocimiento de las Ciencias naturales podrá negar que sus teorías no pueden aspirar sino cuando más a la categoría de *hipótesis* harto endebles e inciertas; y por consiguiente, no deberían proponerse siquiera en la primera educación científica, por el peligro de preocupar con ellas los entendimientos de los alumnos, inhabilitándolos para una contemplación de la Naturaleza, desapasionada y libre de prejuicios.

400. El peligro de mezclar en la enseñanza semejantes teorías hipotéticas, se acrecienta por cuanto, como ya dejamos indicado, las ciencias naturales no distinguen de ordinario los diferentes *grados* de certidumbre o probabilidad; y por consiguiente, dan toda su doctrina como *igualmente cierta*, barajando las hipótesis con las tesis, las conjeturas con los experimentos, y dando por *realidades* de la Naturaleza, lo que no son más que ficciones de la imaginación. bautizadas con un nombre griego, el cual les da relieve y crédito, y como una cédula de vecindad en el distrito de las ciencias naturales. Recuérdese el famoso *Bathybion* de Heckel. El alumno que no tiene nociones de Griego ¿cómo no tomará el *Bathybion* por algo, no sólo real, sino importante y bien conocido; pues, *hasta se sabe su nombre?* Pero el que conoce la etimología, ve que *Bathybion* no es sino designación genérica de lo que *vive en lo profundo*, y se puede aplicar a la merluza con la misma propiedad que al problemático *ente* allegado por Heckel con tan definitivo *heureka*.

No es posible adelantar en las ciencias naturales, sin una buena base de Filosofía, la cual proporciona las nociones fundamentales y ayuda a distinguir lo verdadero de lo falso, lo sólido y cierto de lo hipotético o imaginario. A cada paso se echa de ver, en los naturalistas desprovistos de dicha preparación filosófica, la falta de nociones claras acerca de la *vida*, las *diferencias especí-*

ficas, la distinción de las *causas formales* y las *eficientes*, de las propiedades *esenciales* y *accidentales*, etc., etc. Todo lo cual poseerían si hubiera precedido al estudio *especial* de las ciencias naturales la educación filosófica.

Por estas razones, aunque no nos parece mal el que se mezclen algunas nociones de Historia natural en la enseñanza primaria, con tal que sean puramente *empíricas*, y no preocupen el juicio con hipótesis y teorías poco cernidas y desproporcionadas para la capacidad de los alumnos, no creemos que en la educación intelectual superior, propia de la segunda enseñanza, pueda la Historia natural representar otro papel que el de la asignatura *accesoria*; y así lo vemos practicado en las naciones que tienen mejor organizados los estudios, aun en aquellos establecimientos donde se da una educación *realista*, la cual se hace estribar en las Matemáticas, pero nunca en la Historia natural.

§ LV

Disciplinas históricas

SUMARIO:

Su objeto primario: su valor moral y educativo. Las causas morales. La Biografía. Método. Inconvenientes del pragmatismo. — Orientación general en la Historia. — Sinopsis cronológica. Importancia relativa de la Historia cultural y de la política. — Cultivo accesorio de la Historia con las Humanidades: sus ventajas. Método histórico en otras disciplinas. — Investigación. — La *Geografía* como auxiliar. Su carácter intermedio. Método.

401. Así como las ciencias de la Naturaleza entran en la educación consciente como complemento de la *experiencia* espontánea adquirida por el alumno, las disciplinas históricas están destinadas a extender y completar los conocimientos adquiridos en el *trato* humano. Dichas disciplinas tienen por objeto primario al

hombre, ya sea en cuanto se esparce por las diferentes partes del globo — *Geografía* — ya en cuanto se extiende en la sucesión de los tiempos — *Historia*. — Y cada una de ellas se subdivide en varias ramas, ya según sus límites (Historia antigua, media, moderna; universal, nacional: Geografía de Europa, de España etc.); ya, principalmente, por la parte de la *humana actividad* que considera con preferencia; y así tenemos una Geografía mercantil, otra industrial, otra de las religiones, etc.; y una Historia de cada ciencia, otra de las Artes, del Comercio, de la Política, de la cultura en general.

En otro lugar dejamos ya examinado el valor grande que tienen, así la Geografía como la Historia, en orden a la educación moral, y allí también criticamos los métodos rutinarios, poco atentos a enlazar dichos estudios con el *interés simpático* hacia nuestros compatriotas y los pueblos relacionados con nosotros por el mutuo cambio de productos y servicios.

402. Fijándonos ahora en el concepto de su *valor educativo*, hemos de señalar ante todo la utilidad que ofrecen para el estudio e inteligencia de la *causalidad moral*, desatendida en el estudio de las ciencias naturales. Pero esto exige asimismo una manera pedagógica de estudiar la Geografía, y sobre todo, la Historia.

En los hechos de los personajes históricos hay que estudiar sus *móviles*, su conexión con el conjunto de las circunstancias y los efectos que produjeron. “El objeto que se debe proponer la enseñanza educativa de la Historia, dice Matthews, no es amontonar hechos; no es hacer saber, en cuál tiempo reinaba tal rey y en cuál otro tiempo tal otro; sino los *motivos* que guían las humanas acciones, y la *limitación* de la humana posibilidad frente a los obstáculos naturales”. En tal concepto se puede considerar como indiferente, hasta cierto punto, el comenzar por la Historia antigua o la moderna, pues la naturaleza humana es siempre substancialmente la misma, y el niño puede penetrar en los motivos que guiaban la conducta de Alejandro Magno, del mismo modo que puede entender los que inspiraban a Napoleón I. La ambición y

la emulación, el deseo del bien, el egoísmo, el amor a la patria, la codicia y la abnegación, el amor y el odio; éstos y otros innumerables motivos, cuya influencia se descubre en los hechos históricos, no están limitados a una época o pueblo, sino se hallan en todos los períodos de la civilización y de la barbarie. Por esta razón pudo aconsejar Herbart, que se prescindiese de la distancia de los tiempos, y se busease más bien la semejanza de las costumbres, y guiado por este principio, creyó más conveniente comenzar por el estudio de aquellos pueblos que poseyeron una cultura adelantada junto con un ánimo en cierto modo juvenil.

403. Lo que sobre todo importa para estudiar la Historia con ese carácter pedagógico, es dar especial importancia a la *Biografía*, la cual nos da conocimiento del *carácter* de un personaje, y facilidad para penetrar en la secreta trama de sus designios conscientes e inconscientes. Por otra parte, el elemento biográfico es el más a propósito para despertar el interés, que tan vivo se muestra en los niños y adolescentes por los relatos históricos. Lo biográfico es, en la Historia, lo propiamente *humano*, mientras que la descarnada narración de la serie de los acontecimientos, entra en cierto modo en la categoría de las *abstracciones*.

Sólo cuando de esa suerte estudia la Historia los *móviles* de las acciones humanas y sus *resultados*, se levanta a la dignidad de *maestra de la vida y experiencia de los siglos*. A lo cual ayuda el *método*, proponiendo a los alumnos *problemas* históricos acerca de los motivos que guiaron en cada caso la conducta de los personajes, y los resultados que, dejándose llevar por ellos, obtuvieron, o los daños que padecieron.

En el fondo, esta es la manera como escribieron la Historia, los grandes historiadores; y por eso se ha dicho, con razón, que las épocas históricas no son educativas sino cuando han sido tratadas por un historiador *artista*; porque en manos de los tales, la Historia se aproxima a la eficacia de la Epopeya y la Tragedia, en las que se descubren claramente los caracteres de donde nacen

las acciones, y el secretísimo *régimen de la Providencia* que guía los humanos destinos.

404. No obstante, esa manera *pragmática* de estudiar la Historia tiene, sobre todo desde el punto de vista educativo, no pocos inconvenientes y peligros. Pues, en primer lugar, los *problemas históricos* son de una complejidad extraordinaria, la cual, si queda inadvertida o incompletamente percibida, da origen a apreciaciones verdaderamente pueriles, confundiendo la *coincidencia* con la *causalidad*.

De ahí nace la dificultad inmensa del *pragmatismo* histórico, en el que es fácil incurrir en insignes injusticias contra los vencidos, o en un *providencialismo* superficial. La madeja de los humanos destinos es tan complicada como la de los *motivos* humanos, y han de pasar muchos años y aun siglos, para poderse estimar con exactitud los definitivos éxitos o los desastres, cuanto más las *causas eficaces* de ellos.

No hay que decir, cuán detestable efecto puede causar en los jóvenes, el acostumarlos a formar superficial o equivocadamente esos juicios, que pueden influir de un modo pernicioso en el criterio y carácter moral de toda su vida.

405. La Historia se estudia de dos maneras: como materia de por sí, o englobándola en los otros estudios educativos.

En el estudio especial de la Historia hay que distinguir muy particularmente tres etapas (comunes, por lo demás, a casi todas las materias de la enseñanza): en la enseñanza primaria hase de cultivar la Historia con finalidad moral, de la manera que en la Educación moral dijimos, y atendiendo principalísimamente a la Historia patria. En la segunda enseñanza, o sea, en la enseñanza educativa superior, conviene, por el contrario, dar una *orientación general* fundada en la *Cronología*; pues esta orientación ha de servir de apoyo a los conocimientos históricos o noticias que se van esparciendo en las otras disciplinas, y asimismo sirve de base a los estudios ulteriores de Historia, caso que se hagan más adelante.

Dicha general orientación tiene también el efecto educativo de

ordenar los conocimientos, ofreciendo como un *sistema* los hechos que se han ido sucediendo en el decurso de los siglos; y la sana Pedagogía aconseja que se reduzca dicha *sinopsis* o general *conspecto*, a un limitado número de puntos, no distribuidos con la regularidad matemática de las piedras miliarias de una vía romana; sino enrareciéndose o espesándose conforme a la diferente importancia de las épocas históricas. Así, en la Historia antigua de los Orientales, bastan los principales mojones; en la de Grecia y Roma basta conocer por siglos los acontecimientos de mayor trascendencia; al paso que en la Edad Media y Moderna, conviene poder determinar sinerónicamente los principales sucesos que interesan a nuestra patria, a la Iglesia católica y al mundo civilizado en general.

406. En nuestra época, por natural reacción contra la forma externa de la Historia antigua, exclusivamente atenta a los sucesos políticos, se ha dado grande importancia a la Historia *cultural*. No tanto nos importa saber, se ha repetido, las fechas en que obtuvieron el poder los monarcas y los conquistadores, y los sucesos de las sangrientas guerras que cambiaron la faz de los pueblos, cuanto conocer los nombres de los *inventores* y bienhechores del humano linaje, y el progreso de sus descubrimientos e invenciones.

El estudio preferente de la llamada Historia interna, tiene indudablemente su plausible razón de ser; en particular, por haberse descuidado más de lo justo en épocas pasadas. Pero cuando se trata de esa *orientación* histórica que decimos, juzgamos con Willmann, ser más conveniente insistir en el antiguo procedimiento, y esto por dos razones. La primera, porque, de hecho, los progresos de las artes y las ciencias siguieron ordinariamente a la próspera fortuna de las armas y de las luchas políticas. Las Musas han solido formar la corte del victorioso Marte; y Minerva, la deidad de las ciencias, es una misma con Palas armada de hierro. No hay más que recordar la eflorescencia literaria y científica que siguió en España a las victorias de Carlos I y Felipe II, en Francia a las de Luis XIV y luego a las del Primer Napoleón; y en

Alemania, después de Sedán, se inauguró una nueva era de prosperidad industrial, mercantil y científica. Otras veces el florecimiento de las artes ha estado inspirado por el renacer político de un pueblo, lleno del sentimiento de su independencia y libertad; y aunque no convenga generalizar estas afirmaciones demasiado, no se puede dudar que, la situación política, determinada por los acaecimientos de la Historia externa, tiene decisivo influjo en la vida de la cultura, cuyo estudio constituye la Historia interna.

La segunda razón es pedagógica, y estriba en la mayor facilidad de fijar una orientación general histórica, apoyándose en los acontecimientos políticos, que atendiendo a los progresos de la civilización, los cuales se presentan con frecuencia oscuros, incoherentes o *imponderables*. Aun hechos de la importancia trascendental del descubrimiento de las Américas, no produjeron en el mundo una revolución profunda, sino *condicionados* por las circunstancias políticas de la época, que dieron ocasionalmente el imperio oceánico a España y Portugal, en lugar de darlo a Inglaterra y Holanda, como hubiera probablemente acontecido a descubrirse un siglo más tarde, con absoluta mudanza de los resultados.

407. Mas no sólo se estudia la Historia como materia por sí, sino englobándola con las otras materias de la enseñanza educativa, ya en cuanto éstas contienen algunos conocimientos históricos, ya también en cuanto la Historia es auxiliar de su estudio, dándonos noticia del *origen y desarrollo* de los conocimientos o descubrimientos científicos, del progreso de las artes, etc.

En el primer concepto, embobieron las escuelas clásicas el estudio rudimentario de la Historia, en el de las Humanidades; pues, por una parte, tanto en Griego como en Latín y en la lengua vulgar, algunos de los autores clásicos eran historiadores; y así, al leer desde el punto de vista humanístico, a Herodoto, Tucídides y Jenofonte, a César, Tito Livio y Salustio, a Solís, Mendoza, Ma-

riana, Melo o Moncada, no podía razonablemente prescindirse de los acontecimientos históricos que referían.

Por otra parte, los oradores y poetas exigían, para su inteligencia, algunas nociones de Historia, sin la cual no sería posible entender las Filípicas de Demóstenes, o las Catilinarías y las Oraciones de Cicerón ante César, ni siquiera a Virgilio u Horacio. De esta suerte la Historia se estudió en las escuelas clásicas como un accesorio de las Humanidades, y no faltan algunos pedagogos modernos que aboguen por el restablecimiento de aquel sistema. En realidad, la Historia conviene con las Humanidades en estudiar los *móviles* de la humana conducta, por lo cual pueden aliarse convenientemente. Nuestra opinión es que, presupuesta la *orientación general* que hemos dicho, ningún medio será mejor para ahondar en el conocimiento de un período histórico, que estudiarlo, con las Humanidades, en los mismos autores contemporáneos que sobre él escribieron; lo cual puede hacerse con particular ventaja acerca de Grecia, Roma, Germania (Tácito), etc.

408. En nuestra época, han extremado los alemanes el uso del método histórico en todas las disciplinas, estudiándolas desde el punto de vista del *fieri*; esto es, de su *desenvolvimiento* en determinados períodos históricos. Este método puede degenerar en abuso, y ha degenerado con frecuencia, deteniendo a los alumnos en la corteza de las históricas vicisitudes por que han pasado las cosas, en lugar de introducirlos en el conocimiento de su naturaleza íntima. En Alemania se estudia la *Entwickelung* (desenvolvimiento) de todas las cosas *opportune et importune*; pero si nos hemos de abstener de seguirlos en la *importunidad*, no por eso conviene dejar de imitarlos en el cultivo oportuno de los conocimientos históricos, que pueden ayudar mucho a la inteligencia de los diferentes ramos científicos, y, sobre todo, añadirles nuevo interés pedagógico.

Sin duda alguna, en Filosofía es vicioso pasarse el curso historiando la sucesión de los diferentes sistemas; pero, por el contrario, el hacer brevemente la historia de las objeciones que se propo-

nen contra nuestras tesis, les comunica nueva vida e interés, y las saca del terreno árido de las abstracciones. También a las Matemáticas les añade nuevo atractivo la historia, ocasionalmente intercalada, de los descubrimientos.

Todavía es más necesario tener presente la Historia en el estudio de la Literatura y de las Artes, así bellas como industriales. Puédese sin duda estudiar el mérito de varios autores, en una clase de Humanidades, omitiendo todo lo que se refiere a su biografía, época en que vivieron, etc. Pero no hay duda que dichos conocimientos accesorios comunican nueva vida al objeto principal, si discretamente se emplean.

Mas para que todos esos conocimientos históricos, que se van comunicando a los alumnos, *esparcidos* por las diferentes disciplinas, se *organicen* en su memoria y entendimiento, es necesario que se les haya dado de antemano la *orientación* general que hemos dicho.

Finalmente: el estudio de la Historia pudiera alcanzar nuevos efectos educativos, si llegase al ejercicio de la *investigación* histórica; pero tal ejercicio o es imposible, o sólo muy rudimentariamente posible en la enseñanza general y preparatoria. Lo más que puede hacerse, a nuestro juicio, sin una especialización a todas luces prematura, es, procurar el estudio directo de las *fuentes* históricas en las clases de Humanidades, vgr., las *inscripciones*, pasajes de autores clásicos, etc., que se refieren al período de la Historia que se toma como objeto de particular estudio.

409. Así como la Historia, asociada al estudio de las otras materias educativas, tiene por objeto determinar el *cuándo* se obtuvieron, vgr., los resultados de la investigación científica, así pertenece a la *Geografía* fijar el *dónde* — la parte del globo en que habitamos.

La Geografía puede, lo propio que la Historia, formar asunto de un estudio especial, o cultivarse asociada con las otras materias de la enseñanza. En este segundo concepto es *indispensable* auxiliar de la Historia, y asimismo de las Humanidades; pues, no es

posible entender bien los autores, sin darse cuenta de las determinaciones geográficas a que con frecuencia se refieren.

Pero, así por su condición de *auxiliar* de una disciplina *auxiliar*, como por su intrínseca naturaleza, la Geografía es de escaso valor educativo, y no puede aspirar sino a un lugar accesorio en el sistema de las materias de la enseñanza.

410. Por otra parte, la Geografía es un estudio *intermedio* entre las ciencias naturales y humanas; pues, aunque su objeto principal es la *distribución* del humano linaje en la tierra, es necesario que previamente estudie los accidentes físicos de ésta (lo cual pertenece de lleno a la Historia natural), y sus relaciones con los cuerpos celestes que en la misma influyen y cuyo estudio fué la primera vía para llegar al conocimiento de nuestro propio planeta. Ahora bien, la llamada *Geografía astronómica* pertenece a las ciencias matemáticas, so pena de limitarse a una descripción semi-inteligible. Acometer la Geografía astronómica, antes de poseer nociones de Geometría del espacio, es uno de los absurdos mucho tiempo *consagrados* por la rutina de nuestra enseñanza.

Asimismo la Geografía *física* está íntimamente enlazada con la Geología, cuyas inciertas hipótesis son poco a propósito para educar el *criterio* de los adolescentes, y con la Física, la cual ha de explicar los *meteoros* que suelen estudiarse como accidentes de determinadas regiones de la tierra.

411. A pesar de todo eso, y para obtener el *sistema* o encasillado donde *colocar* los acontecimientos históricos, o los *hechos* de que hablan otras ciencias, creemos conveniente y aun necesario, comenzar por dar una *breve* idea de la tierra, de las varias partes habitables de ella y de la distribución del linaje humano en sus diferentes regiones y provincias. Lo que pase de esto, difícilmente escapará al *memorismo* y *verbalismo* en la enseñanza primaria.

Para el estudio elemental de la Geografía física, aconsejan que se tome, como punto de apoyo, aquella partícula de la tierra que los alumnos conocen, partiendo del río o del lago vecinos, para

explicar el sistema hidrográfico; de los montes que están a la vista para el orográfico, etc.

§ LVI

Las Artes

SUMARIO:

Valor educativo de las artes. Música. Dibujo. Técnica. — La Música en la Antigüedad. — El canto para los rudos y los niños. — Teoría de la Música. — Artes ópticas. Dibujo. Instinto poético o factivo. — Aspecto práctico de todos los estudios. — Trabajos monásticos.

412. Además de las disciplinas destinadas a extender y perfeccionar los conocimientos adquiridos espontáneamente por la *experiencia* y el *trato* de los hombres, suelen considerarse como parte de la educación intelectual *las artes*, ya en su concepto *práctico*; ya en el *teórico* estudio de su naturaleza e historia.

En el presente estado de nuestra cultura, dos son principalmente las artes que se miran como parte integrante de la educación; es a saber: la Música y las Artes del *diseño*, ya se limiten al *Dibujo* o se extiendan a la *Pintura* o a la *Escultura*; a las cuales añaden ahora los pedagogos anglo-sajones la *técnica* ya limitada a un género particular, o ya formada por ciertos ejercicios comunes a varias de las artes mecánicas.

Para complemento del presente capítulo vamos, pues, a examinar brevísimamente el valor educativo que puede atribuirse a cada uno de estos ejercicios o estudios.

413. Los antiguos, particularmente los griegos, atribuyeron a *la Música* una importancia educativa, que actualmente no se le suele reconocer; ya sea porque nuestra Música diste mucho de la que ellos usaron, o ya porque nuestro estado cultural tenga otras exigencias que necesitan más intelectuales medios.

El cultivo de la Música puede ser meramente artístico, o científico, participar de uno y otro carácter; y el cultivo artístico de la Música puede a su vez dividirse en el *canto* y la Música instrumental.

El *canto* tiene sin duda alguna gran valor como elemento educativo de los sentimientos, en lo cual puede considerarse el aspecto *moral* (como en el libro de la Educación moral lo hicimos) o el aspecto *intelectual*; pues, como los sentimientos reaccionan sobre la fantasía, y ésta tiene tan grande eficacia en la vida de la inteligencia, no cabe desconocer el efecto que produce de rechazo en la misma el desarrollo de los sentimientos.

Se ha observado que, en los grados inferiores de la cultura, las mujeres hacen frecuentemente ventaja a los hombres. Entre los pueblos groseros, los varones son *más groseros* que las mujeres; y una cosa semejante acontece en las clases menos educadas de la sociedad. La razón de esto se ha de buscar en el influjo que, en ese período rudimentario del desarrollo intelectual ejerce sobre el entendimiento la sensibilidad, que es por naturaleza más delicada en el sexo femenino.

De ahí que, en esas etapas inferiores de la civilización, tenga grande importancia educativa la Música, por el inmenso influjo que ejerce en la educación del sentimiento, en lo cual aventaja a las artes plásticas o gráficas y a la misma Poesía y Elocuencia. Por esta razón hemos expresado ya en otro lugar nuestro deseo de que, en los países de lengua española, se diera mayor importancia al *canto coral* religioso y patriótico, en el que miramos una poderosa palanca para desarrollar los sentimientos, y de rechazo la inteligencia del pueblo rudo.

Por una razón semejante, estimamos ser grande la importancia del canto para la niñez. Pero, además, como parte integrante de la educación intelectual superior, tiene el canto la ventaja de educar el *oído* y el *gusto*, de lo cual hemos dicho ya lo que basta, en su lugar respectivo.

La Música instrumental ofrece mayor dificultad desde el pun-

to de vista estético y ético; por cuanto el uso de un instrumento no puede aspirar a producir efectos notables, en dichos sentidos, mientras no se dominen con bastante excelencia las dificultades técnicas. Mas, por otra parte, ofrece la Música instrumental una *disciplina manual* y una educación del sentido de *exactitud* y *precisión*, muy estimable en su categoría.

414. En la Antigüedad y en la Edad Media se estudiaba también la Música de un modo teórico, actualmente excluído de la formación general. En las Universidades de Inglaterra se conservan todavía los títulos académicos en Música; pero en el resto de Europa se han relegado tales estudios a los Conservatorios o Colegios especiales, y no nos parece necesario que se saquen de allí. La Edad Media tenía un caudal de conocimientos harto reducido, y así, se veía en el caso de utilizar los elementos educativos de todo cuanto estaba a su alcance. Pero hoy, con la extensión que adquiere el desarrollo de las ciencias, no sólo matemáticas y filosóficas sino filológicas, físicas y naturales, no hay razón para acudir en busca de ejercicio intelectual a la Música, cuya teoría es por otra parte sumamente compleja, por participar de la Matemática, de la Física acústica, de la Estética y de la Teoría particular de la Composición musical; todo lo cual la hace más a propósito para formar el objeto de una instrucción especial y profesional, que para incluirse en el cuadro general de la formación educativa, a la cual no puede atribuirse sino, cuando mucho, alguna noticia de la Historia de la Música, como parte de la Polimatía.

415. Todavía es menor, sin duda alguna, el valor educativo de las Artes del *diseño*, las cuales no pueden aspirar sino a cultivar la habilidad manual y el sentido de la *proporción*, al mismo tiempo que el *gusto estético*. Por el contrario, la utilidad y aun necesidad práctica del Dibujo está sumamente extendida, y pertenece a un número mucho mayor de personas y profesiones, que la utilidad de la Música.

En este concepto podemos agrupar el *Dibujo* con las que hemos llamado en general *habilidades técnicas*, cuyo cultivo quisie-

ramos se asociara con la mayor parte de los estudios, para gran provecho de ellos y de la educación general.

No hay que olvidar, sin embargo, cuando se habla con los ponderadores de la utilidad de dichas habilidades técnicas, como elementos de la educación, que a su número pertenece también el *lenguaje*, así prosaico o suelto, como *rítmico* o métrico. El *instinto práctico* (ποιητικός) por cuyo motivo y desenvolvimiento se aboga, se manifiesta en la *modelación* del lenguaje, no menos que en las artes del sonido, y la forma gráfica o plástica; y, por consiguiente, incurren en un error pedagógico, los que al tratar de su cultivo, sólo se fijan en sus manifestaciones más materiales. Si la melodía, el ritmo musical, la armonía, son aptos para explayar y desarrollar ese instinto de *producir* que se despierta vivamente en el niño, ¿por qué lo serán menos la *declamación* oratoria, el *ritmo* poético, la *composición literaria*?

Pero tampoco es prudente limitarse a estas manifestaciones de la actividad cuando con tanto provecho pueden añadirse otras, no poco eficazmente educativas.

416. Si la enseñanza educativa de la Gramática y las Humanidades requieren la composición y declamación, y la de la Filosofía la *disputa* o *controversia*, la Geometría requiere los problemas gráficos, la Física los *experimentos* y *construcción* de aparatos, la Química la obtención de productos, la Historia natural la formación de colecciones y el *dibujo* de animales y plantas o de sus partes anatómicas, la Geografía el trazado de mapas y la formación de relieves, etc., etc. De esta suerte toda enseñanza participa del doble carácter de *teórica* y *práctica*, y da campo a las facultades *expresivas*, no menos que a las *receptivas* del alumno, favoreciendo su interés y constancia en el trabajo educativo, con el conveniente *ritmo* de la *acción* y *reacción*, de la *impresión* y *expresión*.

La mens sana in corpore sano, idea de la Pedagogía, requiere asimismo la alternativa de los ejercicios *corporales* con los espirituales, de los que unos sirven de *descanso* a los otros, estableciendo

una suave *vicisitud* en las funciones de los diferentes órganos, que ofrece a los otros el tiempo para reposar y *digerir* los conocimientos o impresiones adquiridas.

No fué Rousseau (a quien se atribuye) el primero en prescribir la agricultura o el ejercicio manual, como descanso a la vez y complemento educativo de los trabajos intelectuales; pues, mucho antes que él, había enseñado San Ignacio de Loyola, que “algún ejercicio corporal, para ayudar al espíritu y al cuerpo, conviene ordinariamente a todos, aun a los que han de insistir en los mentales” (P. III, c. II, 4). Y desde el principio de la vida cenobítica, dispusieron los autores de las Reglas monásticas, una conveniente alternativa de ejercicios de acción y contemplación, de estudio y trabajo manual.

NOTA BENE. — La “Teoría del Método y del Plan”, que formaba el Capítulo V de la *Educación intelectual*, en su edición primera, pasa ahora refundida al segundo tomo, que comprende la DIDÁCTICA Y PAIDOLOGÍA.

