

5

DAD AUT

CIÓN GEN

5

Philosophy
LITERATURE

LB625
P3
1689
c.1

011335



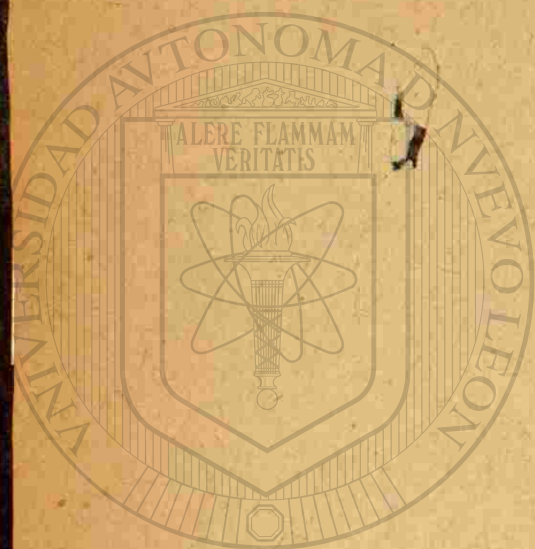
1080022565



ITER PARA TVTVM

VERITATIS

EX LIBRIS
HEMETHERII VALVERDE TELLEZ
Episcopi Leonensis

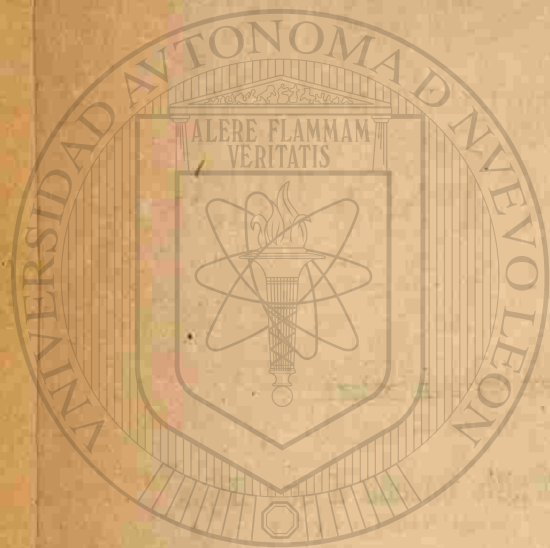


PESTALOZZI.

—
Cómo Gertrudis enseña á sus Hijos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Biblioteca de la Familia y de la Escuela
PUBLICADA BAJO LA DIRECCIÓN
DE DON J. ABELARDO NUÑEZ.

CÓMO GERTRUDIS
ENSEÑA Á SUS HIJOS.

OBRA ESCRITA EN ALEMÁN

POR

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI.

TRADUCIDA Y ANOTADA

POR

JOSÉ TADEO SEPÚLVEDA,

INSTITUTOR CHILENO.



Capilla Alemana
Biblioteca Universitaria

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

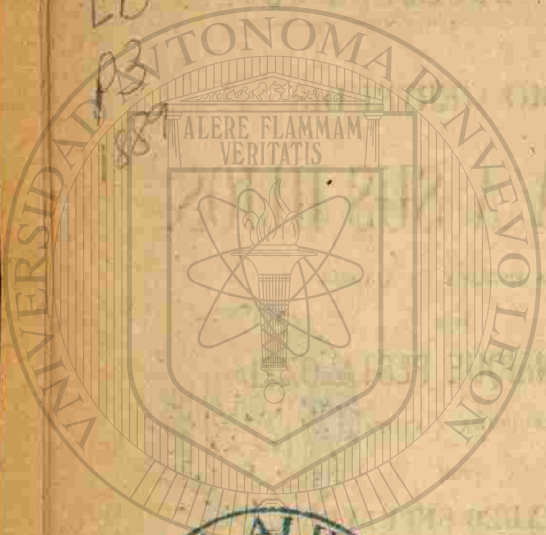


UNIVERSIDAD DE NUEVO LEÓN
Biblioteca Valverde y Tallez

COATEPEC.
TIPOGRAFIA DE ANTONIO M. REBOLLEDO.

1889. - 47476

LB 625



FONDO EMETERIO
VALVERDE Y TELLEZ

• • • • •

AL LECTOR.

Con verdadero placer, aunque desconfiando de nuestras propias fuerzas, aceptamos la honrosa y delicada comisión que nos confiara el señor Visitador General de Escuelas é Inspector de Escuelas Normales de Chile, don José Abelardo Núñez, de verter al castellano la obra clásica de educación del eminente pedagogo y filántropo suizo Juan Enrique Pestalozzi, intitulada: *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, obra que está destinada á formar un volumen de la *Biblioteca de la familia y de la escuela* que bajo la dirección del señor Núñez principiará pronto á publicarse. Al dar á luz la presente obra, tanto al señor editor como al traductor no nos guía la idea de la especulación, por demás problemática en este caso; muévenos única y exclusivamente el alto y noble fin de dar á conocer, esparcir y propagar no solamente en Chile, nuestra patria, sino también en las repúblicas hermanas y en los demás países que hablan la sonora lengua

011335

de nuestra madre común, la tan gloriosa como desgraciada España, los buenos principios, y las sanas doctrinas de la profunda pedagogía alemana. Puede tal vez que nuestra pretensión sea exagerada, pero válganos á lo menos nuestra buena intención de querer prestar un servicio, que creemos importante, al magisterio y á la causa de la educación del pueblo en las naciones que hablan el idioma español.

Hoy, pues, pasados varios meses de asiduo trabajo y después de haber tenido que vencer numerosas dificultades á causa de lo oscuro é ininteligible del lenguaje del autor, tenemos la íntima satisfacción de poder presentar al público pedagógico hispanoamericano, traducida de la edición original (*), esa obra notable que es sin disputa la más importante de cuantas han salido de la fecunda é incansable

(*) En vida de Pestalozzi se publicaron dos ediciones de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, la primera en 1801 en casa de Gésner, Zurich, y la otra en 1820 en casa del librero Cotta de Stuttgart. Ambas ediciones presentan diferencias sustanciales, á pesar de que Pestalozzi en el prólogo de la segunda, la primera no lo tiene, afirma primeramente que la otra se reimprime "sin alteración alguna" y en seguida dice "casi sin variación." Esta contradicción se explica únicamente por la intervención de una mano extraña, arbitraria y autoritaria. Esa mano es la de José Schmidt, colaborador de Pestalozzi, que en aquella época dominaba como señor absoluto en Iverdón. Las divergencias de la segunda edición son á veces tan arbitrarias, tan inmotivadas que la obra mediante las adiciones y alteraciones de Schmidt, sin ganar en claridad, ha perdido mucho de su ingenuidad y originalidad. Por este motivo no hemos vacilado en escoger la edición de 1801 para nuestra versión al castellano.

pluma del egregio pedagogo y la que ha ejercido más influencia en la reforma de la entonces tan caída educación popular. Esta obra es la más importante de Pestalozzi porque ella es un verdadero evangelio de la educación é instrucción — á ella corresponde con más propiedad y mejor título la expresión entusiasta de un notable escritor (*) "el evangelio de Pestalozzi." En ninguna de sus obras ha consignado el insigne maestro sus ideas con más precisión, integridad y entusiasmo y de una manera más espontánea, libre, natural é ingenua; ella es, en fin, una parte de su yo y habría podido ser justamente titulada "las confesiones de Pestalozzi." Ella es la que ha ejercido mayor influencia, porque ninguna otra de sus obras ha despertado en el vasto campo de la educación y la instrucción un mayor entusiasmo, ha dado un impulso más grande y ha encendido en pro y en contra una polémica más viva y provechosa, habiendo llegado á ser por algunos acremente censurada y criticada, hasta vituperada, pero por los más calorosamente defendida y justamente apreciada.

En apoyo de las aserciones que acabamos de consignar, y á fin de fundarlas debidamente, pasamos á trascribir en seguida algunos juicios que sobre la presente obra de Pestalozzi han emitido notables escritores y filósofos, contemporáneos algunos del autor, y que constituyen el testimonio más fidedigno y la prueba más fehaciente de lo que más arriba hemos afirmado. Principiaremos, pues, por

[*] Michelet.

exponer aquí lo que á este respecto dice H. Morf, el conocedor más profundo de Pestalozzi y el más notable de sus biógrafos.

Ella (la obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*), dice Morf, es ciertamente el más importante y el más profundo de los escritos de Pestalozzi. No sólo para su época era ella de una importancia inminente; ella lo es para todos los tiempos venideros. Aquí su genio (de Pestalozzi) habla aún en ella con pureza y á su manera. Uno se siente transportado por la abundancia de sus instituciones, quisiera decir revelaciones de que él es el portador elegido por la providencia. Con un interés extremado se lee ese libro desde el principio hasta el fin y con la participación más viva en las cuestiones que en él se tratan, sin embargo no sin sentirse aquí y allá tentado á rebatirlo cuando se trata de los procedimientos de aplicación, mas no cuando se trata de principios ó leyes; pero reconociendo aún con gratitud que, si la experiencia en este punto nos suministra otra cosa mejor, sólo por el método racional que él nos ha enseñado se ha llegado á su conocimiento. El libro es y continuará siendo una piedra angular de la instrucción del pueblo; pero los tesoros que él encierra están muy lejos de haber sido utilizados totalmente en la práctica, y no se podría recomendar nunca lo bastante y es necesario recomendarlo siempre de nuevo á los que se ocupan con la educación y la instrucción."

El filósofo alemán Fichte, contemporáneo de Pestalozzi, escribía á su esposa en aquella época: "Si puedes adquirir el libro de Pestalozzi *Cómo Ger-*

trudis enseña á sus hijos, léelo. Yo estudio actualmente el sistema de educación de este hombre, y en él hallo el verdadero remedio para curar á la humanidad doliente." En el noveno de sus *Discursos á la nación alemana*, Fichte considera la idea de Pestalozzi sobre la educación y la instrucción como un punto "al cual se debería enlazar la nueva educación nacional de los alemanes."

Entre las publicaciones periódicas de aquel tiempo, *El Mercurio alemán*, revista literaria redactada por el poeta Wieland, se expresaba así: "... la obra en que el hombre sin envidia ha expuesto al público sus excelentes descubrimientos pertenece incontestablemente á las publicaciones que pueden convertir el genio del siglo XIX en un *agato-demonio* (*) El libro *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* nadie debería dejar de leerlo."

En la *Vida y obras de Pestalozzi*, obra de M. P. Pompée, la cual se halla traducida al español, se lee el siguiente pasaje sobre *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*: "Este interesante libro se generalizó con sorprendente rapidez. Trazaba un camino tan nuevo en el arte de la educación; atacaba tan vigorosamente á la rutina, que causó profunda impresión en el país alemán, en donde goza aún de gran crédito, con la única diferencia de que cuando apareció el libro todo el mundo lo criticaba, alabándolo muy pocos; al contrario de hoy que se le alaba mucho, y casi ya no se le critica."

Gerardo von Zezschwitz, juzgando á Pestalozzi

(*) *Agato-demonio*, espíritu bueno tutelar.

como escritor en general, dice lo siguiente, que es también aplicable á la presente obra: "Pestalozzi es un singular escritor. Sus obras están llenas de innumerables repeticiones.—Apenas ha principiado un tema, cuando su voluble fantasía lo arrastra á otras sendas enteramente diversas; él mismo se queja de su incapacidad para dar á sus pensamientos una exposición clara y firmemente progresiva; y sin embargo, uno se siente arrastrado y trasportado sobre esos escollos y obstáculos por el torrente inagotable del más espontáneo entusiasmo, por la superabundancia de los más profundos y más fecundos pensamientos, llevado con el patos del carácter moral, á menudo en hermosa forma retóricamente perfecta. Uno siente que cada palabra ha sido escrita con la sangre del corazón de su propia vida personal."

Un escritor contemporáneo juzga del siguiente modo la obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*: "Un lector que aprecie más los méritos de la forma que el valor del fondo no dejará de censurar las faltas de composición, las digresiones frecuentes y las innumerables repeticiones que se hallan en la obra. Mas, si bien se considera, esas imperfecciones literarias no hacen más que realzar, por la carencia misma de toda pretensión al título de escritor, esa imaginación tan violentamente apasionada de un ideal, ese corazón tan profundamente preocupado por el bien, ese amor tan infatigable á la humanidad, y sobre todo, ese acento de verdad que es, en suma, el encanto más grande de las obras del espíritu, porque él hace ver un hombre donde se temía

encontrar sólo un autor. No conozco ningún libro que cautive más fuertemente al lector que se preocupa con las cuestiones escolares, que dé luces más claras á su espíritu y sentimientos más calurosos á su corazón."

Creemos que los testimonios que hemos aducido son más que suficientes para demostrar la importancia de la obra que hoy tenemos la honra de presentar al público; mas el lector juzgará por sí mismo, y no dudamos que reconocerá los méritos de ella, á pesar de las imperfecciones literarias del original y de las faltas y defectos que, no lo dudamos, contendrá la traducción; pues á la oscuridad é incorrección del lenguaje en que está escrita la obra, lo cual dificulta inmensamente la traducción, jún-tanse además nuestra incapacidad é insuficiencia; y nosotros, lo confesamos ingenuamente, somos bisoños en las letras, siendo este trabajo modesto y sin pretensiones nuestro primer ensayo.

Empero, volviendo nuevamente á la cuestión principal, réstanos decir que la saludable influencia que esta obra ejerció en Europa 85 años ha, continúa ejerciendola aún, y que lo que ella produjo entonces aquí y continúa todavía produciendo, puede y debe también producirlo en las naciones de la América Española, las cuales, á pesar de los loables esfuerzos de algunos gobiernos por mejorar la educación popular, ocupan actualmente en materia de enseñanza más ó menos el mismo lugar que la Suiza á principios del siglo. Ella debe contribuir á dar á conocer y propagar principios buenos y exactos sobre la educación; hacer comprender profun-

damente la misión de la escuela y de la educación, consideradas desde el punto de vista de la ética; á infundir al maestro entusiasmo por su profesión y amor á ella, consuelo y esperanzas en las dificultades de la vida escolar. Mas para que estos hermosos frutos lleguen á la debida sazón, es menester que no sólo se lea este libro sino que se le estudie seria y detenidamente. El estudio profundo de esta obra, que descubra los tesoros y bellezas que ella encierra, vivifica, reanima y refresca como la pura y aromada brisa del Pacífico, como el fresco y perfumado terral de los nevados Andes; disipa del alma del maestro las densas y negras nubes del descontento; purifica su corazón de las escorias del egoísmo y protégelo contra la satisfacción de sí mismo en el cumplimiento mecánico, al dar de las horas, de su deber, y no dejar nunca que el interés personal llegue á convertirse en el regulador del trabajo y de las acciones.

Mas á este respecto, por fortuna, no tenemos nada que temer, el preceptorado chileno está á cubierto de toda sospecha, y no lo dudamos, también el magisterio en general; por el contrario, él consagra una suma tal de sacrificio y de trabajo al desempeño de sus funciones, de que no se tiene la menor idea en muchos círculos sociales. Para convencerse de esta verdad, se necesita únicamente arrojar una sola ojeada en las salas de clases de una escuela pública cualquiera. El juicio del mundo, tan injusto á menudo, en nada cambia este estado de cosas; así debe continuar también. Asimismo, la nueva generación de maestros que se levanta, tomando

por guía á la vieja y siguiendo sus huellas y ejemplo, debe educarse y perfeccionarse á sí misma por medio del estudio de las mejores obras de la pedagogía clásica, á fin de ponerse en estado de poder desempeñar dignamente su elevada misión. El ejemplo de Pestalozzi, el prototipo del maestro abnegado, y su obra imperecedera *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, ofrércenles estímulo suficiente y pueden servirles de eficaz auxilio para tal fin. Por esta razón recomendamos encarecidamente esta obra á los maestros asiduos, amantes de su profesión y del progreso; especialmente á los colegas jóvenes, novicios en el arte de enseñar; á los alumnos normalistas, y también á todas aquellas personas que se interesan por la educación del pueblo, ó que están llamadas á intervenir en ella.

En fin, para poder comprender bien y apreciar justamente la obra de tan egregio é insigne maestro, es necesario conocer previamente la vida y las obras del ilustro autor y estar al corriente de sus empresas pedagógicas. Por esto es que habíamos pensado dar aquí una sucinta biografía de Pestalozzi; mas, no habiendo podido hacerlo conforme á nuestros deseos, por no poder disponer del tiempo necesario, y á fin de reparar un tanto esa falta involuntaria, recomendamos á nuestros lectores que antes de principiar la lectura de la presente obra procuren leer alguna de las muchas biografías de Pestalozzi que se han escrito en diversos idiomas. Con este fin indicaremos en primer lugar, por estar escrito en español, el libro titulado: *Vida y obras de Pestalozzi* por D. P. P.; á los maestros que po-

sean el alemán les recomendamos las siguientes obras: H. MORE, *Zur Biographie Pestalozzi's*; L. W. SEYFFARTH, *Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften*; H. BLOCHMANN, *J. H. Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens* etc. A aquellos de nuestros lectores que conozcan el francés, que serán sin duda la mayor parte, les recomendamos alguna de las biografías que á continuación se expresan: ROGER DE GUIMPS, *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*; P. POMPÉE, *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J. H. Pestalozzi*; GUILLAUME *Biographie de H. Pestalozzi*; y por último, á los que prefieran el inglés les indicaremos todavía la obra que lleva por título: *Pestalozzi, his life, work and influence* by HERMANN KRÜSI, A. M., *son of Pestalozzi's first associate, instructor in philosophy of education at the Oswego Normal and Training School. New-York.*

DRESDEN, 1888.

EL TRADUCTOR:

CARTA I.

BERGDORF, día de año nuevo de 1801.

Mi querido GÉSSNER (1):

¿Cú me dices que es ya tiempo de que dé á la publicidad mis ideas sobre la educación del pueblo.

Voy, pues, á hacerlo, y á explicarte del mejor modo que me sea posible, en una serie de cartas, como en otra época LAVÁTER (2) á ZIMMERMANN en sus "*Vistas de la Eternidad*," mis miras ó mejor dicho mis opiniones sobre el particular.

La educación del pueblo se presentaba á mi vista como un inmenso pantano; yo lo he recorrido en todas direcciones, sumergiéndome resueltamente en el lodo, hasta que por fin reconocí los manantiales de sus aguas, las causas de sus obstrucciones, y los puntos de vista desde los cuales se dejaba sentir la posibilidad de abrir canales para desaguar su húmeda putrefacción.

sean el alemán les recomendamos las siguientes obras: H. MORE, *Zur Biographie Pestalozzi's*; L. W. SEYFFARTH, *Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften*; H. BLOCHMANN, *J. H. Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens* etc. A aquellos de nuestros lectores que conozcan el francés, que serán sin duda la mayor parte, les recomendamos alguna de las biografías que á continuación se expresan: ROGER DE GUIMPS, *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*; P. POMPÉE, *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J. H. Pestalozzi*; GUILLAUME *Biographie de H. Pestalozzi*; y por último, á los que prefieran el inglés les indicaremos todavía la obra que lleva por título: *Pestalozzi, his life, work and influence* by HERMANN KRÜSI, A. M., *son of Pestalozzi's first associate, instructor in philosophy of education at the Oswego Normal and Training School. New-York.*

DRESDEN, 1888.

EL TRADUCTOR:

CARTA I.

BERGDORF, día de año nuevo de 1801.

Mi querido GÉSSNER (1):

¿Cú me dices que es ya tiempo de que dé á la publicidad mis ideas sobre la educación del pueblo.

Voy, pues, á hacerlo, y á explicarte del mejor modo que me sea posible, en una serie de cartas, como en otra época LAVÁTER (2) á ZIMMERMANN en sus "*Vistas de la Eternidad*," mis miras ó mejor dicho mis opiniones sobre el particular.

La educación del pueblo se presentaba á mi vista como un inmenso pantano; yo lo he recorrido en todas direcciones, sumergiéndome resueltamente en el lodo, hasta que por fin reconocí los manantiales de sus aguas, las causas de sus obstrucciones, y los puntos de vista desde los cuales se dejaba sentir la posibilidad de abrir canales para desaguar su húmeda putrefacción.

Voy ahora á conducirte un momento á ese laberinto cuya salida he encontrado por fin, gracias más bien á la casualidad que á mi inteligencia y á mi arte.

Tiempo ha ¡ay! desde mi adolescencia, mi corazón, como un río impetuoso, se dirigía solamente hacia un fin único, á cegar las fuentes de la miseria en que yo veía á mi alrededor sumergido al pueblo.

Hace ya más de treinta años que puse manos á la obra de que ahora me ocupo. Las *Efemérides* de ISELIN (3) atestiguan que yo no pretendo actualmente que el sueño de mis aspiraciones abrace hoy más que antes cuando trataba ya de realizarlo.

Vivía todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar á mendigos á vivir como hombres (4).

Mi ideal de la educación de esos niños comprendía la agricultura, la industria y el comercio. Yo poseía en esos tres ramos un elevado y seguro tacto para el todo y lo esencial de ese plan, y aun hoy mismo no veo ningún error en los fundamentos de él. Mas, por el contrario, también es muy cierto que me faltaban igualmente en los tres ramos la destreza y habilidad prácticas para los pormenores y un carácter que se ajustase firmemente á las minuciosidades; tampoco era bastante rico y estaba desamparado en demasía para tener bajo mis órdenes un personal capaz de suplir lo que á mí me faltaba. Mi plan fracasó.

Mas yo había aprendido en los inmensos esfuer-

zos hechos en la prueba inmensas verdades, y mi convicción sobre la exactitud de mi plan no fué nunca más grande que cuando él naufragaba; también mi corazón, siempre inalterable, aspiraba aún hacia el mismo fin, y entonces, en la desgracia misma, aprendía yo á conocer más á fondo, y como ningún hombre feliz las ha conocido, la miseria del pueblo y sus causas. Yo sufría lo que el pueblo sufría, y él se me mostraba como era, como á nadie se ha mostrado. Yo he vivido con él una larga serie de años, como el buho en medio de las aves. Pero á pesar de las risas burlescas de los hombres que me arrojaban de su sociedad; en medio de los sarcasmos de los que me gritaban: ¡Desgraciado, tú menos que el último jornalero estás en estado de ayudarte á tí mismo, y te imaginas que puedes ayudar al pueblo!—á despecho de ese apóstrofe figón que leía en todos los labios, no cesaba el impulso poderoso de mi corazón que aspiraba á un solo y único fin: cegar las fuentes de la miseria en que veía en torno mío sumergido al pueblo; y, por otra parte, mi energía se fortificaba más y más. Mi desgracia me enseñaba de día en día gran número de verdades útiles á mis designios. Lo que á nadie engañaba, me engañaba aún á mí; pero lo que engañaba á todos, ya no me engañaba más á mí.

Yo conocía al pueblo como nadie á mi alrededor lo conocía. La alegría producida por las ganancias del algodón, su riqueza siempre creciente, sus casas blanqueadas de nuevo, sus magníficas cosechas, aun la enseñanza socrática ejercida por algunos de sus maestros y los círculos de lectura dirigidos por hi-

jos de subalcaldes de aldea y por barberos,—todo esto no me ilusionaba. Yo veía su miseria; pero me extraviaba en el vasto cuadro de tantas causas aisladas y diseminadas que la producían, y no adelantaba en los medios prácticos de aliviar sus males en el grado que correspondía á la extensión de mis conocimientos sobre la verdadera situación del pueblo; y aun el libro mismo que expresaba con ingenuidad mi sentimiento sobre esa situación, *Leonardo y Gertrudis*, era una obra de mi impotencia y estaba entre mis contemporáneos como un monumento de piedra que habla de la vida y que está muerto. Muchas personas le concedieron una mirada, pero no me comprendieron á mí ni el fin que yo perseguía, del mismo modo que yo mismo no comprendía los detalles de los medios necesarios para su ejecución.

Yo mismo habíame abandonado y me dejaba llevar como un torbellino por un deseo irresistible de actividad exterior, cuyos fundamentos internos no había yo aún profundizado lo bastante en mí mismo (5).

Si yo hubiese comenzado por lo último, á qué altura intelectual útil á mi objeto habría podido elevarme en mis concepciones, y con cuánta rapidez habría alcanzado mi fin, fin que yo no alcanzaba porque no era digno de ello, pues que no buscaba más que su realización exterior y puesto que he dejado transformarse mi amor á la verdad y á la justicia en una pasión que me arrastraba en la corriente de la vida como una caña desprendida que sirve de juguete á las olas y que estorbaba día por día que ganase la tierra firme, que sus lavadas raíces se arraigasen

de nuevo y que encontrasen allí el alimento indispensable para su existencia.—Era una esperanza muy vana esperar que otro que yo arrebatase á las olas esa caña llevada á la ventura, y que la plantase en la ribera en donde yo mismo no procuraba plantarla.

Caro amigo, quien tiene en sus venas una sola gota de la sangre que circula en las mías ¡él ve ahora el abismo en que yo debía hundirme! Y tú, mi querido Gëssner, antes de que leas más adelante, dedica una lágrima á mi destino.

Yo era presa entonces de un malestar profundo. Lo que es verdad y justicia eterna mi pasión lo transformaba en quimeras. Yo me asía ciegamente á palabras vanas que no correspondían á ninguna de mis convicciones; caía más y más en el culto de las frases vanales y de las recetas de los charlatanes, anunciadas á golpe de caja, con las cuales la nueva generación quería aliviar á la especie humana.

Sin embargo, no era que yo no me diese cuenta de mi naufragio intelectual, ni de que no tratase de impedirlo. Escribí en tres años con un trabajo increíble mis *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo de la especie humana*. Al escribir esa obra tenía sobre todo por objeto el darme cuenta exacta del encadenamiento de mis ideas favoritas y de poner mis sentimientos naturales en armonía con las opiniones que me había formado sobre el derecho civil y sobre la moral. Mas ese libro no es sino un nuevo testimonio de mi impotencia intelectual; él es un simple juego de mi facultad de investigación, una obra demasiado exclusiva, relativamente débil, en que no se conoce lo bastante el

esfuerzo hacia esa energía práctica que era tan necesaria á mi empresa. La desproporción entre mis fuerzas y mis conocimientos no hacía más que aumentar, y ensanchaba en mí el vacío que debía llenar para alcanzar mis fines, vacío que cada vez menos podía llenar.

Tampoco no coseché más de lo que había sembrado. Mi libro produjo en torno mío el mismo efecto que habían producido mis actos: casi nadie me comprendió, y yo no encontré entre los que me rodeaban dos hombres que no me diesen á entender entre palabras que lo consideraban como un galimatías. Y aun poco ha, aun hoy mismo, un personaje notable, que por otra parte me profesa cariño, se expresaba con la familiaridad suiza así sobre el asunto: “¿No es cierto, Pestalozzi, que Ud. mismo reconoce hoy que no sabía bien lo que Ud. quería cuando escribió ese libro?”—Esa era, pues, mi suerte; ser desconocido y ser víctima de la injusticia. Yo debí haber aprovechado las lecciones de la experiencia, mas no las aproveché; yo no opuse á mi desgracia más que mi desdén y mi desprecio de los hombres; con todo eso, yo no me aparté ni un sólo instante de mis fines; por el contrario, ellos se habían encarnado en mí y vivían en una imaginación perturbada y en un corazón desazonado; me obstinaba en querer cultivar en un suelo profano la sagrada planta de la felicidad de los hombres.

Géssner, yo que acababa de explicar en mis *Investigaciones* las prescripciones de todo derecho civil por las exigencias mismas de mi organización animal; yo que acababa de declarar que á mi ver no

había ataque contra la moral sino cuando había ataque esencial á lo único que tiene un valor para la naturaleza humana;—en un momento en que las violencias en el exterior y las pasiones en el interior se hacían amenazantes, cuando todos mis contemporáneos, salvo algunas excepciones, no respiraban más que sentimientos vanidosos, aspiraban al poder y andaban husmeando las mesas bien provistas ¡yo había llegado hasta á humillarme á esperar que una sola palabra de verdad popular, que simples nociones de derecho fuesen á ejercer en ellos una influencia saludable!

A pesar de mis nevados cabellos era todavía un niño; pero un niño cuyo espíritu estaba profundamente perturbado. Aun en medio de la tormenta de esa época marchaba siempre al encuentro del objeto de mi vida, pero de un modo más exclusivo y más extraviado que nunca. Buscaba un camino para mi objeto, exponiendo de una manera general las antiguas causas de la desgracia del pueblo, presentando interpretaciones apasionadas del derecho civil y de sus fundamentos y aprovechando el espíritu de revuelta que se manifestaba contra ciertos males populares. Mas las verdades más importantes proclamadas en épocas anteriores de mi vida no habían sido para mis compatriotas sino palabras al aire ¡cuánto más debían parecerles ahora una locura mis opiniones actuales sobre la materia! Ellos sumergieron como siempre esas verdades en su lodo y permanecieron siendo lo que eran, y se portaron conmigo como debía haberlo previsto y no lo previne, porque me cernía en los aires llevado en alas de la ilusión de mis deseos y porque la falta de egoísmo no me

abría los ojos para conocer á los hombres que me rodeaban. Yo me engañaba no sólo en cada astuto sino también en cada loco, y me confiaba de cualquiera que se me presentase y me dijese una palabra de aliento ó que me manifestase una opinión favorable. No obstante, yo conocía tal vez mejor que nadie al pueblo y las causas de su embrutecimiento y de su degradación; mas no deseaba nada, absolutamente nada más que la supresión de esas causas y el fin de las miserias del pueblo; y los hombres nuevos (*novi homines*) de la Helvecia, que no aspiraban á tan poco y que no conocían al pueblo, encontraron naturalmente que yo no era el hombre que les convenía. Esos, que en su nueva posición parecían mujeres náufragas que toman cada paja por un mástil capaz de llevar á la República á puerto seguro, esos hombres me consideraban á mí, únicamente á mí, como una paja á la cual ni un gato habría podido agarrarse. A pesar de todo, sin saberlo y sin quererlo, me hicieron bien, me hicieron más bien que ningún hombre me había hecho jamás. Me devolvieron á mí mismo y no me dejaron, en la tranquila sorpresa sobre su cambio de maniobras para reparar el navío en medio del naufragio, más que las palabras que yo había pronunciado en los primeros días de desorden: "*Yo quiero ser maestro de escuela.*" Para ello tuvieron confianza en mí. He llegado á ser maestro de escuela y desde entonces sostengo una lucha que me impulsa contra mi voluntad á llenar los vacíos de mi espíritu y á vencer la impotencia que me ha impedido realizar mis proyectos.

Amigo mío, voy á exponerte sin reserva todo lo que he sido y todo lo que he hecho á partir desde esa época. Gracias á LEGRAND (6), había ganado la confianza del primer directorio para lo concerniente á la educación del pueblo y estaba á punto de inaugurar en el cantón de Argovia un vasto plan de educación, cuando STANZ (7) fué presa de las llamas y LEGRAND me propuso elegir por esa vez ese desgraciado pueblo para lugar de mi residencia.—Yo habría ido hasta las cuevas más apartadas de las montañas para aproximarme á mi objeto, y yendo á Stanz me aproximaba efectivamente á él. Mas figúrate mi situación: yo estaba solo, completamente desprovisto de todos los medios necesarios para una obra de educación; yo solo era al mismo tiempo superintendente, tesorero, sirviente y casi criada, en una casa inconclusa, en medio de la ignorancia, de enfermedades y de toda clase de circunstancias nuevas para mí. El número de los niños asilados se elevó poco á poco á ochenta, todos de diferente edad, algunos llenos de pretensiones, otros habituados á la mendicidad, todos, salvo raras excepciones, completamente ignorantes. ¡Qué tarea el educarlos! desarrollar esos niños ¡que problema que resolver!

Yo me aventuré á resolverlo. De pie, en medio de ellos, les pronunciaba sonidos y se los hacía en seguida repetir: el que eso veía quedaba estupefacto del resultado (8). En verdad, él fué como un meteoro que brilla un instante en la atmósfera y desaparece en seguida. Nadie comprendió su naturaleza. Yo mismo no la conocí. El era la acción de una simple idea psicológica que existía en mi espíritu, pero de la cual no tenía yo una conciencia clara.

Precisamente yo pulsaba el método que buscaba, —fué un atrevimiento enorme— un hombre perspicaz no se habría aventurado ciertamente; mas, por felicidad, estaba ciego, de lo contrario yo mismo no me habría arriesgado á cometerlo. Yo no sabía claramente lo que hacía; pero sabía lo que quería, y ello era: ¡la muerte ó la consecución de mis fines!

Mas los medios que para ello empleaba eran indudablemente resultados de la necesidad, con la cual debía yo abrirme paso á través de los embarazos infinitos de mi situación.

Yo mismo no sé, y apenas puedo comprenderlo, cómo he vencido las dificultades. He jugado, por decirlo así, con la necesidad; he desafiado los obstáculos que ella colocaba delante de mí como montañas; opuse á la apariencia de la imposibilidad material la fuerza de una voluntad que no veía ni apreciaba el porvenir más cercano y más inminente, y que se asía al presente como si sólo el presente hubiese existido y de él dependiese la vida y la muerte.

Yo trabajé en Stanz hasta el día en que la aproximación de los austriacos hirió á mi obra en el corazón (9). Los sentimientos que entonces me agobiaron me redujeron á la debilidad física en que me encontraba cuando abandoné á Stanz. Hasta ese momento no me había formado todavía un juicio exacto de los fundamentos que debían servirme de guía; mas, habiendo intentado lo imposible, encontré lo posible, lo que yo no presentía, y habiendo penetrado en una selva sin salidas en donde durante siglos ningún hombre había penetrado, encontré detrás de la selva huellas de pasos que me condujeron al ca-

mino real que también después de siglos nadie había andado.

Voy ahora á pasar un momento á los pormenores.

Habiéndome visto obligado á instruir solo y sin auxilios á un gran número de niños, aprendí el arte de enseñar á los unos por medio de los otros, y como no tenía otro medio que la pronunciación en alta voz, concebí naturalmente el pensamiento de hacerlos dibujar, escribir y trabajar durante la clase. El desorden que producía la multitud de niños que repetían la lección me hizo sentir la necesidad del ritmo, y el ritmo aumentaba la impresión de la enseñanza. La absoluta ignorancia de todos mis discípulos me hizo retenerlos largo tiempo en los principios, y esto me indujo á descubrir el aumento de fuerza intelectual que se alcanza por el conocimiento perfecto de los primeros elementos y de los resultados que produce el sentimiento de la perfección y de la entereza, aun en los grados más inferiores de la enseñanza. Como nunca todavía adivinaba yo entonces la conexión de los primeros principios en cualquier ramo de conocimientos, en toda su extensión, y sentía los vacíos incommensurables que debían resultar del estudio desordenado é incompleto en cada serie de conocimientos. Los resultados de esa atención dedicada al estudio perfecto de las nociones elementales sobrepusieron en mucho á mis esperanzas. Se desarrolló rápidamente en los niños la conciencia de fuerzas que ellos no conocían y especialmente un sentimiento general de orden y de belleza. Ellos se reconocieron á sí mismos, y la atmósfera de fatiga que reina habitualmente en la escue-

la se desvaneció de mis clases como una sombra; ellos querían,—podían,—perseveraban— y reían; su disposición de ánimo no era la de niños que aprenden, era la disposición de las fuerzas despiertas del sueño, desconocidas, y un sentimiento que eleva el espíritu y el corazón, á los cuales las fuerzas podían y debían conducirlos (10).

Los niños enseñaban á los niños. Ellos ensayaban lo que yo solamente decía. Aun á esto me condujo la necesidad. No teniendo ningún colaborador, colocaba un niño más capaz entre dos menos capaces; el primero tomaba de la mano á sus dos compañeros, les decía lo que él sabía y ellos aprendían á repetir lo que no sabían (11).

Caro amigo, tú has oído el barullo de ese aprendizaje de todos al mismo tiempo y has visto el ardor y la alegría con que ellos aprendían. Dí tú mismo: ¿qué sentimiento experimentaste cuando viste ese espectáculo? Yo ví tus lágrimas, y la cólera hervía en mi pecho contra el hombre que podía pronunciar aún estas palabras: “¡el mejoramiento del pueblo es sólo un sueño!”

No, ello no es un sueño; es un arte que voy á poner en manos de las madres, en manos de los niños, en las manos de la inocencia, y entonces el miserable callará y no dirá más: ¡es un sueño!

¡Dios mío, cómo darte gracias por mi miseria! Sin ella no pronunciaría yo estas palabras y no reduciría á ese hombre al silencio.

Mi convicción es ahora completa; durante largo tiempo no lo fué; pero yo también tuve en Stanz niños cuyas fuerzas, no paralizadas aún por el can-

sancio de la educación antipsicológica de la familia y de la escuela, se desarrollaron rápidamente. Era otra raza; los pobres mismos eran otros hombres que los pobres de las ciudades y que los hombres endebles, raquíticos, que habitan los lugares donde se cultiva el grano y la vid. Yo ví la fuerza de la naturaleza del hombre y de sus facultades en el juego más variado y más libre. Su corrupción era la corrupción de la naturaleza sana, una diferencia infinita entre la corrupción de la enervación sin esperanzas y el debilitamiento completo (12).

Vi en esa mezcla de ignorancia inculpable una fuerza de intuición y una conciencia segura de lo conocido y de lo visto, de la cual nuestros nenes del abecedario no tenían ningún presentimiento.

Aprendía con ellos,—habría debido ser ciego si no lo hubiese aprendido,—á conocer la relación natural que debe establecerse entre los conocimientos reales (13) y los conocimientos de las palabras. Aprendí con ellos á conocer qué perjuicio tan grande pueden causar á la fuerza efectiva de la intuición y á la conciencia sólida de los objetos que nos rodean el estudio exclusivo de las palabras y la confianza sin límites en las palabras, las que son únicamente sonidos y ruidos.

Hasta este punto había llegado yo en Stanz. Sentía que eran decisivas mis experiencias sobre la posibilidad de establecer la educación del pueblo sobre fundamentos psicológicos, de poner como base de ella conocimientos efectivos adquiridos por la intuición y desenmascarar la inanidad de ese lujo superficial de palabras de la enseñanza actual. Sen-

tía que podía resolver ese problema á la vista de todo hombre de espíritu profundo é imparcial; pero á la multitud llena de preocupaciones que, como los gansos que desde su salida de la cáscara han sido cebados en la cocina y en el establo, ha perdido la facultad de volar y de nadar,—á esa multitud parcial, preocupada, no podía hacer creer todavía lo que yo tan bien sabía.

Estaba reservado á BURGDORF (14) el tomarme en su escuela con ese fin.

Mas considera, tú que me conoces, figúrate con cuánto sentimiento me separé de Stanz. Cuando un naufrago después de noches de fatiga, sin descanso, divisa por fin la tierra, respira y renace á la esperanza de vivir, y en seguida se ve por viento malhadado arrastrar de nuevo al mar inmenso, en su alma temblorosa se dice una y mil veces: ¿por qué no me es dado morir?—y sin embargo, no se precipita en el abismo sino que obliga aún á los fatigados ojos á mirar al rededor de sí, busca de nuevo la ribera y, cuando la ve, apura todas sus fuerzas hasta el aterimiento de los miembros. Ese naufrago era yo.

Géssner, imagínate todo eso; considera mi corazón y mi voluntad, mi obra y mi fracaso,—mi desgracia y el temblor desordenado de mis nervios, y mi abatimiento. En ese estado me encontraba yo, amigo mío.

FISCHER me presentó á ZEHENDER; y yo encontré en GURNIGEL días de reposo y de restablecimiento (15). Tenía necesidad de ambos. Mas no había alcanzado mi ribera; descansaba sobre una roca, en

medio del mar, para volver á nadar de nuevo.—No olvidaré yo esos días, Zehender, mientras viva; ellos me salvaron. Pero no podía vivir sin mi obra, aun en los mismos instantes en que desde la cima del Gurnigel veía el hermoso é inmenso valle que se extendía á mis pies; pues nunca había visto aún una perspectiva tan vasta, y sin embargo, cuando contemplaba ese espectáculo, pensaba más en el pueblo mal instruido que en la belleza de esa vista.

No podía ni quería vivir sin mi objeto.

Mi partida de Stanz, que, á pesar de haber estado á las puertas del sepulcro, no fué el resultado de mi resolución libre, sino la consecuencia de medidas militares y de la imposibilidad absoluta temporaria de proseguir la ejecución de mi plan, renovó la antigua habladuría sobre mi incapacidad y mi impotencia completa para perseverar en una ocupación cualquiera. “Sí, decían mis propios amigos, durante cinco meses le es posible aparentar que puede trabajar, pero en el sexto seguramente no pasa de allí. Se habría debido saberlo de antemano. El no puede hacer ninguna cosa completa y, si pasamos más adelante, nunca ha sido capaz de nada efectivo, sino una vez de escribir una novela; pero también como novelista se ha sobrevivido á sí mismo.” Me decían en mi cara: “Es una locura que, porque un hombre ha escrito algo razonable á los treinta años de edad, se le juzgue capaz de hacer algo razonable á los cincuenta.” Proclamaban en alta voz que lo más que se podía conceder en mi favor es lo siguiente: “yo acariciaba un hermoso sueño y, como todos los locos que tienen siempre

una idea fija, tenía yo aquí y allá algún pensamiento luminoso en mi sueño y en mi tema predilecto." Es natural que nadie me oyese. No obstante, todos estaban unánimemente de acuerdo en que no podía ser de otro modo, que las cosas me habían desazonado de nuevo en Stanz y que á mí me disgustaba todo lo práctico.

F. . . me ha referido á este respecto una singular conversación de amigos. Sucedió esto en una reunión pública; mas yo no expondré los detalles.

EL PRIMERO decía: ¿Has visto qué aspecto tan horrible tiene él?

EL OTRO.—Sí; el pobre loco me da lástima.

EL PRIMERO.—A mí también; pero es inútil querer hacerlo cambiar. Cada vez, cuando por un momento arroja de sí un rayo de luz, puede creerse que él es realmente capaz de algo; mas, pasado ese instante, la oscuridad vuelve á rodearlo y, si uno se aproxima á ella, se ve que él se ha quemado á sí mismo.

EL OTRO.—¿Si él lo hubiera hecho una sola vez por completo! ¿El no tiene remedio hasta que se haya convertido en cenizas!

EL PRIMERO.—¿Uno debe desearlo pronto por él, Dios lo sabe!

Tal era el premio de mi obra de Stanz; una obra que ningún mortal había ensayado todavía en tales proporciones y bajo semejantes circunstancias, obra cuyos resultados íntimos me han conducido al punto en que me encuentro ahora.

Se admiraron cuando me vieron bajar de Gurnigel con la misma voluntad y con los mismos desig-

nios que antes; y no quería y no buscaba otra cosa que un rincón en donde poder reanudar, sin atender á otra consideración secundaria, el hilo en el punto en que lo había dejado cortado.

RENGGER y STAFFER (16) se alegraron. El juez superior SCHNELL me aconsejó que me fuese á Burgdorf y dos días después estaba yo allí. Encontré en el prefecto SCHNELL y en el doctor GRIMM (17) dos hombres que conocían la arena movediza sobre la cual estaban establecidas nuestras viejas escuelas ruinosas, y que no obstante no pensaban que fuese imposible encontrar un terreno firme bajo esa capa gigantesca de arena movediza. A ellos débiles gratitud. Ellos tomaron interés por mis proyectos y han contribuido con su acción y su buena voluntad á abrirme el camino que buscaba.

Mas él tampoco estaba aquí libre de dificultades. Por fortuna me consideraron desde el principio poco más ó menos como á uno de esos maestros de escuela ambulantes que buscan su vida de pueblo en pueblo. Algunos ricos me saludaban afablemente; algunos eclesiásticos me deseaban la bendición de Dios para mis proyectos; las gentes cuerdas creían que bien podría salir de ello algo útil para sus hijos: todo parecía esperar resignadamente hasta que se viese lo que de allí iba á resultar.

Mas el maestro de escuela no-burgués (18) de la ciudad baja (19) á cuya escuela había sido yo enviado, tomó la cosa un poco más á serias. Yo creo que él tenía la idea de que el fin principal de mi ardoroso cacareo del ABC era suplantarle, echar su puesto con piel y pelos (20) en mi mochila. Una

vez propagóse rápidamente en las calles vecinas á la en que él vivía el rumor de que el catecismo de Heidelberg estaba en peligro (21). Ese catecismo continúa siendo en las ciudades protestantes de la Suiza el alimento intelectual á que es reducida deliberadamente la juventud de la burguesía ordinaria y de los habitantes no-burgueses, durante un tiempo tan largo como á los rústicos aldeanos más desvalidos; y tú sabes que entre nosotros ese tiempo no concluye hasta el día en que deben ir á recitar las oraciones ante el pastor, esto es, el día en que celebran sus esponsales (22).

Sin embargo, lo del catecismo heidelberguense no fué el único ataque contra mí. Además, cuchicheaban en las calles que yo no sabía escribir, ni calcular, ni aun leer bien.

Pues bien, amigo mío, tú ves que no son del todo falsas las habladurías de las calles: yo no sabía en verdad ni escribir, ni calcular ni leer correctamente. Mas siempre se deducen demasiadas conclusiones de esas verdades de las calles. Tú lo has visto en Stanz; yo podía enseñar á escribir sin saber yo mismo escribir bien, y ciertamente mi incapacidad en esas materias era una condición indispensable para hacerme descubrir el método más sencillo de enseñanza y para sugerirme los medios con ayuda de los cuales el más inexperto y el más ignorante de los hombres podría llegar á enseñar por sí mismo á sus hijos.

Con todo, no era posible pretender que los no-burgueses de Burgdorf aceptasen todo de antemano, ni mucho menos hacerlos creer en ello. Ellos también

no lo hicieron. Declararon en una reunión que no querían que se hiciese con sus hijos el ensayo del nuevo método de enseñanza, que los burgueses debían probarlo en los suyos propios.

Esto también se realizó. Mis protectores y mis amigos, desplegando toda la habilidad que era necesario emplear en un país tal y para un objeto semejante, concluyeron por obtener mi entrada en la escuela más inferior de la ciudad alta (23).

Yo me consideraba feliz. Sin embargo, al principio estaba como espantado; temía á cada momento que me despidiesen otra vez de la escuela. Ese temor me hacía más incapaz de lo que en realidad lo soy; y cuando me acuerdo del ardor y de la actividad con que en las primeras clases de Stanz me edificué un templo encantado, y, en seguida, del temor con que en Burgdorf me arrastré bajo el yugo rutinario de la escuela, casi no puedo comprender cómo el mismo hombre pudo hacer lo uno y lo otro.

Había allí reglamento escolar, apariencia de responsabilidad y cierta pedantería y pretensión. Todo eso era nuevo para mí. En mi vida había llevado yo semejante carga; pero quería conseguir mi objeto, y la llevaba. Me puse á cacarear mi ABC diariamente desde la mañana hasta la tarde, siguiendo sin plan determinado la marcha empírica que había debido interrumpir en Stanz. Combinaba, sin cansarme, series de sílabas; llenaba libros enteros de hileras graduales de sílabas y de columnas de números; y trataba de todos modos de reducir los principios del deletreo y del cálculo á la mayor sencillez y á formas que deben conducir al niño, con

el arte psicológico más grande, gradualmente del primer paso al segundo, pero en seguida, sin lagunas y sobre los fundamentos del segundo perfectamente comprendido, al tercero y al cuarto con rapidez y seguridad. Mas en lugar de las letras que en Stanz hacía escribir á los niños en la pizarra de piedra, aquí les hacía dibujar ángulos, cuadrados, líneas y arcos.

Ejecutando ese trabajo, se desarrolló poco á poco en mi espíritu la idea de la posibilidad de un *ABC de la intuición* (24), medio muy importante para mí y cuya realización me hacía entrever en su conjunto, aunque vagamente todavía, todo un método general de enseñanza. Pasó aún mucho tiempo antes de que se esclareciesen mis ideas sobre ese punto. Ello sin duda te parecerá incomprensible; pero nada es más cierto: yo había preparado durante meses los principios elementales de la enseñanza y hecho todo lo posible para reducirlos á la mayor sencillez, y, no obstante, no conocía todavía su encadenamiento ó, por lo menos, todavía no me daba cuenta bastante clara de ellos; pero sentía que cada hora avanzaba más, y yo avanzaba á pasos gigantes.

Calzaba aún los zapatos de muchacho cuando me habían predicado ya, como una cosa sagrada, el servir de abajo para arriba (25). Mas ahora sé por experiencia propia que para hacer prodigios se debe, aun con cabellos grises, proceder igualmente de abajo para arriba. No abrigo la pretensión de hacerlos, tampoco lleno las condiciones previas para ello y no traeré nunca en mis manos ni su verdad

ni su charlatanería: pero si los hombres que á mi edad tuviesen todavía toda su cabeza y la calma de sus nervios quisiesen ó debiesen en una empresa como la mía proceder de abajo para arriba, llegarían á ello por uno ó el otro camino. Pero no, tales hombres buscan á mi edad, como es conveniente y razonable, su silla poltrona. No he llegado á ese estado. Yo aun debo regocijarme, en mis días de ancianidad, de que se me deje obrar de abajo para arriba. Lo hago gustoso, pero á mi manera. Todas mis acciones y todos mis esfuerzos se dirigen únicamente á buscar el camino real cuyas ventajas consisten en que su dirección recta y su curso hacen desaparecer las vías tortuosas por las cuales se llega generalmente á la gloria y á los milagros. Si efectúo lo que trato de hacer, no necesito más que decirlo para que el más cándido lo haga después. Mas, á pesar de mi clara previsión de que no llegaría así á conquistar gloria ni á hacer milagros, aprecio sin embargo como la corona de mi vida el haber seguido aún en los días de mi vejez y durante varios años esa marcha gradual y progresiva. Las ventajas de ese método se hacen cada día más y más evidentes para mí. Tomando á mi cargo todas las partes de las empolvadas obligaciones de la escuela, no sólo superficialmente sino desempeñándolas desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde, salvo algunas horas de interrupción, chocaba naturalmente á cada instante con hechos que ponían á luz la existencia de las leyes físico-mecánicas según las cuales nuestro espíritu recibe y conserva más ó menos fácilmente todas las impresiones

exteriores. Cada día organizaba también mi enseñanza en un espíritu más conforme á esas leyes; pero no llegué á darme cuenta de su principio fundamental hasta el día en que el consejero ejecutivo GLAYRE, á quien yo trataba de explicar el verano pasado la naturaleza de mi método, me dijo: "*Vous voulez mécaniser l'éducation*" (26).

El le dió al clavo en la cabeza, y me puso en la boca la palabra precisa que designaba á la vez la naturaleza de mis proyectos y de los medios que yo empleaba (27). Yo tal vez habria permanecido largo tiempo sin encontrar esa palabra, porque yo avanzaba sin darme cuenta de lo que hacía, dejándome guiar únicamente por sentimientos oscuros, pero vivos, que aseguraban mi marcha sin hacerme la conocer;—yo no podia hacer otra cosa. Después de treinta años no he leído ni un solo libro, y no podia leer ninguno más; no tenía ya lenguaje ninguno para las ideas abstractas y vivía sólo de mis convicciones, que eran el resultado de intuiciones numerosas, pero la mayor parte olvidadas.

Así también he principiado ahora, sin darme cuenta del principio que me servía de base, á ceñirme en las explicaciones que daba á los niños sobre todo á las cosas que hieren comunmente sus sentidos. Y como insistía hasta el extremo en los primeros elementos de la enseñanza, trataba de investigar también hasta su primer punto la época en que principia la instrucción del niño y adquirí pronto la convicción de que: la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles á las impresio-

nes de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza. La vida nueva no es otra cosa que la facultad, llegada á la madurez, de recibir esas impresiones; ella no es otra cosa que el despertamiento de los gérmenes físicos, llegados á la perfección, que van á emplear todas sus fuerzas para proseguir el desarrollo de su propia organización; no es otra cosa que el despertar del animal (28), ahora completo, que quiere y debe llegar á ser hombre.

Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano á esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas. Hay, pues, necesariamente en las impresiones que deben comunicarse al niño por medio de la enseñanza una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y á los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo. Yo ví, pues, pronto que era necesario descubrir esa graduación en todos los ramos que abrazan los conocimientos humanos, principalmente en las nociones elementales de donde parte el desenvolvimiento del espíritu humano, y que ese era el medio único y sencillo de llegar á componer verdaderos libros de escuela y de instrucción, conforme á nuestra naturaleza y á nuestras necesidades. Asimismo, pronto reconocí que el punto esencial en la composición de esos libros consistía en dividir la enseñanza siguiendo la marcha progresiva de las fuerzas del niño, y

en determinar con la precisión más grande, en los tres ramos (29) de conocimientos, lo que conviene á cada edad del niño, para no omitir, por una parte, nada de lo que él es enteramente capaz de aprender, y, por otra, para no recargar ni perturbar su inteligencia con estudios que él no es capaz de comprender.

Era evidente para mí que no es razonable hacer deletrear á un niño antes de haberle inculcado una suma de conocimientos sobre el mundo real y sobre el lenguaje. Además, estaba convencido de que el niño desde la más tierna edad necesita una dirección psicológica para obtener una intuición razonable de todas las cosas. Mas como en una dirección de ese género, sin cooperación del arte de los hombres tal como son, no es de pensar ni de esperar, debí llegar irremediamente á sentir la necesidad de los libros de intuición que deben preceder á los abecedarios para explicarles á los niños, por medio de dibujos bien escogidos y bien distribuídos, las ideas que se les quieren comunicar por medio del lenguaje (30).

La experiencia confirmó completamente mi juicio. Una excelente madre me confió la educación de su hijito, apenas de tres años de edad. Lo visité durante algun tiempo una hora diaria y pude, gracias á él, también durante ese tiempo tomarle el pulso á mi método. Ensayé letras, figuras y todo lo que caía en mis manos, para enseñarle, es decir, para darle por todos esos medios nociones é ideas bien definidas. Lo hice nombrar con precisión todo lo que él conocía de cada cosa, el color, las partes ó miem-

bros, la posición, la forma y los números. Bien pronto debí también dejar á un lado el primer suplicio de la infancia, las malhadadas letras; él no quería más que imágenes y objetos. No tardó en llegar á expresarse con precisión sobre todos los objetos que estaban en la esfera de sus conocimientos. El encontraba en la calle, en el jardín y en la pieza ocasiones bastantes para aplicar sus conocimientos, y llegó también muy pronto á conocer en la *Historia Natural* de Buffon series enteras de animales los más desconocidos y de nombres los más difíciles y hacer con grande exactitud, con respecto á los animales como también á las plantas, gran número de observaciones y distinciones.

Sin embargo, esa prueba no era concluyente ni para indicar el momento en que principia la primera enseñanza. Ese niño había perdido también tres años, y abrigo la convicción de que á esa edad la naturaleza nos ha dado ya los conocimientos más positivos sobre una infinidad de objetos. Se necesita solamente que nosotros encadenemos con arte psicológico el lenguaje á esos conocimientos para llevarlos á un alto grado de claridad, y colocar así á los niños, por ese medio, en estado de encadenar ambos, los principios del arte bajo todas sus formas y de la realidad bajo todas sus faces á lo que la naturaleza misma les enseña, é, inversamente, de utilizar lo que la naturaleza misma les enseña como medios de poner en claro todos los fundamentos del arte y de la claridad que se les quiere inculcar. Ambos, el vigor intelectual y la experiencia, son ya grandes á esa edad, pero nuestras escuelas con su

sistema anti-psicológico no son absolutamente otra cosa que máquinas artísticas para asfixiar todos los frutos de ese vigor y de la experiencia, cuyos gérmenes de vida ha colocado en ellos la naturaleza misma.

Tú lo sabes, amigo mío. Mas répresentate, por un instante aun, todo el horror de ese asesinato. Hasta los cinco años se abandona á los niños el pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben; ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ver ya en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea: una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como las ovejas, á manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años á la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se imprime á toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos.

Me detengo aquí, porque de lo contrario llegaría á trazar el retrato del maestro de escuela, y á mostrar el horrible contraste que existe entre su ser y su acción, y entre su miseria y la naturaleza! Pero, amigo, dime: la cuchilla que corta el cuello del cri-

minal y que hace pasar de la vida á la muerte ¿puede producir en su cuerpo una impresión más fuerte que la que produce en el alma de los niños el paso repentino de la vida natural, de que ellos han gozado tanto tiempo, á la existencia tan digna de compasión que llevan en la escuela?

¿Permanecerán los hombres eternamente ciegos? ¿No querrán remontarse hasta las primeras causas de donde dimanar el desorden de nuestro espíritu, la pérdida de nuestra inocencia, la ruina de nuestras fuerzas; hasta las fuentes de nuestras miserias que nos proporcionan una vida de sinsabores y que conducen á millares de los nuestros á morir en los hospitales ó á las cadenas de los manicomios, á la locura?

Caro Góssner, ¡cuán bien yaceré en mi tumba, si he podido contribuir con algo para dar á conocer esas fuentes! ¡Cuán feliz me sentiré en mi sepulcro, si he llegado á reunir, en la educación del pueblo la naturaleza y el arte, tan íntimamente como ahora violentamente están separados! ¡Ah! todo mi ser se subleva al ver la naturaleza y el arte no solamente separados en la educación del pueblo, sino aun puestos en contradicción hasta la locura por hombres perversos!

Es como si un genio maligno hubiese reservado desde miles de siglos á nuestra parte del mundo y á nuestra generación para regalarnos, con la más refinada habilidad, esa separación infernal; para hacernos más impotentes y más miserables, en este siglo de filosofía, de lo que la especie humana no lo ha sido nunca en ninguna época, ni en ningún país,

por causa de la ilusión que uno se hace á sí mismo, de la presunción y de la vanidad.

¡Con cuánto gusto olvido un mundo que presenta un espectáculo semejante! ¡y cuán bien me encuentro, en un tal estado de cosas, al lado de mi pequeño, querido Luis (31), cuyos caprichos me obligan á mí mismo á penetrar más y más en el espíritu de los libros elementales destinados á los niños! Sí, amigo mío, esos libros son los que deben dar y los que darán el primer golpe verdadero á la enseñanza absurda de nuestra época. El carácter que ellos deben tener se hace más y más claro. Ellos deben partir de los elementos más sencillos de los conocimientos humanos; ellos deben grabar profundamente las formas esenciales de todas las cosas en la inteligencia de los niños; ellos deben desarrollar en éstos, temprana y claramente, la primera idea de las relaciones de los números; ellos deben darles la palabra y el lenguaje aplicables á todo el conjunto de sus conocimientos y de su experiencia, y por último, deben en todas partes bastar ampliamente para hacerlos trepar los primeros peldaños de la escala de los conocimientos por la cual la naturaleza misma nos conduce á todo saber y á todo poder. ¡Qué laguna no es para nosotros la falta de ese libro! Nos hace falta no sólo porque debemos dárselo á nosotros mismos mediante nuestro arte, sino también porque debemos dárselo no sólo una sino varias veces. También el espíritu de ese libro con cuya vida nos rodea la naturaleza toda, sin nuestra participación, también ese espíritu nos falta y nosotros nos hacemos violencia, apagando en

nosotros mismos, mediante nuestras escuelas lamentables y la enseñanza exclusiva de las letras, la última huella del estilo de fuego con que ella quiere grabarlo en nuestros corazones.

Empero, vuelvo á proseguir mi camino.

Escudriñando los principios elementales de toda instrucción y de toda actividad intelectual en interés del método mismo y de los niños que deben ser desde la cuna educados según él, emplée con los niños educados fuera del método que cayeron en mis manos, medios que parecían oponerse justamente á mis principios y principalmente al encadenamiento psicológico, en el estudio de las cosas y de las palabras, que debe guiar el desarrollo de las ideas de los niños. Yo no podía hacer otra cosa, debía investigar como á ciegas el grado de fuerza intelectual, que habían alcanzado y que yo no había podido hacer desarrollarse en ellos. Lo investigué de cuantos modos me fué posible, y lo encontré en todas partes, hasta en los escombros del desamparo más grande, intensivamente mucho más adelantado de lo que me parecía ser posible en la falta incomprensible de todo conocimiento y de toda fuerza adquirida por la educación. En todo lo que los hombres ejercían influencia encontré una remisión indecible; sin embargo, detrás de esa flojedad, la naturaleza no estaba muerta. La experiencia me ha enseñado esto, y yo puedo decir ahora: se necesita largo tiempo, más largo tiempo de lo que se cree, para que el extravío y la locura del género humano llegue á ahogar completamente la naturaleza humana en el corazón del niño. Un Dios es quien ha puesto en nuestros

pechos un contrapeso á nosotros mismos para preservarnos de la locura. La vida y la naturaleza toda, flotando alrededor de nuestro ser, sostienen ese contrapeso y la eterna complacencia del Creador no quiere que se pierda en nosotros la santidad de nuestra naturaleza en nuestra debilidad y en nuestra inocencia, sino que todos los hijos de los hombres lleguen con *seguridad* al conocimiento de la verdad y de la justicia, hasta que ellos, perdiendo *por sí mismos* la dignidad de su naturaleza interior, se extravían en el laberinto del error y en el abismo del vicio *por su propia culpa y con plena conciencia de ella*. Mas los hombres no saben lo que Dios ha hecho por ellos, y no atribuyen ninguna importancia á la influencia inconmensurable de la naturaleza sobre la educación; ellos, al contrario, hacen grande estimación de todas las mezquindades que agregan, demasiado mala y tontamente, á esa acción poderosa, como si su habilidad hiciese todo por la especie humana, y la naturaleza nada. Mientras más seguía sus huellas, trataba de encadenar mi acción á la suya y me esforzaba para marchar el mismo paso que ella, tanto más inmenso me parecía ese paso como también la inteligencia del niño para seguirlo. (En ninguna parte encontré impotencia para utilizar lo que hay en la naturaleza, sino en el arte.) El puede ser impotente para utilizar lo que le presenta el arte, jamás para lo que le ofrece la naturaleza; y cuando esa impotencia existía estaba en mí mismo y por cuanto yo me empeñaba en querer dirigir un carro que no se debía dirigir sino solamente cargar y que cami-

naba por sí mismo. Yo me detenía tres veces antes de determinarme á creer que los niños fuesen incapaces para algo, y diez veces antes de decir: esto es para ellos una cosa imposible. Ellos hacían lo que me parecía un imposible para su edad. Hice deletrear á niños de tres años el galimatías más insensato, sólo porque él era insensatamente difícil. Amigo, tú has oído á niños de menos de cuatro años deletrear de memoria las frases más largas y más difíciles ¿habrías creído que eso era posible, si tú mismo no lo hubieses visto? De igual manera les enseñaba planas enteras de geografía que estaban escritas con numerosísimas abreviaturas y les hacía leer al mismo tiempo las palabras más desconocidas, indicándolas con un par de letras, cuando á penas podían deletrear los caracteres impresos. Tú has visto la exactitud y la precisión con que ellos leían esas planas y la facilidad perfecta con que podían aprenderlas de memoria.

Yo ensayé aún hacerles comprender gradualmente á algunos niños de más edad algunas frases muy complicadas é ininteligibles de física. Ellos aprendían enteramente de memoria las frases, pronunciándolas y leyéndolas, como también las preguntas que esclarecían esas frases. Al principio era como una lección de catecismo, una repetición mecánica, como de papagayo, de palabras oscuras é incomprensibles. Sólo la separación exacta de los diversos pensamientos, la ordenación determinada de esas separaciones y la conciencia, grabada profundamente hasta hacerla indeleble, de esas palabras oscuras, pero que en medio de su oscuridad lanzan un rayo

de luz y de claridad, condujéronles insensible y progresivamente á un sentimiento de verdad y de penetración del asunto en estudio, sentimientos que poco á poco rompieron como la luz del sol las más espesas tinieblas.

En todo el curso de mis experiencias debieron desarrollarse y precisarse poco á poco en mi espíritu los principios de mi método, y de día en día ví más claramente que no se debe en los primeros años razonar con los niños, sino que en los medios para desarrollar su inteligencia es necesario limitarse á los siguientes puntos:

- 1º Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones;
- 2º Grabar en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia;
- 3º Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia, y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles.

Al mismo tiempo que esos tres puntos de vista se hacían más y más precisos cada día, se desarrolló en mí insensiblemente la firme convicción:

- 1º De la necesidad de los libros de intuición para la primera edad;
- 2º De la necesidad de un modo de exposición seguro y preciso para esos libros, y
- 3º De la necesidad de una dirección, fundada en esos libros y en el modo de su exposición, que conduzca á los conocimientos de los nombres y

de las palabras, que deben ser hechos familiares á los niños aun antes de que llegue el tiempo de que comiencen á deletrear.

Es inapreciable para los niños la ventaja de conocer corrientemente y desde temprano una vasta nomenclatura. La impresión estable de los nombres hace en ellos inolvidable el objeto, tan pronto como han sido traídos al conocimiento de ellos, y la nomenclatura fundada en la verdad y en la exactitud desarrolla y mantiene en los niños la conciencia de las relaciones reales que existen entre los objetos. Los beneficios que se obtienen por este medio son progresivos. Solamente no se debe pensar nunca, porque el niño no entiende el todo de algo, que de ello no le aprovecha nada. En efecto, si él se ha apropiado una gran parte de las voces de una nomenclatura científica, mediante el estudio del ABC y aprendiéndolo, goza por ese medio evidentemente por lo menos de la misma ventaja que posee un niño educado en una gran casa de comercio y que, desde la cuna, aprende cada día los nombres de una infinidad de objetos.

El filántropo FISCHER, que perseguía el mismo fin que yo, ha visto desde el principio el desarrollo de mi método y le ha hecho justicia, bien que ella difería sensiblemente de su propia manera de ver y de sus propias ideas. La carta que él escribió á STEINMÜLLER (32) sobre mis experiencias es interesante en atención á las ideas que se tenían de este asunto en esa época. Voy á darla aquí, agregándole algunas observaciones de mi parte.

“Para juzgar las empresas pedagógicas de *Pesta-*

"lozzi se debe ante todo conocer la base psicológica sobre que descansa el edificio de su sistema. Ella es seguramente de una solidez á toda prueba, aunque la fachada del edificio presente todavía algunas desigualdades y desproporciones. Muchas de esas faltas se explican por el método empírico-psicológico del autor, por las circunstancias exteriores y destinos de su vida, sus ensayos y su experiencia. *Es casi increíble el ardor infatigable que emplea en sus experimentos; y como él, exceptuadas algunas ideas directrices, filosofa más después que antes de ellos, se ve obligado, es cierto, á multiplicarlos, pero entonces los resultados ganan en seguridad.* Empero, para introducir los resultados en la práctica, esto es, para adaptarlos á las preocupaciones, á las circunstancias y á las exigencias de los hombres, necesita Pestalozzi, ó colaboradores liberales, que participen de sus ideas, que le ayuden á darles formas á esas mismas ideas, ó un gran lapso de tiempo para descubrirlas por sí mismo y para dar por medio de ellas, por decirlo así, cuerpo al espíritu que lo anima. Los principios sobre que descansa su método son, poco más ó menos, los siguientes:"

Los cinco puntos de vista que siguen, que Fischer llama los *principios* de mi método, no son otra cosa que ideas aisladas sacadas de los ensayos que he hecho para la realización de mis proyectos; como principios están subordinados á las ideas fundamentales que me los han inspirado.

Mas aquí falta la primera consideración del propósito que me ha guiado, esto es, yo quiero reme-

diar los vicios de la enseñanza habitual de las escuelas, principalmente de las escuelas elementales, y buscar formas para la enseñanza que no tengan esas faltas.

"1º ÉL QUIERE CULTIVAR INTENSIVAMENTE LAS FACULTADES DEL ESPIRITU Y NO SÓLO EXTENSIVAMENTE, FORTIFICARLO Y NO SÓLO ENRIQUECERLO DE IDEAS."

"El espera obtener ese resultado por diversos medios. Pronunciando en voz alta y muchas veces delante de los niños, y haciéndoselos repetir en seguida, palabras, definiciones, frases y largos períodos, quiere él por ese medio (junto con el fin especial determinado para cada paso) formar su órgano de la voz y ejercitar su atención y su memoria. Partiendo del mismo principio, los hace, durante esos ejercicios de pronunciación, dibujar á voluntad ó trazar letras con el lápiz en la pizarra de mano."

Yo les hacía ya entonces dibujar preferentemente líneas, arcos y ángulos, y aprender de memoria sus definiciones, y procedía en los medios que ensayaba para la enseñanza de la escritura, del principio de experiencia que los niños son aptos para darse cuenta de proporciones y del manejo del lápiz de piedra varios años antes de que sean capaces de manejar la pluma y de trazar pequeñas letras.

"En fin, él distribuye á sus alumnos delgadas hojas de cuerno trasparente; en ellas están grabadas líneas y letras, y sirven de modelo á los escolares, tanto más fácilmente cuanto que ellos pueden colocarlas sobre las figuras que han dibujado y, á causa de su transparencia, establecer la compara-

GERTRUDIS.—P. 4.

"ción debida. Una ocupación doble en el mismo tiempo, una preparación á los miles de trabajos y miles de circunstancias de la vida en que la atención debe *distribuirse* sin distraerse. Las escuelas industriales, por ejemplo, se fundan enteramente en esa aptitud.

A este respecto, treinta años ha (33), había yo obtenido los resultados más decisivos en mis ensayos. En ese entonces había hecho adquirir á los niños una destreza tan grande para el cálculo, que ellos, mientras hilaban, resolvían mentalmente problemas que yo mismo no podía seguir sin tener á la vista el papel que me guiaba. Todo depende de la psicología de la forma de la enseñanza. El niño debe ser completamente señor del trabajo manual de que se ocupa durante el estudio, y el *pensum* que aprende junto con el trabajo debe del mismo modo, en cada caso, ser sólo una ligera adición á lo que él ya sabe.

"2º *ÉL UNE ENTERAMENTE SU ENSEÑANZA AL ESTUDIO DE LA LENGUA.*"

Propiamente esta proposición debería decir: *El considera la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano.* A este respecto partí del principio: el niño debe aprender á hablar antes de que pueda ser, con razón, conducido á aprender á leer. Mas yo encadenaba también el arte de enseñar á hablar á los niños á las nociones intuitivas que les da la naturaleza, y á las que deben dárseles por medio de la educación.

"En la lengua están, en efecto, depositados los resultados de todos los progresos de la humanidad;

"sólo hay que seguirlos de un modo psicológico en su propio camino."

El hilo que ha de servir de guía en esta investigación psicológica debe buscarse en la naturaleza del desarrollo mismo de la lengua. El salvaje *domina* primeramente el objeto, en seguida lo *califica* y por último lo *incorpora* á los otros, pero de la manera más sencilla; y sólo más tarde llega á poder determinar más exactamente, por medio de terminaciones y combinaciones de las palabras, las condiciones variables del objeto, según el tiempo y las circunstancias. Conforme á esas ideas trataré de satisfacer los deseos de Fischer sobre la investigación psicológica del camino seguido por la lengua, que me propongo exponer más circunstanciadamente bajo el título de *EL LENGUAJE*.

"El no razona con los niños hasta que les ha suministrado una provisión de palabras y de locuciones que ellos aprenden á colocar en su esfera, á componer y á descomponer. Por eso enriquece él la memoria de ellos con explicaciones sencillas de objetos materiales y le enseña al niño á describir lo que le rodea, á darse cuenta de sus percepciones y á hacerse señor de ellas, conociendo entonces claramente las que había ya en su espíritu."

Mi opinión sobre este punto es la que sigue: para enseñar á los niños á razonar y á pensar por sí mismos, se debe impedir en cuanto sea posible que hablen demasiado y que se acostumbren á pronunciarse sobre cuestiones que sólo conocen superficialmente. Creo que el momento de aprender no es el momento de juzgar; el momento de juzgar principia

en el instante en que se ha acabado de aprender, principia con la madurez de las razones por que se juzga y por que se puede juzgar. Creo que un juicio no es sino la expresión de la convicción de todas esas razones, tan maduro y tan perfecto como la semilla llegada á la madurez, que por sí misma, libre y sin violencia, sale de la cáscara que la aprisiona.

“El les hace adquirir una destreza mecánica y “cierto tacto en hablar, haciéndoles declinar ciertos “ejercicios fáciles.”

Esos ejercicios se limitan simplemente á descripciones de objetos materiales ya conocidos por ellos.

“La sinceridad de sus impresiones gana notablemente con ello, y cuando por medio de numerosos “ejemplos han aprendido á conocer y á usar ciertas “formas descriptivas, colocan en ellas mismas los “miles de objetos que se presentan en el porvenir, é “imprimen á sus explicaciones y descripciones el “carácter de una precisión material.”

Hoy busco en el estudio de los números, de las medidas y del lenguaje los principios elementales y generales de mi método.

“3.º EL TRATA DE PROPORCIONAR Á TODAS LAS OPERACIONES DEL ESPÍRITU DATOS, Ó RÚBRICAS, Ó EPÍGRAFES, Ó IDEAS GUIADORAS.”

Debería decir: él busca en todo el dominio del arte y de la naturaleza los puntos fundamentales, las maneras de ver, los hechos que por su precisión y generalidad pueden ser utilizados fructuosamente como medios para facilitar el conocimiento y el juicio de un gran número de objetos que están á ellos

subordinados y que dependen de ellos. Y les da á los niños *datos* que les llaman la atención á objetos semejantes; él les *rubrica* series de ideas análogas, que precisándolas les permiten separar las series de los objetos y les hacen concebir claramente los caracteres que los distinguen.

“Los *datos*, por más que se les presenten diseminados, se deducen sin embargo los unos de los otros. “Son nociones que se refieren mutuamente unas á “otras y que, por lo mismo, que necesitan completarse y facilitar la aproximación de cada una, inspiran al espíritu el deseo de continuar sus investigaciones. Las *rúbricas* conducen á la clasificación “de las nociones que se van recibiendo, ponen en “orden la masa caótica de ellas, y la armazón así “erigida obliga al niño á llenar con mayor celo cada uno de los compartimientos. Esto se refiere á “las *rúbricas* principales de la geografía, historia natural, tecnología, etc. Además de esto, la “analogía que preside á la elección de las cosas viene á favorecer á la memoria. Las *ideas guiadoras* se encuentran en ciertos problemas que son ó “pueden ser en sí la materia de ciencias completas. “Cuando esos problemas, descompuestos en sus elementos, han sido expuestos claramente al niño, toman en cuenta los *datos* que él posee ó que puede encontrar fácilmente y que sirven de ejercicios “de observación, conducen á que la inteligencia infatigable trabaje sin cesar en resolverlos. La sencilla “cuestión: ¿cuáles son las materias que de los tres “reinos de la naturaleza puede utilizar el hombre “para su vestido? da un ejemplo de la marcha que

“debe seguirse. El niño observará y probará des-
 “de ese punto de vista mucho de lo que él presiente
 “que puede proporcionarle un contingente para la
 “solución de ese problema tecnológico. De esta ma-
 “nera edifica él mismo la ciencia que debe apren-
 “der. Por cierto que deben ofrecérsele por todos
 “los medios posibles los materiales necesarios. A
 “las *ideas guadoras* pertenecen también frases
 “que son primeramente confiadas á la memoria co-
 “mo máximas prácticas, pero que insensiblemente
 “adquieren fuerza, aplicación é improtancia, y así
 “precisamente se graban de una manera más pro-
 “funda en el espíritu y su verdad se demuestra me-
 “jor.”

“4º EL QUIERE SIMPLIFICAR EL MECANISMO DE LA
 ENSEÑANZA DEL ESTUDIO.” (*)

“Las nociones que él admite en sus libros de en-
 “señanza y que por medio de éstos quiere enseñar á
 “la infancia, deben ser tan sencillas que cada ma-
 “dre, y más tarde cada institutor, que posea un gra-
 “do mínimo de capacidad, pueda, con el fin de ense-
 “ñarlas, comprenderlas, expresarlas, explicarlas y
 “agruparlas. Sobre todo desea hacer interesante y
 “agradable para las madres la primera educación

(*) Es incontrovertible que el espíritu humano no es igualmente susceptible para todas las impresiones que se obtienen por medio del estudio en todas las formas en que le son presentadas. El arte de descubrir aquellas formas que excitan más su susceptibilidad, es el mecanismo del método de enseñanza que todo preceptor debe investigar en la naturaleza libre, y que debe aprender de ella para el ejercicio del arte de enseñar. (Nota de Pestalozzi.)

“de sus hijos, facilitándoles la enseñanza del len-
 “guaje y de la lectura, y así, como él lo dice, su-
 “primir poco á poco la necesidad de la escuela ele-
 “mental y complementarla por una educación me-
 “jor en la familia. Por esta razón se propone él,
 “tan pronto como se impriman sus libros de ense-
 “ñanza, poner en planta algunas experiencias con
 “las madres, y es de esperar que el gobierno le pres-
 “tará su apoyo, estableciendo algunos premios.”

Conozco las dificultades de este punto de vista. Se exclama generalmente que las madres no se dejarán persuadir á agregar aún un nuevo trabajo á sus ocupaciones: fregar, barrer, lavar, hacer medias y todas las fatigas de la vida. Y aunque yo les conteste como quiera: ella no es ningún trabajo, es un entretenimiento, no les roba ningún tiempo, y por el contrario, les llena el vacío de mil momentos de molestia para ellas, no se tiene ningún interés por ello y se me responde siempre: *jellas no lo querrán!* Sólo el PADRE BONIFACIO, que en 1519 decía también al buen ZWINGLIO (34): “¡No, no es posible, las madres no leerán nunca la Biblia con sus hijos! jamás rezarán con ellos todos los días las oraciones de la mañana y de la tarde!” encontró sin embargo, el año de 1522 que ellas lo hacían, y dijo: “¡No lo habría creído!” Yo estoy seguro de mi medio y sé que, antes que llegue el año 1803, hablará aquí y acullá sobre este asunto un nuevo *Padre Bonifacio*, como lo hizo el viejo en 1522. Yo puedo muy bien esperar, ya llegará ese padre.

“5º *El principio quinto se deriva del cuarto: EL QUIERE POPULARIZAR LAS CIENCIAS.*”

Es decir: él trata de alcanzar de una manera general el grado de ilustración y de fuerza intelectual que todos los hombres necesitan para llevar una vida sabia ó independiente. No, por cierto, para hacer de las ciencias, como tales, un juguete engañoso de la pobreza que carece de pan; sino, por el contrario, para librar á la pobreza que carece de pan, por medio de los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del peligro de ser el juguete miserable de su propia ignorancia como también de la astucia de los otros.

“Esto debe obtenerse por la creación de libros de enseñanza que contengan ya los principios esenciales de las ciencias, en términos y en frases bien escogidos, y que deben suministrar, por decirlo así, las enormes piedras con las cuales se pueda más tarde construir fácilmente la bóveda del edificio.”

Yo más bien me habría expresado así sobre el asunto: Este resultado se alcanzará principalmente por la simplificación de los primeros principios de la enseñanza humana y por la conquista progresiva y sin vacíos, de todo lo que puede enriquecer los conocimientos individuales de cada uno. Los libros mismos de enseñanza no deben ser otra cosa que un medio de enlazar artificialmente la enseñanza, en cada uno de los ramos, á lo que la naturaleza misma hace por el desarrollo de esos conocimientos, en todas condiciones y en todas las circunstancias en que se encuentre el hombre. Ellos no deben ser más que una preparación artificial de las fuerzas que son necesarias al hombre para utilizar con seguri-

dad, lo que la naturaleza misma hace para el desarrollo de él, en cada uno de los ramos.

“También debe obtenerse ese resultado por la pro-pagación y la venta barata de los libros de enseñanza. Sucinta y completamente deben ellos referirse unos á otros en una serie y formar un todo; mas cada uno de ellos debe, sin embargo, tener al mismo tiempo existencia propia y poder ser difundido separadamente. Con el mismo intento quiere hacer reproducir, por medio del grabado en madera, cartas geográficas, figuras geométricas, etc., y venderlas á los precios más bajos. El producto de sus obras, deducidos los gastos, lo destina para llevar á cabo su empresa, esto es, para poner en práctica su método en un instituto, escuela ó casa de huérfanos que proyecta fundar.”

Él va demasiado lejos. *Yo no puedo regalar al público, deduciendo únicamente los gastos de impresión, el producto íntegro* de las obras que son el resultado de toda mi vida y de los sacrificios económicos que he hecho con tal motivo. Sin embargo, á pesar de los sacrificios de todo género que me he impuesto hasta el presente para la realización de mis proyectos, quiero aún, con tal que el gobierno ó los particulares me proporcionen los medios para fundar una casa de huérfanos según mis principios, continuar hasta mi muerte cediendo también para ese objeto la mayor parte del producto de mis libros de instrucción, además del sacrificio total de mi tiempo y de mis fuerzas, que hago con ese fin.

“Para la enseñanza de la escuela se debe ante todo obtener que el maestro, aun cuando esté dotado

“de un grado mínimo de capacidad, no solamente no ejerza una acción perjudicial, sino que aun pueda hacer progresos conforme á la marcha indicada.”

Esto es esencial. Yo creo que no hay que pensar en avanzar un paso, en general, en la educación del pueblo, mientras no se hayan encontrado las formas de enseñanza que hacen del maestro, por lo menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método cuyos resultados deben nacer por la naturaleza de sus formas y no por la habilidad del que lo practica. Doy por sentado que un libro de estudio no sea bueno sino cuando puede ser usado tan bien por un maestro sin instrucción como por un maestro instruído. Esencialmente debe estar compuesto de tal suerte que el hombre instruído, y aun la madre, encuentre en él un guía y un auxilio suficiente para estar siempre un paso más adelante que el niño mismo en el desarrollo progresivo de los conocimientos á que se le quiere conducir. No se necesita más; y no podréis hacer más, por lo menos durante siglos aun, para la totalidad de los maestros de escuela. Mas se edifican castillos en el aire y se hace ostentación de ideas de razón y de independencia que no existen más que sobre el papel y que faltan, en realidad, más en nuestras salas de clases que en el taller del sastre y en el telar del tejedor. Sin embargo, en ninguna profesión se pagan más de las palabras que en la de maestro; y si se calcula cuánto tiempo hace ya que se pagan de esa ilusión, resalta la correspondencia de ese error con las causas de que él dimana.

Además se ha de alcanzar á este respecto: “Poder

“instruir igualmente á muchos niños á la vez, des-
“pertar la emulación y facilitar la comunicación
“mutua de los conocimientos adquiridos, entre los
“mismos alumnos; y évitár y acortar los rodeos que
“se han hecho hasta ahora para enriquecer la me-
“moria, y emplear otros procedimientos para ello;
“por ejemplo, la analogía de lo que se debe enseñar,
“el orden, la excitación de la atención, la recitación
“en alta voz y otros ejercicios.”

Hasta aquí *Fischer*. Toda esa carta muestra al hombre noble que rinde homenaje á la verdad, aun cuando ella aparezca en traje de noche y hasta rodeada de una sombra verdadera. En Stanz, la vista de mis niños lo había trasportado, y desde el día en que recibió la impresión que le hizo ese espectáculo, dedicóles á mis obras una verdadera atención.

Peró él murió antes de haber visto adquirir á mi ensayo el grado de madurez en la que habria podido descubrir más de lo que en realidad descubrió en él. Después de su muerte principió una nueva era para mí.

CARTA II.

Do me cansé pronto en Burgdorf, como en Stanz. Amigo, si tú no puedes levantar jamás sin auxilio una piedra, no lo ensayes tampoco ni un cuarto de hora, sin ese auxilio. Yo hice incomparablemen-

“de un grado mínimo de capacidad, no solamente no ejerza una acción perjudicial, sino que aun pueda hacer progresos conforme á la marcha indicada.”

Esto es esencial. Yo creo que no hay que pensar en avanzar un paso, en general, en la educación del pueblo, mientras no se hayan encontrado las formas de enseñanza que hacen del maestro, por lo menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método cuyos resultados deben nacer por la naturaleza de sus formas y no por la habilidad del que lo practica. Doy por sentado que un libro de estudio no sea bueno sino cuando puede ser usado tan bien por un maestro sin instrucción como por un maestro instruído. Esencialmente debe estar compuesto de tal suerte que el hombre instruído, y aun la madre, encuentre en él un guía y un auxilio suficiente para estar siempre un paso más adelante que el niño mismo en el desarrollo progresivo de los conocimientos á que se le quiere conducir. No se necesita más; y no podréis hacer más, por lo menos durante siglos aun, para la totalidad de los maestros de escuela. Mas se edifican castillos en el aire y se hace ostentación de ideas de razón y de independencia que no existen más que sobre el papel y que faltan, en realidad, más en nuestras salas de clases que en el taller del sastre y en el telar del tejedor. Sin embargo, en ninguna profesión se pagan más de las palabras que en la de maestro; y si se calcula cuánto tiempo hace ya que se pagan de esa ilusión, resalta la correspondencia de ese error con las causas de que él dimana.

Además se ha de alcanzar á este respecto: “Poder

“instruir igualmente á muchos niños á la vez, des-
“pertar la emulación y facilitar la comunicación
“mutua de los conocimientos adquiridos, entre los
“mismos alumnos; y évitár y acortar los rodeos que
“se han hecho hasta ahora para enriquecer la me-
“moria, y emplear otros procedimientos para ello;
“por ejemplo, la analogía de lo que se debe enseñar,
“el orden, la excitación de la atención, la recitación
“en alta voz y otros ejercicios.”

Hasta aquí *Fischer*. Toda esa carta muestra al hombre noble que rinde homenaje á la verdad, aun cuando ella aparezca en traje de noche y hasta rodeada de una sombra verdadera. En Stanz, la vista de mis niños lo había trasportado, y desde el día en que recibió la impresión que le hizo ese espectáculo, dedicóles á mis obras una verdadera atención.

Peró él murió antes de haber visto adquirir á mi ensayo el grado de madurez en la que habria podido descubrir más de lo que en realidad descubrió en él. Después de su muerte principió una nueva era para mí.

CARTA II.

Do me cansé pronto en Burgdorf, como en Stanz. Amigo, si tú no puedes levantar jamás sin auxilio una piedra, no lo ensayes tampoco ni un cuarto de hora, sin ese auxilio. Yo hice incomparablemen-

te más de lo que debía, y creían que yo debía hacer más de lo que hacía. Haciendo clases continuamente desde la mañana hasta la noche, mi pecho se dañó tanto que yo había llegado otra vez al peligro más inminente.

En esta crítica situación me encontraba cuando la muerte de Fischer puso en mis manos al maestro de escuela KRÜSI (1) por medio de quien conocí también á TÖBLER (2) y á BUSS (3), los que se me juntaron algunas semanas más tarde. Su asociación conmigo me salvó la vida y preservó á mi empresa de una muerte prematura, antes de que ella hubiese nacido. Entretanto el peligro para la segunda era aún tan grande que en los momentos que decidieron de su suerte, no me quedó otra cosa que materialmente, y desearía aún decir moralmente, arriesgarlo todo. Yo había sido llevado á un punto en que la realización de un sueño que devoró toda mi vida se convirtió en mí en una obra de la desesperación y me condujo á una disposición de espíritu y á una manera de obrar que, en sí misma y considerada económicamente, llevaba en su frente el sello de la demencia, cayendo por la violencia de mi situación y la duración eterna de mi desgracia y de mis sufrimientos, que tocaban el punto céntrico de mis esfuerzos, en la profundidad de una salvajez interior, en los momentos mismos en que principié á acercarme en realidad á mi objeto.

El auxilio que me prestan esos hombres en toda la extensión de mis designios, me devolverá á mí mismo económica y moralmente. La impresión que les hizo mi situación como también mi obra, y los re-

sultados de su asociación conmigo, son demasiado importantes en atención á mi método mismo y dan mucha luz para la naturaleza íntima de sus fundamentos psicológicos, para que yo pueda pasar en silencio el curso entero de su reunión conmigo.

Krüsi, á quien conocí primero, se ha ocupado en su juventud de asuntos muy diversos, y adquirió por ese medio una variedad de conocimientos prácticos, los que á menudo en las clases populares desarrollan los fundamentos de una educación intelectual más elevada y elevan á los hombres, cuando los han adquirido desde la niñez, á una utilidad más general y más amplia.

Apenas á los 12 y 13 años de edad, lo enviaba ya su padre, que poseía un pequeño negocio, á menudo con seis á ocho doblones (4), á algunas horas de distancia á comprar mercaderías, con lo que desempeñaba á la vez el oficio de mensajero y el de comisionista. En seguida se ocupaba además en tejer y en trabajos de jornalero. A los dieciocho años aceptó en Gaiss, su pueblo natal, el puesto de maestro de escuela, sin poseer la menor preparación. Él no conocía entonces, ni siquiera de nombre, las puntuaciones gramaticales más elementales, según lo dice él mismo; sobre lo demás no puede haber cuestión ninguna, pues no recibió nunca otra instrucción que la común de una escuela de aldea suiza, que se limitaba á la lectura, á la copia de modelos de escritura y á la recitación del catecismo y de otros libros por el estilo. Mas él amaba la sociedad de los niños y esperaba que ese puesto pudiese ser un medio de alcanzar la formación y conocimientos cuya falta

había sentido vivamente en su oficio de mensajero. Como le encargaban comprar ya productos destilados, ya preparados, ya sal de amoníaco, ya bórax y cien otras cosas cuyos nombres no había oído jamás en su vida; y no debiendo olvidar ningún encargo, por pequeño ó insignificante que fuese, y teniendo además que responder hasta del último ochavo, debió necesariamente conocer cuán ventajoso debería ser para todo niño el aprender en la escuela á escribir, contar, leer, toda clase de ejercicios intelectuales y aun el aprender á hablar, como él mismo reconocía entonces que debería haber aprendido para la práctica de su modesta profesión.

En las primeras semanas tenía ya hasta cien alumnos. Pero la tarea de ocupar convenientemente á todos esos niños, qué enseñarles y cómo mantenerlos en orden, era superior á sus fuerzas. Él no conocía hasta entonces otra manera de hacer clases que hacer deletrear, leer y aprender de memoria; el hacerlos recitar, por orden de número, y el castigarlos con la disciplina, cuando no habían aprendido la lección dada. Mas él sabía, sin embargo, por su propia experiencia, adquirida en la juventud, que con esa manera de hacer clases la mayor parte de los niños permanecen lo más del tiempo ociosos, y por esta misma causa están expuestos á cometer toda clase de necesidades y de actos inmorales; que por consiguiente, de ese modo pierden el tiempo más precioso consagrado á su educación, y que las ventajas del aprendizaje no pueden sostener el equilibrio de los resultados que necesariamente debe producir una manera tal de hacer clases.

El párroco SCHIESS (5), que trabajaba activamente contra la antigua rutina de la enseñanza, le ayudó á Krüsi á hacer clases durante las ocho primeras semanas. Ellos dividieron, desde el principio, á los alumnos en tres secciones. Esta división y el empleo de nuevos libros de lectura que poco antes habían sido introducidos en la escuela, hicieron posible el ejercitar en el deletreo y en la lectura varios niños á la vez y el mantenerlos á todos más ocupados de lo que antes se podía conseguir.

También el párroco prestó las obras escolares más necesarias para su educación y un buen modelo de escritura que él copió cientos de veces para asentar la mano; así estuvo pronto en estado de dar satisfacción á las exigencias principales de los padres de los niños. Mas esto no le satisfacía á él. Quería no sólo enseñar á sus alumnos á leer y á escribir, sino también formar su inteligencia.

El nuevo libro de lectura (6) contenía preceptos de religión en composiciones y versículos de la Biblia, nociones de física y de química, de historia natural, de geografía, de constitución del país, etc. En los ejercicios de lectura había visto Krüsi que el párroco dirigía algunas preguntas á los niños sobre cada pasaje que leían, con el fin de ver si también habían comprendido lo que habían leído. Krüsi ensayó lo mismo y llegó á conseguir hacerles familiar á la mayor parte de los niños el contenido del libro de lectura. Obtuvo ciertamente ese resultado porque él, como el buen HÜBNER (7), adaptó sus preguntas á las respuestas dadas ya en el libro y no esperaba ni exigía otra respuesta que la misma que se encon-

traba en el texto, antes de que fuese formulada la pregunta á la cual debía contestarse. Él obtuvo ese resultado seguramente porque no daba lugar en la catequización á ningún verdadero ejercicio de la inteligencia. Mas también debe notarse aquí que la enseñanza catequística (8) no era en su origen un ejercicio intelectual propiamente dicho. Ella consiste pura y simplemente en el análisis de frases complicadas, y considerada como un trabajo preparatorio destinado á esclarecer gradualmente las ideas, tiene el mérito de presentar aisladamente á la vista del niño cada una de las palabras y cada una de las proposiciones, de ponerlas en orden y así de asegurar mejor su comprensión. La enseñanza socrática, al contrario, sólo en nuestros días ha sido confundida con la enseñanza catequística que primitivamente se aplicaba sólo á materias religiosas.

El párroco presentaba, pues, como ejemplo á sus catecúmenos de más edad los niños catequizados por Krüsi. Pero en seguida debía Krüsi entrar efectivamente en la enseñanza mixta, socrática y catequística á la vez. Mas esta combinación en su naturaleza no es en realidad otra cosa que una cuadratura del círculo, que un rajador de leña trataría de resolver con el hacha en la mano sobre un banco de madera, y ello no es posible. El hombre inculto y superficial no sondea las profundidades de donde Sócrates sacaba espíritu y verdad; por eso es pues también natural que no produjese resultados esa tentativa. Le faltaba á él la base para interrogar, y á sus alumnos fondo para sus respuestas. Les faltaba asimismo un lenguaje para expresar lo que no sabían

y libros para ponerles siempre en la boca una respuesta precisa á la pregunta entendida ó no entendida.

Entretanto Krüsi no sentía aún la diferencia de esos dos procedimientos tan desiguales. El no sabía todavía que la verdadera enseñanza catequística, y sobre todo la catequización sobre ideas abstractas, fuera de la utilidad que puede haber en separar las palabras y en preparar la inteligencia de las formas analíticas, no es otra cosa que una repetición, como de papagayo, de sonidos incomprensibles; mas la enseñanza socrática es realmente impracticable con los niños, á los que les falta á la vez el fondo de los conocimientos preliminares y el medio exterior del conocimiento de la lengua. El no tenía pues razón en sus juicios sobre su mal éxito; se imaginaba que la falta estaba solamente en él, y juzgaba que todo buen maestro debe estar en estado de sacar, por medio de preguntas sobre toda especie de asuntos religiosos y morales, de los niños, respuestas justas y precisas.

El vivía justamente en un tiempo en que la enseñanza catequística estaba de moda, ó más bien en una época en que este grande arte de la enseñanza había sido desfigurado y envilecido por una mezcla de fórmulas capuchinas y escolásticas. Se soñaba en esa época en despertar de esa manera la inteligencia y en hacer maravillas de la nada; pero yo creo ahora que se principia á despertar de ese sueño.

Krüsi dormía aún profundamente ese sueño; pero también era arrullado profundamente por esa qui-
mera, de lo contrario yo me admiraría si un niño

del Appenzell, por poco despierto que fuese, no hubiese notado por sí mismo que el azor y el águila mismos no quitan á las otras aves los huevos de los nidos cuando ellas aun no han puesto ninguno en ellos. El quería á todo empeño aprender un arte que le parecía esencial para su profesión. Y como á causa de la emigración de los habitantes del Appenzell (9), encontró entonces ocasión para juntarse á Fischer, se renovaron sus esperanzas sobre ese asunto. Fischer hizo también cuanto pudo para formar de él un maestro de escuela según sus ideas. Solamente, á mi juicio, él hizo preceder un poco precipitadamente el ensayo de elevarlo en las nubes de un arte superficial de catequizar, al trabajo de esclarecerle los fundamentos de las cosas sobre que debía catequizar.

Krüsi venera su memoria y no habla sino con respeto y gratitud de su bienhechor y amigo. Pero el amor á la verdad, que también me unió á mí al corazón de Fischer, exige que no deje en la oscuridad ninguna opinión y ninguna circunstancia de ese asunto que contribuyó más ó menos á desarrollar en mí y en mis colaboradores los sentimientos y las ideas sobre los cuales estamos de acuerdo ahora. Por eso no puedo callar cómo Krüsi admiraba la facilidad con que Fischer tenía prontas una multitud de preguntas sobre toda especie de asuntos, y se forjaba la ilusión de llegar con el tiempo y aplicación un día á poder también interrogar mucho y con facilidad sobre cualquiera cuestión; sin embargo, mientras más tiempo trascurría menos podía él ocultarse á sí mismo que, si un seminario de pre-

ceptores fuese una cosa que debiese poner á cualquier maestro de escuela de aldea á tal altura en el arte de preguntar, un seminario tal podría ser una cosa arriesgada.

Cuanto más trabajaba con Fischer tanto más grande le parecía la montaña que estaba delante de él, y tanto menos sentía en sí la fuerza que él veía era necesaria para ascender á la cima. Pero como ya en los primeros días de su mansión aquí, me había oído hablar con Fischer sobre la educación é instrucción del pueblo y yo me había pronunciado resueltamente contra la enseñanza socrática de nuestros candidatos, declarando que no era partidario de dar antes de tiempo una madurez aparente al juicio de los niños sobre cualquier asunto, sino, por el contrario, de suspender ese juicio el tiempo que sea posible hasta que ellos hayan observado atentamente, bajo todas las faces y bajo muchas circunstancias, cada uno de los objetos sobre los cuales deben expresarse y hasta que se hayan familiarizado con las palabras que designan su naturaleza y sus propiedades, Krüsi sintió al punto que le faltaba precisamente eso mismo y que por consiguiente necesitaba la dirección que yo pensaba dar á mis niños.

En tanto que Fischer por su parte hacía todo lo posible por iniciarlo en varios ramos de las ciencias para prepararlo á que los enseñase, persuadíase Krüsi de día en día de que él no llegaría á nada por la vía de los libros, atendiendo á que le faltaban en todas partes las nociones más elementales sobre las cosas y sobre el lenguaje cuyo conocimiento previo más ó menos completo presuponían esos libros. Tam-

bién fué confirmado más y más en ese conocimiento de sí mismo tan feliz para él, al ver con sus propios ojos los resultados de volver á los niños á los primeros grados de los conocimientos humanos y mi paciente perseverancia para retenerlos en esos elementos. Esto modificó en él todas sus nociones sobre la educación y las ideas fundamentales que se había formado sobre el asunto. El comprendió entonces que todos los medios que yo empleaba tendían más bien á desarrollar la fuerza intensiva de los niños que á hacer producir resultados aislados á cada uno de esos medios y se convenció, por el efecto de ese principio en toda la extensión de mi manera de enseñar, de que son colocadas en los niños las bases de conocimientos y de progresos ulteriores que no pueden ser alcanzados de ningún otro modo.

Entretanto los proyectos de Fischer para establecer un seminario de maestros de escuela encontraron obstáculos. El fué llamado de nuevo al Ministerio de Ciencias; sin embargo, se resignó, pues, á esperar mejores tiempos para la fundación de su instituto normal y á dirigir mientras tanto, aun en su ausencia, las escuelas de Burgdorf. Estas debían ser reformadas, y tenían necesidad de ello; mas él no había podido realizar ni el principio de esa reforma con su asistencia personal y con el empleo de todas sus fuerzas y de todo su tiempo, y seguramente ello no había podido realizarse en su ausencia y en medio de ocupaciones heterogéneas. Empero la situación de Krüsi se había hecho más y más crítica con la partida de Fischer. Estando privado de su pre-

sencia y de su cooperación personal, se sentía de día en día menos capaz de hacer lo que Fischer esperaba de él. También poco tiempo después de la partida de Fischer, manifestóle á éste y á mí el deseo de unirse con sus niños á mi escuela. Pero por más necesidad que tuviese también de una ayuda que me faltaba, la rehusé entonces porque no quería disgustar á Fischer que perseveraba en su proyecto de fundar un seminario de maestros y que tenía grande apego á Krüsi. Mas poco después cayó enfermo y Krüsi, en una conversación que tuvo con él en los últimos momentos, le manifestó la necesidad de esa reunión. Un afectuoso movimiento afirmativo de cabeza fué la respuesta del moribundo. Fischer persiguió con ardor y con espíritu levantado el mismo fin que yo. Si él hubiese podido vivir y esperar la madurez de mis experiencias, nos habríamos ciertamente unido en todo.

Después de la muerte de Fischer propuse yo mismo á Krüsi el unir su escuela á la mía, y ambos nos vimos entonces sensiblemente aligerados en nuestra situación; pero, por otra parte, se agravaron no menos sensiblemente las dificultades para la ejecución de mi plan. Yo tenía ya en Burgdorf niños de diversas edades, de educación y costumbres diferentes; la llegada de niños de los cantones pequeños aumentó las dificultades tanto más cuanto que los últimos junto con diferencias semejantes, trajeron además á la escuela una libertad natural en pensar, sentir y hablar, que unida á las insinuaciones dirigidas contra mi método, hacía cada día más urgente la necesidad de organizar sólidamente mi siste-

ma de enseñanza que debía mirarse aún como una mera prueba. Yo necesitaba en mi situación de un campo ilimitado para mis ensayos, y á cada momento los particulares hacían llegar á mí indicaciones sobre lo que debía hacer para enseñar á los niños que me enviaban. En un lugar en donde regularmente, desde generaciones, estaban habituados á contentarse con muy poco en materia de instrucción y de enseñanza, se exigía ahora de mí que mi método de enseñanza que abrazaba todos los fundamentos del saber humano, pero que también estaba calculado sobre una acción más temprana y sobre niños más pequeños, debía dar, sin embargo, grandes resultados de un modo general y sin reserva con niños endurecidos hasta los doce ó catorce años en la vida libre más inculta de las montañas y además hechos desconfiados contra el método de enseñanza. Eso naturalmente no sucedió y por ese resultado conocieron que mi método no valía nada. Lo confundían con una modificación simple en la enseñanza del abecedario y de la escritura. Mis propósitos de buscar en todos los ramos del arte y del saber humanos fundamentos sólidos y seguros, mis esfuerzos por fortificar de una manera sencilla y general la fuerza intelectual de los niños para cada arte y mi expectación tranquila y en apariencia indiferente de los efectos de los medios que debían gradualmente desarrollarse de sí mismos,—eran castillos en el aire. Nada presentían y nada veían de todo eso; por el contrario, allí donde yo formaba la fuerza intelectual no encontraban más que el vacío. Se decía: “los niños no aprenden á leer,” justamente

porque yo les enseñaba á leer bien, se decía: “ellos no aprenden á escribir,” precisamente porque yo les enseñaba á escribir bien, y por último, aun se decía: “ellos no aprenden á ser religiosos,” justamente porque yo hacía todo lo posible por quitarles del camino los primeros obstáculos contra la piedad que son colocados en la escuela, y principalmente porque contradecía que el aprendizaje de memoria, á manera de papagayo, del catecismo de Heidelberg fuese el método propio por el cual el Salvador del mundo haya determinado elevar á la especie humana á honrar á Dios y á adorarlo *en espíritu y en verdad*. Es cierto, lo he dicho sin miedo: Dios no es un dios á quien place la necedad y el error; Dios no es un dios á quien agradan la hipocresía y la charlatanería. Lo he dicho sin temor: el dirigir á los niños á que conciban ideas claras y el enseñarles á hablar, antes de que se les taladre en la memoria, para ejercitar su inteligencia, los dogmas de la religión positiva y sus puntos controvertibles nunca dilucidados, no son actos contra Dios ni contra la religión. Sin embargo, yo no puedo tomar á mal el error de esas gentes, que por poco no me hace sucumbir; sus intenciones eran buenas, y comprendo perfectamente que, en vista del charlatanismo de nuestro arte de educar, mis rudos esfuerzos por un método nuevo debían engañar á hombres que, como tantos otros, les gusta más ver un pez en un estanque que un lago lleno de carpas detrás de la montaña.

Entretanto yo seguía mi camino, y Krüsi se fortalecía más y más á mi lado.

Los puntos esenciales en los cuales llegó rápidamente á la convicción son, sobre todo, los siguientes:

1º. Que por medio de una *nomenclatura* bien ordenada, grabada en la memoria hasta la indelebilidad, puede establecerse una base general para todas las especies de conocimientos. Tomando por guía esa nomenclatura, los niños y el maestro juntos, como también separadamente, pueden llegar poco á poco, pero con paso seguro, á adquirir nociones claras en todos los ramos de las ciencias.

2º. Que por medio del ejercicio en el trazado de *líneas, ángulos y arcos*, como yo comencé entonces á hacerlo, se produce una firmeza en la intuición de todas las cosas y se coloca en la mano del niño una fuerza artificial cuyos resultados deben obrar decisivamente en el sentido de hacerles claro y gradualmente comprensible todo lo que caiga dentro del círculo de sus observaciones.

3º. Que la práctica de enseñar á los niños los principios del cálculo por medio de objetos reales, ó por lo menos, por medio de puntos que los representen, debe establecer seguramente los fundamentos de la aritmética en toda su extensión y preservar los progresos ulteriores del error y de la confusión.

4º. Las descripciones sobre el andar, estar de pie, acostado, sentado, etc., aprendidas de memoria por los niños, le mostraron la conexión de los principios elementales con el fin que yo trato de alcanzar, por medio de ellas, con el esclare-

cimiento progresivo de las ideas. El sintió pronto que, *haciéndoles describir á los niños objetos que les son tan claros que la experiencia no puede contribuir en nada para hacerlos más claros*, por una parte se les desvía así de la pretensión de querer describir lo que ellos no conocen; mas, por otra parte, ellos tienen que adquirir la capacidad de describir lo que conocen realmente, capacidad que los pone en estado de hacer eso en todo el círculo de sus nociones intuitivas con unidad, precisión, concisión y seguridad.

5º. Algunas palabras que un día pronuncié sobre la influencia de mi método contra las preocupaciones, hicieron en él una grande impresión. Yo dije lo siguiente: La verdad que dimana de la intuición hace superfluos el lenguaje fatigoso y los circunloquios de toda especie que obran poco más ó menos contra el error y las preocupaciones como el repique de las campanas contra el peligro de la tempestad, y porque una verdad tal desarrolla en el hombre una fuerza que cierra por muchos lados su alma á la influencia del error y de las preocupaciones, y á estas preocupaciones, cuando llegan sin embargo á sus oídos, transmitidas por la eterna charla de nuestra generación, las deja tan aisladas en el espíritu que no pueden causar en él los mismos efectos que en el común de los mortales de nuestros tiempos, á los cuales se les arrojan en su imaginación la verdad y el error, ambos sin intuición y como simples pa-

labras cabalísticas, como por medio de la linterna mágica.

Esta manifestación hizo adquirir á Krüsi la firme convicción de que es posible combatir el error y las preocupaciones siguiendo mi método, es decir, pasándolas tranquilamente en silencio, y más eficazmente tal vez de lo que hasta ahora se ha hecho, permitiéndose ó más bien cometiendo la falta de hablar de ellos sin medida.

6º Las herborizaciones á que nos dedicamos en el verano último, como también las conversaciones á que ellas dieron lugar, desarrollaron principalmente en él la convicción de que todo el círculo de los conocimientos que son adquiridos por nuestros sentidos proviene de la *observación de la naturaleza* y de la *diligencia y cuidado en recoger y retener* todo lo que la naturaleza presenta á nuestro conocimiento.

Todas estas consideraciones unidas á la armonía, que se hacía más y más evidente para él, de mis medios de enseñanza entre sí mismos y entre ellos y la naturaleza, lo condujeron á la persuasión completa de que los fundamentos de toda ciencia reposan en la reunión de esos medios; que un maestro de escuela podría propiamente aprender sólo la *manera de emplearlos* para, tomándolos por guía, elevarse á sí mismo y elevar á sus niños á todos los conocimientos que deben alcanzarse por medio de la enseñanza; que, por consiguiente, con esa manera no se exige *erudición* sino simplemente un *entendimiento sano y cierta práctica en el método*, para colocar en los niños fundamentos sólidos de todos los cono-

cimientos como también para elevar á los padres y á los maestros, por una simple imitación de esos medios de estudio, á una independencia intelectual satisfactoria para ellos.

El fué, como lo he dicho, durante seis años maestro de una escuela de aldea que contaba un gran número de alumnos de todas edades; pero, á pesar del trabajo que se daba, jamás había visto desarrollarse tanto las fuerzas de los niños y alcanzar la solidez, seguridad, extensión é independencia á que ellos se elevaron aquí.

El investigó las causas de esa diferencia, y varias fueron las que llamaron su atención.

El vió primeramente que el principio de comenzar por lo más fácil, llevar esto á la perfección, antes de pasar más adelante, y en seguida avanzar gradualmente agregando siempre sólo muy poco á lo ya perfectamente aprendido, en los primeros momentos del aprendizaje no produce, en verdad, en los niños el sentimiento de su valor y la conciencia de sus fuerzas, pero conserva en ellos esa alta prueba de su no debilitada energía natural.

Se necesita, dice él, con ese método sólo dirigir á los niños, pero jamás compeleerlos, apurarlos. Antes, en cada cosa que él debía enseñarles, se veía obligado á decirles á cada instante: *reflexionad! ¿no os acordáis?*

Ello no podía ser de otra manera. Si él, por ejemplo, preguntaba en la aritmética: *¿Cuántas veces está contenido siete en sesenta y tres?* no tenía el niño ninguna base material para la respuesta y debía encontrarla con trabajo, sólo á fuerza de refle-

xión; aquí, conforme al método, hay á su vista nueve veces siete objetos y ha aprendido á contarlos como nueve sietes colocados uno al lado de otro; él no tiene, pues, nada más que pensar sobre esa pregunta, sabe positivamente, por lo que él ha aprendido ya, lo que se le pregunta ahora aunque se le pregunta por primera vez, esto es, que 7 está contenido *nueve* veces en sesenta y tres. Así es en todos los ramos del método.

Si él debía, por ejemplo, acostumbrar á los niños á principiar con letra mayúscula los sustantivos (10), olvidaban ellos siempre la regla por la cual debían dirigirse; pero habiéndoles enseñado él como meros ejercicios de lectura algunas fojas de nuestro diccionario metédico, llegaron ellos mismos á continuar solos por orden alfabético las series de nombres, agregando los sustantivos que ya conocían, experimento que suponía ante todo conciencia perfecta de los caracteres diferenciales de ese género de palabras. Es perfectamente exacto que el método es deficiente, imperfecto, en el momento en que es necesario estimular de un modo cualquiera la reflexión; él es imperfecto, en el momento en que cualquier ejercicio dado no nace espontáneamente y sin esfuerzos de lo que el niño sabe ya.

El observó además que las palabras y las figuras que yo presentaba aisladamente á mis niños en la enseñanza de la lectura, producen en su alma una impresión enteramente distinta de la de las frases compuestas que les presenta la enseñanza ordinaria. Y examinando entonces atentamente más de cerca esas frases, él las encontró de una condición tal que

los niños no pueden tener el menor sentimiento intuitivo de la naturaleza de las dicciones aisladas que las componen, y no descubren en esas combinaciones elementos simples que ellos conocen sino un enredo de relaciones incomprensibles, de objetos desconocidos, con ayuda de las cuales se les dirige contra su naturaleza, sobre sus fuerzas y por medio de una ilusión múltiple á iniciarse, á fuerza de trabajo, en series de ideas que no sólo les son desconocidas en su naturaleza sino que también les son presentadas en un lenguaje técnico cuyos principios todavía no han ensayado á aprender. Krüsi vió que yo reprobaba ese galimatías, esa mezcla de nuestros pedagogos y que á mis niños, como la naturaleza al salvaje, siempre les ponía sólo una imagen á la vista, y en seguida buscaba un nombre para esa imagen. El vió que esa sencillez de la representación no engendra en ellos ningún juicio ni ninguna conclusión, puesto que así no se le expone nada como tesis, ó en cualquiera especie de relación ni con la verdad ni con el error, sino que se les presenta todo como materia de observación, y como una base para los estudios ulteriores y conclusiones, y como un guía sobre cuyas huellas deben después ellos mismos avanzar por medio del encadenamiento de sus experiencias pasadas y de sus conocimientos futuros.

Habiéndose penetrado Krüsi del espíritu del método y reconocido más profundamente la tendencia general de reducir todos los medios de estudio á los primeros elementos en cada ramo de las ciencias y encadenar progresivamente siempre sólo pequeñas

agregaciones á los primeros elementos de cada uno de los ramos, lo que da por resultado un avance continuo y sin vacíos hacia nuevas y más importantes adiciones, se hizo cada día más capaz para trabajar conmigo en el espíritu de esos principios y me ayudó á terminar bien pronto un silabario y una aritmética escritos esencialmente según esos principios.

En los primeros días de su asociación conmigo él manifestó el deseo de ir á Basilea para referir á Tóbler, al cual le unían lazos de íntima amistad, la muerte de Fischer y hablarle de su situación actual. Yo aproveché esa ocasión para decirle que tenía absolutamente necesidad de ayuda para mis trabajos literarios y que sería una grande alegría para mí el asociarme á Tóbler á quien conocía ya por su correspondencia con Fischer. Yo le dije igualmente que para la ejecución de mi empresa necesitaba urgentemente una persona que supiese dibujar y cantar. Él partió para Basilea y habló con Tóbler; éste se decidió casi en el primer momento á corresponder á mis deseos y algunas semanas después llegó á Burgdorf; y como Krüsi le contase que yo necesitaba también un dibujante, se acordó entonces de Buss, quien aceptó la proposición con igual prontitud. Ambos están aquí hace ya ocho meses, y yo creo que te interesará saber con precisión lo que ellos juzgan de sus experiencias sobre ese asunto. Tóbler fué preceptor cinco años en casa de una familia distinguida. Su opinión sobre el estado actual de mi empresa, en unión con su juicio sobre su propia carrera profesional, según su propio testimonio, es la siguiente:

“En mis esfuerzos de seis años no he encontrado
“que los resultados de mi enseñanza correspondiesen
“á las esperanzas de que me había alimentado. Las
“fuerzas intensivas de los niños no aumentaban en
“proporción de mis esfuerzos; ni aun como debían
“haber aumentado según el grado de sus conocimientos
“reales. También me parecía que los conocimientos
“aislados que les comunicaba no conservaban el
“enlace íntimo y la inherencia sólida y durable que
“necesitaban esencialmente.

“Yo utilizaba las mejores obras de instrucción de
“nuestra época. Pero en parte eran ellas compuestas
“de palabras de las cuales entendían muy poco
“los niños, y en parte estaban llenas de ideas que sobrepasaban el círculo de sus esperanzas y tan heterogéneas con el modo de observación de todas las cosas propio de su edad, que se requería un tiempo inmenso y despacio para explicar lo incomprendible de ellas. Empero esas explicaciones mismas eran un trabajo molesto que aprovechaba tanto para el desarrollo real de su inteligencia como cuando se deja penetrar aquí y allá un solo rayo de luz en una pieza oscura, ó en la sombra de una nube espesa é impenetrable. Esto era así, tanto más cuanto que muchos de esos libros descenden en sus imágenes é ideas á las últimas profundidades de los conocimientos humanos, ó se elevan en las nubes hasta el santuario de la gloria eterna, antes de permitir á los niños poner el pie sobre el querido suelo sobre el cual los hombres deben necesariamente estar primero de pie, si han de aprender á andar antes que á volar y si deben nacerles alas para elevarse á una altura cualquiera.

"El sentimiento confuso de todo eso me llevó muy
 "pronto á ensayar el entretener á mis alumnos más
 "jóvenes con *imágenes intuitivas*; pero á los más
 "grandes trataba de darles nociones claras por me-
 "dio de la enseñanza socrática. Lo primero dió por
 "resultado el que los alumnos pequeños se apropia-
 "sen conocimientos que los niños de su edad gene-
 "ralmente no poseen. Yo quería asociar ese méto-
 "do de enseñar con las formas de enseñanza que en-
 "contraba en las obras mejores; pero todos los libros
 "de que yo quería servirme para ese fin, estaban es-
 "critos de un modo que presuponian el conocimien-
 "to de lo que debía primeramente enseñarse á los ni-
 "ños: el lenguaje. En mi enseñanza socrática de los
 "alumnos de más edad obtuve también, por consi-
 "guiente, los resultados patentes que produce y de-
 "be producir toda explicación de palabras que, por
 "una parte, no se apoya en el fundamento del cono-
 "cimiento de las cosas y que, por otra, es dada en
 "un lenguaje de cuyas partes aisladas no tienen los
 "niños ideas claras:—lo que comprendían hoy, des-
 "pués de algunos días se borraba de su alma de una
 "manera para mí incomprensible, y mientras más
 "me empeñaba en explicarles todo claramente, más
 "parecían perder ellos su propia fuerza para sacar-
 "lo por sí mismos de la oscuridad á que la natura-
 "leza lo había trasportado.

"Así encontraba yo en el desempeño de mis fun-
 "ciones y en la ejecución de mis proyectos obstácu-
 "los insuperables, y mis conversaciones con los ma-
 "estros de escuela y educadores del círculo de mis
 "relaciones confirmaron aún más mi convicción de

"que ellos, á pesar de las prodigiosas bibliotecas de
 "educación que produce nuestra época, sienten lo
 "mismo que yo y caen diariamente en las mismas
 "perplejidades, dándose un gran trabajo con sus a-
 "lumnos. Yo sentía que las dificultades deberían
 "pesar una y mil veces más sobre los maestros de
 "escuela vulgares, si una desgraciada rutina no los
 "ha hecho completamente incapaces para ese senti-
 "miento. Yo tenía el caluroso, aunque aun oscuro
 "sentimiento de esos vacíos que veía en todo el con-
 "junto de nuestro sistema de educación y buscaba
 "con todas mis fuerzas los medios de llenarlos; y me
 "propuse entonces juntar todos los medios y venta-
 "jas, tomándolos ya de mis experiencias, ya de las o-
 "bras sobre educación, por medio de los cuales me
 "fuese posible obviar las dificultades que me presen-
 "taba la educación en cada uno de los períodos de la
 "niñez. Empero no tardé en darme cuenta de que
 "mi vida entera no bastaría para alcanzar mis fines.
 "Entretanto yo había escrito ya volúmenes enteros
 "con ese fin cuando Fischer, en varias cartas, me lla-
 "mó la atención sobre el método de Pestalozzi y me
 "hizo presentir que él podría llegar por otros me-
 "dios al resultado que yo buscaba;—y yo pensé que
 "la marcha sistemático-científica que yo seguía era
 "tal vez la causa de las dificultades que Pestalozzi
 "no encontraba en su camino, y que precisamente
 "el arte mismo de nuestra época creaba las lagunas
 "que Pestalozzi no necesitaba llenar, porque él no
 "conocía ni empleaba ese arte. Muchos de esos me-
 "dios, por ejemplo, el dibujar sobre pizarras de pie-
 "dra y otros, me parecieron tan fáciles que yo no

“comprendía cómo no los había imaginado yo mismo tiempo ha. Me sorprendió el que aquí se utilizase lo que siempre estaba á la vista. Lo que me atrajo principalmente al método fué el principio: formar de nuevo á las madres para lo que ellas han sido tan evidentemente destinadas por la naturaleza, porque yo había partido precisamente de ese mismo principio en mis propios experimentos.

“Esas ideas fueron confirmadas con la llegada de Krüsi á Basilea, quien mostró prácticamente en el instituto de niñas la manera como Pestalozzi enseñaba el abecedario, la lectura y el cálculo. Los párrocos *Füsch y von Brunn*, que habían organizado la enseñanza y en parte la dirección del instituto según los primeros indicios del método de Pestalozzi, método que aun no conocíamos completamente, comprendieron inmediatamente la impresión producida en los niños por la lectura y el deletreo simultáneos y el ritmo introducido en ellos; y los pocos materiales que había llevado Krüsi para el cálculo y la escritura según esa manera, como también algunos ejemplos tomados de un diccionario que Pestalozzi había destinado para primer libro de lectura de los niños, nos mostraron que ese método tiene por base fundamentos sólidos y psicológicos. Todo esto me decidió pronto á corresponder á los deseos de Pestalozzi de asociarme á él.

“Yo llegué á Burgdorf y ví en el primer momento que la empresa naciente llenaba mis esperanzas. Quedé admirado de la fuerza evidente y general de sus alumnos como también de la sencillez

‘y de la variedad de los medios con ayuda de los cuales es desarrollada esa fuerza. Su propósito de no tomar absolutamente ningún conocimiento del verdadero arte de enseñar empleado hasta ahora; la sencillez de las imágenes que él les hacía grabar en el espíritu; la división perfecta de la esencia de su enseñanza en partes que debían ser aprendidas en tiempos desiguales y por medios progresivos; su desprecio por todo lo complicado y lo confuso; la influencia que, sin palabras, ejercía únicamente sobre el desarrollo intensivo de las fuerzas; la importancia que daba al lenguaje, insistiendo y volviendo á cada momento sobre la palabra de que se trataba, y principalmente la fuerza irresistible con la cual algunos medios de enseñanza me parecían, como una creación nueva, brotar espontáneamente de los principios mismos del arte y de la naturaleza humana,—todo esto excitaba mi interés en el más alto grado.

“Me parecieron, es cierto, en sus experiencias algunos detalles verdaderamente anti-psicológicos, como por ejemplo la pronunciación de frases complicadas y difíciles cuya primera impresión debía ser para los niños completamente oscura. Pero cuando ví, por una parte, con cuánta habilidad preparaba él paulatinamente la inteligencia de las ideas y cuando, por otra parte, me respondió á este propósito que la naturaleza misma comienza por presentarnos bajo una forma oscura y compleja las intuiciones de toda especie, pero que ella después, en verdad gradualmente, empero de una manera segura las conduce á la claridad, no en-

"contré ya nada más que objetar; y por cierto, tan-
 "to menos cuanto que ví que él no daba ningún va-
 "lor á los detalles de sus obras sino que muchos de
 "ellos los ensayaba para desecharlos en seguida. Lo
 "que buscaba en muchos de ellos era únicamente la
 "elevación de las fuerzas que el niño posee en sí
 "mismo, y también la investigación de los funda-
 "mentos y principios que lo habían conducido al
 "empleo de cada uno de los medios. Yo no me de-
 "jé desconcertar por eso, aun cuando algunos de sus
 "procedimientos se ofrecieron á mi vista en ese es-
 "tado de debilidad y de indecisión en que se en-
 "cuentra al principio todo ensayo; tanto menos me
 "desconcerté cuanto que pronto me convencí de que
 "esa marcha ascendente y progresiva estaba en la
 "naturaleza misma de ellos. En efecto, lo ví en el
 "cálculo, en el dibujo, como también en los medios
 "fundamentales de su enseñanza del lenguaje.

"De día en día se hizo más evidente para mí que
 "cada uno de sus procedimientos obran por medio
 "de la conexión del todo en todo, pero principal-
 "mente en la sensibilidad de los niños para todo; y
 "yo los he seguido en la práctica de cada día, an-
 "tes de que ellos fuesen formulados en principios,
 "y los he visto llegar á esa madurez que debía ne-
 "cesariamente producir los resultados que él perse-
 "guía. Él no descansa en los ensayos y pruebas de
 "cada uno de sus procedimientos hasta que conside-
 "ra casi como una imposibilidad material el simpli-
 "ficar más su forma y el establecerlos sobre funda-
 "mentos más profundos. Esa tendencia á la simpli-
 "ficación del todo y al perfeccionamiento de las

"partes me confirmó en la opinión que ya tenía an-
 "tes oscuramente: que todos los procedimientos que
 "tratan de alcanzar el desarrollo del espíritu huma-
 "no por medio de un lenguaje técnico complicado
 "traen en sí mismos el obstáculo que les impide el
 "éxito, y que si queremos secundar realmente á la
 "naturaleza en la acción espontánea que ella mues-
 "tra en el desarrollo de nuestra especie, todos los
 "procedimientos de educación y de desarrollo de-
 "ben reducirse primeramente en su esencia íntima
 "tanto á una suma sencillez como también á una
 "organización de la enseñanza del idioma que sea
 "psicológica y esté en armonía con esos procedi-
 "mientos. Así llegué á ver poco á poco claramen-
 "te lo que él quería con la separación del estudio
 "del lenguaje; por qué él reduce el cálculo á la con-
 "ciencia amplia é indeleble del principio: todo
 "cálculo no es otra cosa que la abreviación de una
 "simple numeración, y los números no son á su vez
 "más que la abreviación de esta expresión fatigan-
 "te: uno y uno, más uno, etc. son tantos y tantos, y
 "yo he visto del mismo modo por qué funda él to-
 "da la educación artística y hasta la facultad de
 "representarse fielmente los objetos materiales so-
 "bre el desarrollo precoz de la aptitud para dibujar
 "líneas, ángulos, cuadrados y arcos.

"No era posible otra cosa: mi convicción sobre
 "las ventajas del método debía confirmarse diaria-
 "mente, puesto que cada día veía los resultados
 "que producía la fuerza generalmente estimulada
 "y ejercitada, según esos principios, en el estudio
 "de la medición, del cálculo, de la escritura y del

“dibujo. Yo adquirí de día en día la convicción
 “de que es realmente posible alcanzar el fin, del
 “cual he hablado más arriba, que ha dado tanta
 “vida á mis propias experiencias, á saber: formar
 “otra vez á las madres para lo que ellas han sido
 “tan evidentemente destinadas por la naturaleza,
 “y de que de esta manera puede ser fundado el pri-
 “mer grado de la enseñanza escolar ordinaria so-
 “bre los resultados adquiridos de la enseñanza ma-
 “terna. Yo ví preparado un método general, psi-
 “cológico, por medio del cual cada padre y cada
 “madre de familia, que alimentan en su pecho esa
 “aspiración, pueden ser puestos en estado de educar
 “ellos mismos á sus hijos, cesando así la pretendi-
 “da necesidad de formar preceptores por medio de
 “costosos seminarios y de bibliotecas escolares y
 “empleando largo tiempo en ello.

“En una palabra, he llegado por la impresión
 “producida en mí por todo lo que he visto y por
 “los resultados invariables de mis experiencias á
 “recuperar de nuevo la creencia que con tanto ar-
 “dor había alimentado en mí espíritu desde el prin-
 “cipio de mi carrera pedagógica, pero que casi ha-
 “bía perdido en el curso de ella, bajo el peso del
 “arte y de los expedientes de la pedagogía de la é-
 “poca: *la creencia en la posibilidad del mejora-
 “miento de la especie humana.*”

CARTA III.

“**E**u has leído ya la opinión de Tóbler y la de
 “Krüsi sobre el asunto con que me ocupo, ahora te
 envío también la de Buss. Tú conoces mi juicio
 sobre las fuerzas que yacen enterradas en las cla-
 ses inferiores de la sociedad. ¡Qué instrumento jus-
 tificativo de esa opinión es Buss! ¡Qué transforma-
 ción experimentó este hombre en seis meses!—Mues-
 tra á WIELAND (1) su *ABC de la intuición* y pre-
 gúntale si ha encontrado alguna vez un ejemplo
 más elocuente de fuerzas perdidas.

Querido amigo, el mundo está lleno de hombres
 útiles, pero vacío de gentes que empleen al hombre
 útil. Las ideas de nuestros contemporáneos sobre
 la utilidad de los hombres no pasan de los límites
 de su propia piel, ó se extienden á lo más á las per-
 sonas que están tan cerca de ellos como su camisa.

Caro amigo, piensa seriamente en esos tres hom-
 bres y en los resultados que alcancé con ellos. Yo
 quisiera que tú los conocieses á ellos mejor, y más
 detalladamente la historia de su vida. Habiéndose-
 lo suplicado yo, Buss mismo te refiere algo de ello.

La primera educación de Tóbler fué un descuido
 completo. A los veintidos años se encontró el re-
 pentinamente, como por un milagro, lanzado en la
 carrera científica y principalmente en el ramo de la
 educación. Él pensaba devorarlos; pero ve ahora
 que ellos lo devoraron á él y que lo llevaron, en el

“dibujo. Yo adquirí de día en día la convicción
 “de que es realmente posible alcanzar el fin, del
 “cual he hablado más arriba, que ha dado tanta
 “vida á mis propias experiencias, á saber: formar
 “otra vez á las madres para lo que ellas han sido
 “tan evidentemente destinadas por la naturaleza,
 “y de que de esta manera puede ser fundado el pri-
 “mer grado de la enseñanza escolar ordinaria so-
 “bre los resultados adquiridos de la enseñanza ma-
 “terna. Yo ví preparado un método general, psi-
 “cológico, por medio del cual cada padre y cada
 “madre de familia, que alimentan en su pecho esa
 “aspiración, pueden ser puestos en estado de educar
 “ellos mismos á sus hijos, cesando así la pretendi-
 “da necesidad de formar preceptores por medio de
 “costosos seminarios y de bibliotecas escolares y
 “empleando largo tiempo en ello.

“En una palabra, he llegado por la impresión
 “producida en mí por todo lo que he visto y por
 “los resultados invariables de mis experiencias á
 “recuperar de nuevo la creencia que con tanto ar-
 “dor había alimentado en mí espíritu desde el prin-
 “cipio de mi carrera pedagógica, pero que casi ha-
 “bía perdido en el curso de ella, bajo el peso del
 “arte y de los expedientes de la pedagogía de la é-
 “poca: *la creencia en la posibilidad del mejora-
 “miento de la especie humana.*”

CARTA III.

“**E**u has leído ya la opinión de Tóbler y la de
 “Krüsi sobre el asunto con que me ocupo, ahora te
 envío también la de Buss. Tú conoces mi juicio
 sobre las fuerzas que yacen enterradas en las cla-
 ses inferiores de la sociedad. ¡Qué instrumento jus-
 tificativo de esa opinión es Buss! ¡Qué transforma-
 ción experimentó este hombre en seis meses!—Mues-
 tra á WIELAND (1) su *ABC de la intuición* y pre-
 gúntale si ha encontrado alguna vez un ejemplo
 más elocuente de fuerzas perdidas.

Querido amigo, el mundo está lleno de hombres
 útiles, pero vacío de gentes que empleen al hombre
 útil. Las ideas de nuestros contemporáneos sobre
 la utilidad de los hombres no pasan de los límites
 de su propia piel, ó se extienden á lo más á las per-
 sonas que están tan cerca de ellos como su camisa.

Caro amigo, piensa seriamente en esos tres hom-
 bres y en los resultados que alcancé con ellos. Yo
 quisiera que tú los conocieses á ellos mejor, y más
 detalladamente la historia de su vida. Habiéndose-
 lo suplicado yo, Buss mismo te refiere algo de ello.

La primera educación de Tóbler fué un descuido
 completo. A los veintidos años se encontró el re-
 pentinamente, como por un milagro, lanzado en la
 carrera científica y principalmente en el ramo de la
 educación. Él pensaba devorarlos; pero ve ahora
 que ellos lo devoraron á él y que lo llevaron, en el

momento en que presentía la insuficiencia de sus medios de enseñanza, á seguir lleno de confianza la vía de los libros, en vez de abrirse él mismo el camino de la intuición, á través de la naturaleza, cuya necesidad él presentía. Él veía el peligro en que se encontraba de perderse en un mar de mil y mil cosas, cada una razonable, sin encontrar jamás los fundamentos de una educación ni de una enseñanza escolares cuyos resultados debiesen ser no palabras ni libros razonables, sino hombres razonables. Y él lamenta no haber encontrado á los veintidos años, cuando la aplicación á los libros no había principiado aún á gastar su fuerza natural, la senda que ahora á los treinta comienza á recorrer. Él siente profundamente lo que esta época de pausa le había perjudicado, y hace honor á la vez á su propio corazón y al método al decir él mismo: "los hombres ignorantes y los no instruidos tienen más facilidad que yo para seguir sin interrupción los principios del método y en seguida avanzar en él sin tropiezos." Entretanto él permanece fiel á sus convicciones, sus talentos le aseguran la recompensa. Cuando él haya vencido las dificultades de los elementos más sencillos, éstos y los conocimientos anteriores que él reúne á ellos le harán fácil el adaptar el método á los grados superiores de la enseñanza de la escuela, á lo cual hasta ahora no hemos llegado todavía.

Tú conoces á Krüsi y has visto la habilidad que él muestra en su ramo (2). Ella es extraordinaria ¡todo el que lo ve trabajar queda admirado! Él posee en su ramo una originalidad que sólo no llama

la atención del hombre que no la tiene. Y, sin embargo, antes que él conociese el método, era muy inferior á Buss en todos los ramos, excepto en su tacto mecánico de maestro de escuela. Y él mismo confiesa que: sin conocer el método no habría llegado á descansar sobre sus propios pies, á pesar de todos sus esfuerzos por adquirir cierta independencia de acción; sino que habría permanecido siempre un sér subordinado á otro, dirigido y que necesita dirección, lo que era completamente contra su carácter de appenzelense. Él ha rehusado un puesto de maestro dotado con 500 florines (3) y ha quedado en la posición modesta de sus actuales circunstancias únicamente porque sintió y comprendió que siendo maestro de escuela ahora, no podría más tarde llegar á ser otra cosa, y aun eso no podía ser satisfactorio para él. ¿No te admira cómo ha llegado él á esa determinación?—Su sencillez lo condujo á ella; él se ha identificado con el método, y las consecuencias son naturales; y es enteramente cierto lo que dice Töbler: "el método le fué fácil, justamente porque él no poseía ningún arte, y lo condujo con rapidéz, precisamente porque él no conocía ningún otro, pero tenía aptitudes."

Amigo, ¿no tengo yo motivos para estar orgulloso de los primeros frutos de mi método? ¡Ojalá que los hombres no tengan jamás afición á las simples ideas psicológicas que les sirven de base! como dijiste dos años ha. ¡Ojalá que únicamente sus frutos sean todos como esas tres primicias!

Lee ahora también la opinión de Buss, y después continúa oyéndome á mí.

"Mi padre, refiere Buss, desempeñaba un empleo
 "en la institución teológica de Tubingia y tenía allí
 "habitación gratuita. Desde los tres hasta los tre-
 "ce años me envió á la escuela de gramática, donde
 "aprendí lo que se enseñaba á los niños de mi edad.
 "Fuera de las clases, en esa época, pasaba yo la ma-
 "yor parte del tiempo con los estudiantes, quienes
 "se alegraban de hacerme tomar parte en sus juegos
 "á mí que era un muchacho en extremo vivo. A los
 "ocho años uno de ellos me enseñó á tocar el piano;
 "pero después de seis meses, cuando él se retiró de
 "Tubingia, cesaron mis lecciones y quedé en ese ra-
 "mo completamente abandonado á mí mismo. A
 "fuerza de perseverancia y de habituarme al traba-
 "jo, llegué á los doce años á poder por mí mismo
 "dar con el mejor éxito lecciones de ese ramo á una
 "señora y á un niño.

"A los once años gocé también de la enseñanza
 "del dibujo y proseguí sin interrupción el estudio de
 "las lenguas griega y hebrea, el de la lógica y el
 "de la retórica. La intención de mis padres era de-
 "dicarme á los estudios y para ese fin colocarme en
 "la Academia de Artes y Ciencias de Stuttgart (4),
 "ó bien confiarme á la dirección de los profesores
 "de la Universidad de Tubingia.

"En aquella Academia hasta entónces habían si-
 "do admitidos hombres de todas condiciones, parte
 "pagando, parte también gratuitamente. Los recur-
 "sos de mis padres no les permitían emplear en mí
 "ni la suma más insignificante. El memorial fué
 "redactado, pues, fundándose en esa consideración
 "para pedir mi admisión gratuita en la Academia;

"mas él fué devuelto con una respuesta negativa fir-
 "mada de puño del mismo Carlos (5). Esto y la pu-
 "blicación hecha casi al mismo tiempo, si los re-
 "cuerdos no me engañan, del rescripto que excluía
 "de los estudios á los hijos de las clases media y ba-
 "ja de los ciudadanos, hicieron en mí una fuerte im-
 "presión.

"Mi vivacidad juvenil desapareció entonces sú-
 "bitamente, y con ella todo mi ardor por los estu-
 "dios. Entonces consagré todos mis esfuerzos com-
 "pletamente al dibujo; mas también aquí, después
 "de medio año, fuí interrumpido de nuevo, porque
 "mi profesor debió abandonar la ciudad á causa de
 "malas acciones; y así me encontré sin recursos y
 "sin expectativas de poder ayudarme á mí mismo,
 "y pronto me ví en la necesidad de colocarme de
 "aprendiz en el taller de un encuadernador.

"Mi disposición de ánimo se modificó hasta caer
 "en la indiferencia. Yo acepté ese oficio como ha-
 "bría aceptado cualquiera otro para poder, por me-
 "dio de la distracción de un trabajo manual asiduo,
 "borrar de mi alma hasta el recuerdo de los sueños
 "de mi juventud. No lo pude conseguir. Trabajaba,
 "pero sentía entonces un descontento indecible y
 "alimentaba vivos resentimientos contra la injus-
 "ticia de un poder que *contra las costumbres del*
 "*pasado*, únicamente porque yo pertenecía á la cla-
 "se baja, me arrebatava los medios de educarme y
 "las esperanzas y expectativas en el porvenir, en cu-
 "ya realización había empleado ya una parte de mi
 "juventud. No obstante, yo me alimentaba de la
 "esperanza de preparar por mi oficio mismo los me-

“dios de sustraerme á ese trabajo manual que no me
“satisfacía, y de recuperar en cualquiera parte lo
“que debí perder en él, obligado por la necesidad.

“Yo viajaba, pero el mundo era demasiado estre-
“cho para mí. Me volví melancólico; me puse acha-
“coso; debí volver á casa; traté de renunciar de nue-
“vo á mi profesión y pensé, con lo poco de música
“que conocía aún, encontrar en la Suiza los medios
“necesarios para vivir.

“Partí para Basilea y esperaba encontrar allí la
“ocasión de dar lecciones; pero mi pasada situación
“causaba en mí cierta cortedad que me desconcer-
“taba los primeros pasos que hay que dar para ga-
“nar dinero. Yo no tenía el valor de decir una pa-
“labra de lo que se debe decir para obtener de las
“gentes, tal como son, lo que yo buscaba. Un ami-
“go que, por casualidad, me encontró en esa situa-
“ción crítica, me reconcilió momentáneamente con
“mi oficio de encuadernador. Yo volví á entrar en
“un taller; pero desde el primer día en que me sen-
“té de nuevo en mi puesto, me puse á soñar en la
“posibilidad de encontrar, con el tiempo y la oca-
“sión, cualquiera otra ocupación para mí, aunque
“tenía la convicción de que estaba demasiado atra-
“sado en música y dibujo para poder proporcionar-
“me por ese medio una independencia segura. Para
“ganar tiempo con el fin de ejercitarme más en esas
“artes, no tardé en cambiar mi puesto; gané así efec-
“tivamente dos horas diarias de libertad é hice co-
“nocimientos que me facilitaron mis estudios.

“Entre otros conocí también á Tóbler, quien pron-
“to se apercibió de la pena que me roía y concibió

“el deseo de arrancarme de mi posición. También
“pensó justamente en mí cuando Krüsi le dijo que
“Pestalozzi buscaba para el nuevo método de ense-
“ñanza que estaba organizando una persona que en-
“tendiese el dibujo y la música.

“La conciencia que tenía de la insuficiencia de
“mi educación y de mis conocimientos de dibujo y
“la esperanza de encontrar ocasión de poder hacer
“mayores progresos en ambos, maduraron en mí la
“determinación de irme á Burgdorf, á pesar de las
“advertencias de varias personas que me aconsejaban
“que no entrase en ninguna asociación con Pestaloz-
“zi, atendiendo á que él era medio loco y que nun-
“ca sabía bien lo que quería (*). Se justificaba esa
“leyenda con diversos hechos; por ejemplo, una vez
“había llegado á Basilea con los zapatos atados con
“pajas, porque en las puertas de la ciudad había da-
“do las hebillas de su calzado á un mendigo. Yo ha-
“bía leído á Leonardo y Gertrudis; creía, pues, sin
“dificultad la historia de las hebillas; pero no con-
“sentía en que el héroe de ella fuese un loco. Sucin-
“tamente, yo quería hacer la prueba. Llegué á Burg-
“dorf. La primera vez que ví á Pestalozzi quedé á
“penas sorprendido. Él bajaba de una pieza del piso
“superior, acompañado de Ziemssen (6) que justa-
“tamente acababa de llegar á visitarlo, y vino á
“donde estaba yo, con las medias desatadas, cubier-

(*) “Encuentro inconveniente, como es natural, la publi-
“cación de esta parte de mis apreciaciones. Pero Pestalozzi
“ha insistido en ello y exigido formalmente la exposición
“sincera de las impresiones que él y todos sus procedimien-
“tos han causado en mí.”

“to visiblemente de polvo y como si hubiese sido el
 “desorden mismo. Yo no puedo describir el senti-
 “miento que experimenté en ese instante; él se aproxi-
 “maba á la compasión, la cual estaba sin embargo
 “unida á la admiración. Pestalozzi—y todo lo que
 “ví—su benevolencia, la alegría con que me reci-
 “bió á mí, un desconocido, su falta de pretensiones,
 “su sencillez y el desorden en que él se encontraba
 “delante de mí, todo eso me arrobó en un momento.
 “Jamás había visto todavía á ningún hombre bus-
 “car así mi corazón, pero también ninguno había
 “ganado así mi confianza.

“A la mañana siguiente entré en su escuela, y al
 “principio no ví realmente otra cosa que un desorden
 “aparente y un tumulto que me causó un sentimien-
 “to de disgusto. Pero como el entusiasmo con que
 “había hablado Ziemssen el día antes de los planes
 “de Pestalozzi había excitado de antemano mi cu-
 “riosidad, me sobrepuse también pronto á esa im-
 “presión y no se pasó largo tiempo antes que nota-
 “se yo algunas ventajas de ese método de enseñan-
 “za. No obstante, creí al principio que la larga per-
 “manencia en un mismo punto detenía mucho á los
 “niños; pero cuando ví la perfección á que él hacía
 “llegar á sus alumnos en los primeros principios de
 “sus ejercicios, el revolotear acá y acullá y el dar
 “saltos, lo que me permitía la marcha de la ense-
 “ñanza de mi juventud, me pareció por primera vez
 “en una luz desventajosa y engendró en mí el pen-
 “samiento de que, si se me hubiese encadenado tan
 “largo tiempo y tan firmemente á los primeros ele-
 “mentos, habría llegado por ese medio al estado de

“poder ayudarme á mí mismo para proseguir el cur-
 “so de mis estudios hasta un punto más elevado, y
 “yo me habría librado por consiguiente, de todos
 “los males y de la melancolía en que yo entonces
 “me había visto precipitado.

“Este pensamiento corresponde perfectamente al
 “principio de Pestalozzi: *conducir á los hombres*
 “*por medio de su método á poder ayudarse á sí mis-*
 “*mos, porque á ellos, como dice él, sobre esta tie-*
 “*rra de Dios nadie ayuda y nadie puede ayudar.*
 “Me estremecí cuando lei por primera vez ese pasa-
 “je de *Leonardo y Gertrudis*. Pero es experiencia
 “de mi vida que sobre esta tierra de Dios nadie ayu-
 “da ni puede ayudar al hombre, cuando él no pue-
 “de ayudarse á sí mismo. Ahora era bien claro pa-
 “ra mí que las lagunas que no había podido llenar
 “para alcanzar mi objeto, tenían su origen en la
 “ineficacia y en la superficialidad de la instrucción
 “que había recibido. He aquí por lo que me falta-
 “ba la base. Yo dediqué particularmente mi aten-
 “ción al ramo para el cual Pestalozzi buscaba mi
 “concurso. Pero largo tiempo no pude comprender
 “sus ideas particulares sobre el dibujo y no sabía
 “al principio lo que él quería cuando me decía:
 “Líneas, ángulos y arcos son el fundamento del es-
 “tudio del dibujo.” A fin de darme una explica-
 “ción, añadía: “el espíritu humano debe elevarse
 “también aquí de las intuiciones oscuras á las no-
 “ciones claras.” Pero yo no podía imaginarme aún
 “cómo podía verificarse eso por medio del dibujo.
 “Él me decía: “esto debe obtenerse por las divisio-
 “nes del cuadrado y del arco de círculo y por la se-

“paración de sus partes en unidades observables y comparables.” Yo traté de encontrar esas divisiones y esas simplificaciones; pero no conocía los primeros principios de lo simple y, á pesar de todos mis esfuerzos, me perdí bien pronto en un mar de figuras aisladas que eran, es cierto, sencillas en sí mismas, pero que no explicaban del todo las reglas de la sencillez que buscaba Pestalozzi. Él no sabía desgraciadamente ni escribir ni dibujar, no obstante de que él había hecho hacer á sus alumnos en ambos ramos progresos incomprendibles para mí. En una palabra, yo pasé meses sin comprender sus ideas, sin saber lo que debía hacer, para realizar sus designios, de las líneas que él me trazaba para los principios, hasta que por fin entreví que yo debía saber menos de lo que sabía en realidad, ó que por lo menos debía prescindir por el momento de todo mi saber, para descender á las nociones simples, que, lo veía muy bien al presente eran la fuerza de Pestalozzi, aunque yo no las pudiese seguir todavía. Me fué difícil llegar á esta conclusión. En fin, á fuerza de reflexionar y de constatar los progresos que sus alumnos hacían en el estudio perseverante de los principios elementales, llegué á violentarme y á penetrar íntimamente en mi modo de ver los objetos para alcanzar el punto preciso de donde parten los niños y de donde se elevaban, á mi vista, á la fuerza que mostraban; tan luego como llegué á ese punto acabé en un par de días mi *ABC de la intuición* (7).

“Yo había llegado á ese resultado, y no conocía todavía su importancia; pero, desde que me dí cuen-

“ta de su naturaleza, ese suceso ejerció en mí la influencia más grande. Antes no sabía yo que el arte del dibujo se compone sólo de líneas.

“Ahora, repentinamente, todos los objetos que veía estaban entre líneas que precisaban sus contornos. Jamás había separado esos contornos del objeto mismo en la imagen que lo representaba en mi espíritu; ahora se desprendían siempre de él en mi imaginación, y se trasformaban para mí en especies de medidas que indicaban exacta y rigurosamente la menor divergencia. Pero así como en el principio no veía más que *objetos*, pronto no ví más que *líneas* y me figuré que se debía absolutamente hacerlas estudiar á fondo y en todas sus aplicaciones, antes de dar á los niños objetos reales para copiarlos ó simplemente para observarlos. Pero Pestalozzi imaginó sus principios de dibujo conforme á sus miras generales, conforme también á la marcha de la naturaleza que no deja nunca largo tiempo al espíritu humano desarrollarse en una dirección cualquiera sin hacer intervenir la observación más precisa del mundo exterior. Él tenía la intención de disponer para los niños y de colocar ante sus ojos, desde la cuna, una doble serie de figuras, las unas destinadas al libro de la primera infancia, las otras debían servir de ejemplos para sus formas de medición. Con la primera de esas obras quería él secundar á la naturaleza y desarrollar lo más temprano posible en los niños el conocimiento de las palabras y de las cosas, por medio de una serie de imágenes tomadas de la naturaleza misma. El objeto de la segunda era unir las

“reglas del arte á sus ejemplos; el apoyarlos reci-
 “procamente, colocando una al lado de la otra en el
 “espíritu del niño, la noción de la forma pura y la
 “de los objetos que á ella se refieren, y finalmente ase-
 “gurar á la enseñanza una progresión gradual y psi-
 “cológica; en efecto, desde que el niño está en esta-
 “do de dibujar perfectamente una nueva línea, en-
 “cuentra inmediatamente su aplicación en los obje-
 “tos que lo rodean, pues el dibujo rigurosamente
 “exacto de los objetos no debe ser absolutamente
 “más que la repetición de la forma de medir que les
 “es familiar.

“Yo temía debilitar la potencia de la intuición
 “en los niños mostrándoles objetos figurados; mas
 “Pestalozzi no admitía ninguna fuerza que no fue-
 “se natural. El me dijo una vez: *“La naturaleza
 “no da líneas al niño, ella le da sólo cosas, no se de-
 “be darle líneas sino para hacerle ver exactamen-
 “te las cosas; mas no se deben quitar las cosas pa-
 “ra no hacerle ver más que líneas.”* Y otra vez,
 “hablando del peligro que hay en arrojar la natura-
 “leza por las líneas, se airó tanto que llegó á decir:
 “*Dios me preserve de embrollar el espíritu huma-
 “no y de embotarlo á la acción de la naturaleza por
 “causa de las líneas y del arte de la enseñanza en
 “general, como lo hacen los sacerdotes idólatras
 “con sus doctrinas superticiosas.”*

“Yo por fin me dí cuenta del peligro, y encontré
 “en el plan de ambas obras un acuerdo perfecto con
 “la marcha de la naturaleza y no más arte que el
 “que es necesario para permitir á ésta ejercer en el
 “espíritu del hombre la acción que reclama esen-
 “cialmente el desarrollo de sus facultades.

“Yo había tenido antes todavía otra dificultad.
 “Pestalozzi me había dicho que era necesario ense-
 “ñar á los niños á leer esos contornos como pala-
 “bras y á designar con letras cada una de las divi-
 “siones de los arcos y de los ángulos, de modo de
 “poder expresar sus combinaciones y de escribirlas
 “en el papel tan claramente como se escribe una pa-
 “labra cualquiera por medio de una agregación de
 “letras. Esas líneas y esos arcos debían formar un
 “*ABC de la intuición* y así la base de una termino-
 “logía que podría no solamente dar la idea más cla-
 “ra de las diferencias existentes entre todas las for-
 “mas, sino también precisarlas rigurosamente por
 “medio de las palabras. El no tuvo descanso hasta
 “que yo lo hube comprendido. Yo veía que le cau-
 “saba trabajo; y yo lo sentía, pero era inútilmente:
 “sin su paciencia no existiría nuestro *ABC de la
 “intuición.*

“Por fin, logré comprenderlo. Comencé por la le-
 “tra A: era lo que él quería, y de punto en punto he
 “llegado hoy á no tener ya la menor dificultad pa-
 “ra servirme de ese lenguaje. El bosquejo, en ver-
 “dad, estaba preparado ya en los dibujos completa-
 “mente concluidos; pero lo que constituía la dificul-
 “tad era que yo no podía expresarme sobre lo que
 “sabía realmente y ni aun comprendía las expresio-
 “nes de los otros.

“Uno de los resultados más esenciales del método
 “es el remediar ese mal. Él ata, en efecto, sólida-
 “mente y de una manera general, la terminología á
 “la ciencia que nos da la naturaleza y la educación,
 “y permite así á los niños el llegar á expresarse con

“precisión sobre los conocimientos, á medida que los
“van adquiriendo.

“Y á mi ignorancia del lenguaje técnico debo
“aún el haber andado á tientas largo tiempo en la
“oscuridad en la enseñanza del dibujo; he aquí por
“qué no había comprendido ni podía comprender los
“principios de Pestalozzi.

“Pero, después de haber vencido esas dificultades,
“encontré bajo todos respectos, bien luego mi obje-
“to, y reconocí más y más las ventajas del método.
“Yo comprendí particularmente cómo el ABC de la
“intuición, suministrando á los niños una termino-
“logía precisa para los conocimientos que les han
“proporcionado la observación y la enseñanza, debe
“darles en una medida equivalente una penetración
“más justa y un sentimiento mucho más exacto de
“las proporciones, y yo ví, de una manera general,
“cuánto más fácilmente deben llegar los hombres
“que poseen esta ciencia del lenguaje á distinguir los
“unos de los otros los objetos cuyos nombres conocen
“ellos y conservar un recuerdo más sólido y más du-
“rable de sus caracteres diferenciales, que los que
“han recibido una dirección semejante. La experien-
“cia confirmó la idea que yo tenía sobre el particu-
“lar. Yo ví á los niños apreciar esos matices, don-
“de ellos los encontraban, con más precisión que
“hombres versados desde su juventud en el estudio
“de las medidas y el dibujo, y muchos de mis alum-
“nos adquirieron á este respecto una habilidad que
“no admitía comparación alguna con los progresos
“que hacen ordinariamente los niños en este género
“de conocimientos.

“Sin embargo, yo no juzgaba todavía del conjun-
“to del método sino por un solo ramo de estudios y
“por los resultados que él daba en ese mismo ramo.
“Yo llegué en seguida, paso á paso, á notar y com-
“prender los efectos de la misma naturaleza que pro-
“ducía él en las otras partes de la enseñanza. Guia-
“do por la experiencia que había adquirido, me di
“cuenta de que era posible, aplicando la psicología
“al estudio del lenguaje, empleando procedimientos
“gradualmente progresivos, pasando del sonido á la
“palabra y de la palabra á la frase, abrir la vía á
“las ideas claras, de la misma manera que haciendo
“preceder las líneas á los ángulos y los ángulos á
“las formas, se llega gradualmente á objetos determi-
“nados. Yo comprendí que la marcha era la mis-
“ma para el cálculo. Yo había considerado hasta
“entonces cada número, sin tener una conciencia de-
“finida de su valor propio ó de su contenido, absolu-
“tamente como una identidad que subsiste por sí mis-
“ma, del mismo modo que, desde el punto de vista
“del dibujo, yo veía antes los objetos sin separarlos
“de su contorno preciso y de sus proporciones, es de-
“cir, de su contenido. Ahora me representaba clara-
“mente, materialmente por decirlo así, cada número
“como la totalidad de un contenido definido. Yo
“reconocía así en este ramo el progreso que los ni-
“ños habían alcanzado por ese método, y ví al mis-
“mo tiempo cuán esencial es para cada ramo de la
“enseñanza que su estudio tenga un punto de partida
“que sea común á todos los otros, á saber, *el número, la forma y la palabra*. Así como yo había en-
“contrado en mi ignorancia del lenguaje la causa del

“tiempo de detención que había experimentado para
 “el dibujo, encontraba en mi ignorancia del cálculo la causa de las lagunas que existían en mi
 “enseñanza. Yo constataba, en efecto, que para cada una de las diferentes formas, el niño no puede representarse las partes separables de ella sin saber contarlas, de tal suerte que, si él no concibe claramente que, por ejemplo, el número 4 se compone de cuatro unidades, le es imposible comprender cómo una figura única puede ser dividida en cuatro partes.

“Así la claridad cada día creciente á que me conducía el estudio particular del dibujo y que yo adquiriría *por mí mismo*, desarrolló en mí la convicción de que el método, por su acción sobre la inteligencia, suscita y fortifica de una manera general en los niños la facultad de progresar *por sí mismos*, y que él constituye en realidad como un volante que no hay más que impulsar para que continúe su curso *por sí mismo*. Yo no fui el único que juzgara así. Cientos de personas han venido y dicho: “Esto debe salir bien.” Campesinos y campesinas han dicho: “Esto puedo aplicarlo yo mismo en casa con mis niños.” Y ellos tenían razón.

“El método entero es un juego para el que tiene en la mano el hilo de los primeros elementos, que le preserva de extraviarse más tarde en los desvíos, que son los únicos obstáculos que dificultan la educación del género humano. En efecto, ellos desfiguran los gérmenes de la educación que existen en nosotros mismos; ellos nos apartan de la

“naturaleza, que no nos exige nada que no sea fácil, con tal que lo tomemos de su mano y lo busquemos por el buen camino.

“Yo no tengo más que una palabra que agregar: el conocimiento del método me ha devuelto, en gran parte, la serenidad y la fuerza de mi juventud; él ha hecho vivir, para mí y para la humanidad, esperanzas que, desde mucho tiempo ha y hasta entonces, consideraba como sueños, y que yo rechazaba contra todas las aspiraciones de mi corazón.”

CARTA IV.

Amigo, tú conoces ahora á los hombres que al presente son mis colaboradores. Pero yo no los tenía al principio de mi mansión en Burgdorf, ni aun los busqué en esa época. Yo me encontraba desde mi partida de Stanz en un estado de pavor y de cansancio que las ideas mismas que se referían á mis antiguos planes de educación popular comenzaban á borrarse de mi espíritu, y que yo estuve tentado de limitar simplemente mi ambición á obtener algunas mejoras de detalle en el miserable estado de nuestras escuelas. Si he vuelto á entrar en la única vía en que es posible la realización de mis antiguos proyectos, lo debo únicamente á la necesidad y á la circunstancia de que ni aun pude alcanzar esas me-

“tiempo de detención que había experimentado para
 “el dibujo, encontraba en mi ignorancia del cálculo la causa de las lagunas que existían en mi
 “enseñanza. Yo constataba, en efecto, que para cada una de las diferentes formas, el niño no puede representarse las partes separables de ella sin saber contarlas, de tal suerte que, si él no concibe claramente que, por ejemplo, el número 4 se compone de cuatro unidades, le es imposible comprender cómo una figura única puede ser dividida en cuatro partes.

“Así la claridad cada día creciente á que me conducía el estudio particular del dibujo y que yo adquiría *por mí mismo*, desarrolló en mí la convicción de que el método, por su acción sobre la inteligencia, suscita y fortifica de una manera general en los niños la facultad de progresar *por sí mismos*, y que él constituye en realidad como un volante que no hay más que impulsar para que continúe su curso *por sí mismo*. Yo no fui el único que juzgara así. Cientos de personas han venido y dicho: “Esto debe salir bien.” Campesinos y campesinas han dicho: “Esto puedo aplicarlo yo mismo en casa con mis niños.” Y ellos tenían razón.

“El método entero es un juego para el que tiene en la mano el hilo de los primeros elementos, que le preserva de extraviarse más tarde en los desvíos, que son los únicos obstáculos que dificultan la educación del género humano. En efecto, ellos desfiguran los gérmenes de la educación que existen en nosotros mismos; ellos nos apartan de la

“naturaleza, que no nos exige nada que no sea fácil, con tal que lo tomemos de su mano y lo busquemos por el buen camino.

“Yo no tengo más que una palabra que agregar: el conocimiento del método me ha devuelto, en gran parte, la serenidad y la fuerza de mi juventud; él ha hecho vivir, para mí y para la humanidad, esperanzas que, desde mucho tiempo ha y hasta entonces, consideraba como sueños, y que yo rechazaba contra todas las aspiraciones de mi corazón.”

CARTA IV.

Amigo, tú conoces ahora á los hombres que al presente son mis colaboradores. Pero yo no los tenía al principio de mi mansión en Burgdorf, ni aun los busqué en esa época. Yo me encontraba desde mi partida de Stanz en un estado de pavor y de cansancio que las ideas mismas que se referían á mis antiguos planes de educación popular comenzaban á borrarse de mi espíritu, y que yo estuve tentado de limitar simplemente mi ambición á obtener algunas mejoras de detalle en el miserable estado de nuestras escuelas. Si he vuelto á entrar en la única vía en que es posible la realización de mis antiguos proyectos, lo debo únicamente á la necesidad y á la circunstancia de que ni aun pude alcanzar esas me-

jas. Yo pasé entretanto meses enteros trabajando en los límites restringidos en que esa postración de mi ser me había hecho encerrarme. Era la mía una situación singular; con mi ignorancia y mi in-experiencia, pero también con mi facultad de comprensión y mi sencillez, yo era á la vez y en el mismo momento el último de los últimos maestros de escuela y el reformador de la enseñanza. Y lo era en una época en que, después de Rousseau y Bas-dow, la mitad del globo estaba en movimiento para obtener esa reforma. Yo no sabía, en verdad, ni una sílaba de lo que hacían y decían todos esos hombres; yo veía sólo que los grados superiores de la enseñanza, ó más bien la enseñanza superior, alcanzaba aquí y allá una perfección cuyo brillo deslumbraba mi ignorancia, como la luz del día deslumbraba á un murciélago. Yo encontraba aún que los grados medios de la instrucción sobrepasaban y mucho la esfera de mis conocimientos, y hasta veía estudiados, de una y otra parte, con la aplicación y la constancia de la hormiga, los puntos más elementales de esa enseñanza, y de ninguna manera podía desconocer el mérito y los resultados de esos trabajos.

Pero cuando yo abarcaba con la vista el estado general de la enseñanza, ó por mejor decir, la enseñanza considerada en su conjunto y en sus relaciones con la masa de los individuos que tenían necesidad de ser educados, me parecía que lo poco que yo podía hacer en toda mi ignorancia era aún infinitamente superior á lo que veía hacer á ese respecto en favor del pueblo. Mientras más observa-

ba á ese pueblo, más encontraba que el poderoso río que parece correr para él en los libros se evapora, en la aldea y en el salón de la escuela, en una niebla oscura y húmeda que no lo moja ni lo deja á secas, y que no tiene para él las ventajas del día ni las de la noche.

Yo no podía ocultarme que la enseñanza de la escuela, tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad.

Tal como la conocía, ella me parecía como una gran casa cuyo piso superior está decorado con un arte axquisito y consumado, pero que es habitado sólo por un pequeño número de hombres. El del medio tiene ya un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior, y si ellos manifiestan deseos de trepar á la manera de los animales, se les corta provisoriamente un brazo ó una pierna para impedirselo. En el piso bajo habita un rebaño innumerable de seres humanos, los que poseen absolutamente el mismo derecho que los del superior á la luz del sol y á la salubridad de la atmósfera; sin embargo, no se contentan con abandonarlos á sí mismos en las cuevas sin ventanas, oscuras y asquerosas; cuando ellos se atreven solamente á levantar la cabeza para arrojar una mirada hacia los esplendores del piso superior, se les horadan brutalmente los ojos.

Amigo, esa manera de ver las cosas me condujo naturalmente á la convicción de que había urgencia y necesidad no solamente de aplicar paliativos,

sino de curar radicalmente ese mal escolar que hace de la mayor parte de los europeos otros tantos eunucos. Un paliativo en un caso semejante se convertiría fácilmente en un veneno cuya segunda dosis doblaría seguramente los efectos de la primera, en vez de detenerlos. Sin embargo, yo comencé á sentir, y ese sentimiento se desarrolló más y más, que es imposible remediar en grande y de una manera durable los males de la escuela, si no se llega á someter la forma mecánica de toda enseñanza á las leyes eternas que sigue el espíritu humano para elevarse de impresiones puramente sensibles á concepciones claras.

Ese sentimiento que, como lo he dicho, cada día se me imponía más, me condujo á pié llano á consideraciones que abrazaban en su conjunto el dominio de la educación. Mi disposición de ánimo me hacía asemejarme á un ratón que tiene miedo del gato y que no osa ya sino á penas arrojar una mirada fuera de su cueva. Sin embargo, yo debí reconocer que el estrecho semiplan que mi desaliento actual me dictaba no sólo no podía dar ninguna satisfacción suficiente á las exigencias de la escuela, sino que podía aquí y allá, en las circunstancias que fácilmente podían sobrevenir, tener por resultado el hacer engullir á los pobres niños una nueva dosis de opio, que vendría á agregarse á la dosis habitual que ellos absorben tan á menudo entre las cuatro paredes de la escuela.

Pero también, sin temer tanto, estaba yo cada día más descontento de la nada y del vacío de mi acción aislada de maestro. Y en mis esfuerzos me pa-

recía realmente encontrarme en la situación de un marino que, habiendo perdido su harpón, quiso ensayar el pescar ballenas con el anzuelo. Naturalmente no pudo conseguirlo. Él debió, á riesgo de perder los bienes y la vida, volver á tomar en sus manos el harpón ó renunciar para siempre á la pesca de la ballena. Y yo, desde que reconocí que había urgencia en poner en armonía, en todos los puntos, los principios de la enseñanza con la marcha de la naturaleza, me encontré en la misma situación. Los derechos de la naturaleza sobre mi profesión de maestro no me parecían ya aislados; yo los veía en el encadenamiento completo de sus fuerzas y de su estado, y yo debía, si no quería naufragar allí con cuerpo y bienes como el pescador de ballenas, ó renunciar al pensamiento de obtener el menor resultado en mi profesión, ó respetar el orden indicado por la naturaleza y también seguirlo á donde él me condujese. Yo escogí la segunda alternativa; me confié todavía una vez, y todavía una vez ciegamente, á la dirección de la naturaleza, y, después de haber pasado cerca de un año, como un maestro de escuela clandestina, sin iniciativa, en empujar el modesto carretón del ABC, me lancé bruscamente en una empresa que abrazaba nada menos que tres proyectos: una casa de huérfanos, un seminario de preceptores y un pensionado, pero que exigía al mismo tiempo para el primer año un desembolso anticipado del cual yo no podía esperar, en esa época, obtener ni aun la décima parte.

La empresa ha marchado sin embargo. Ella marcha, amigo, ella debe marchar. Yo me encuentro

ser el sitio donde yace una experiencia profunda; el corazón humano y aun el corazón del gobierno, que es el corazón más duro de todos los corazones, no resiste el ver perecer sin socorros, consumida por sí misma, cualquiera aspiración grande y pura del espíritu de sacrificio, cuando sus botones se abren y se trasforman á su vista en flores.—Y mis ensayos, querido Gessner, han adelantado: ellos han llegado á producir frutos que maduran (1).

Amigo, el hombre es bueno y quiere lo bueno; solamente él quiere también al mismo tiempo su bienestar cuando hace lo bueno, y si él es malo, es porque seguramente le han cerrado el camino en el cual él quería ser bueno. ¡Cerrarle ese camino ¡ay! es una cosa horrible!—Y es un hecho tan común, y el hombre, por lo mismo, es también ¡tan rara vez bueno! A pesar de todo yo creo, de una manera absoluta y general, en el corazón humano y marchó, en esta creencia, mi camino sin fondo, como si marchase por una calzada romana bien pavimentada. Yo quería hacerte penetrar en el laberinto de reflexiones por las cuales he debido pasar para llegar á llevar la luz á mi espíritu sobre los procedimientos mecánicos de la enseñanza, y sobre su subordinación á las leyes eternas de la naturaleza física (2).

Amigo, voy á transcribirte aquí con ese fin algunos pasajes de una memoria sobre mis experiencias que, hace seis meses más ó menos, dirigí á varios amigos de mi establecimiento (3). Ellos esclarecerán bajo muchos conceptos la marcha de mis ideas.

“El hombre, decía yo en ese escrito, llega á ser

“hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro sér, que nosotros mismos nos la hemos dado, debe á su vez, en toda su acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse fuertemente á la marcha sencilla de la naturaleza. “Cualquiera que sea su obra, por más resueltamente que nos saque de la condición y nos despoje de los derechos de nuestro sér animal, no está en estado de agregar ni un ápice á la esencia de la forma por la cual se eleva nuestra especie de las intuiciones confusas á las nociones claras. El arte no debe tampoco hacerlo. El llena esencialmente su misión de perfeccionarnos sólo cuando nos desarrolla en esa forma y no en ninguna otra; y tan luego como trata de hacerlo en cualquiera otra, nos arroja por ese medio, en todo caso, como en una condición que no es humana, de donde él debe sacarnos por estarlo así destinado por el creador de nuestra naturaleza. El modo de ser de la naturaleza, de donde dimana la forma de desarrollo que conviene á nuestra especie, es en sí mismo inmutable y eterno, y aplicado á la educación, él es y debe ser su fundamento eterno é inmutable. También aparece el arte, al ojo del observador no superficial, en el más alto grado de su esplendor, como un grande edificio que se ha elevado, por la adición insensible y sucesiva de pequeñas partes, sobre una roca gigantesca y eternamente indestructible y que descansa inmóvil sobre esa roca tan largo tiempo como él permanece íntimamente unido á ella; pero que se desploma súbitamente, se desmenuza y se reduce á la nada de las partí-

“culas de que había sido formado, cuando el lazo
 “que lo une á la roca se rompe sólo en una longi-
 “tud de algunas líneas. Por inconmensurables que
 “sean los resultados de la educación en sí mismos
 “y en toda su extensión, es, en todo caso, pequeño é
 “imperceptible lo que el arte agrega á la evolución
 “de la naturaleza, ó más bien lo que él edifica so-
 “bre los fundamentos de ella misma. Los procedi-
 “mientos que él emplea para el desarrollo de nues-
 “tras facultades se limitan esencialmente á encerrar
 “en un círculo más estrecho y en series coordinadas
 “los objetos que la naturaleza nos presenta disemi-
 “nados, á gran distancia y en relaciones confusas;
 “él se limita á someter de más cerca esos objetos á
 “nuestros cinco sentidos, en condiciones que vienen
 “en ayuda de nuestra memoria y que habitúan á
 “nuestros sentidos mismos á representarnos diaria-
 “mente las cosas del mundo en un número mayor,
 “de una manera más precisa. También todo el po-
 “der del arte de la educación reposa sobre la confor-
 “midad de su acción y de sus efectos con los efec-
 “tos de la naturaleza física misma;—su acción to-
 “da y la de la naturaleza no es más que una sola y
 “misma cosa.

“¡Hombre! imita los procedimientos de la natu-
 “raleza. Para formar el árbol más grande, princi-
 “pia ella por hacer salir de la semilla un germen
 “imperceptible; mas, en seguida, por medio de adi-
 “ciones insensibles, renovadas cada día y á cada ho-
 “ra del día, desarrolla primero los elementos del
 “tronco, después los de las ramas principales y por
 “último los de las ramas secundarias, hasta la úl-

“tima ramilla de la cual pende el efímero follaje.
 “Observa bien este procedimiento de la gran natu-
 “raleza; ve cómo cuida y cómo protege cada una de
 “las partes que ella ha creado, y cómo encadena la
 “existencia de cada órgano nuevo á la vida antes
 “asegurada de los primeros nacidos.

“Observa cómo la brillante flor se desarrolla del
 “botón perfectamente formado; cómo ella pierde
 “muy pronto el esplendente ropaje de esa primera
 “faz de su existencia y cómo débil, pero bien for-
 “mada fruta, en todo lo que comprende su ser, agre-
 “ga cada día constantemente algo, pero algo real, á
 “lo que ella es y pasa varios meses en crecer así
 “tranquilamente, suspendida de la rama que la ali-
 “menta, hasta que, perfectamente madura y comple-
 “ta en todas sus partes, cae del árbol.

“Observa cómo la madre naturaleza, al mismo
 “tiempo que arroja los primeros vástagos aéreos, des-
 “arrolla también el germen de la raíz y sumerge
 “profundamente en el seno de la tierra la parte más
 “preciosa del árbol; cómo ella hace salir á su vez
 “el tronco inmóvil de la sustancia íntima de la raíz,
 “las ramas principales de la sustancia íntima del
 “tronco, las ramas secundarias de la sustancia ínti-
 “ma de las ramas principales, y cómo ella da á to-
 “das las partes, aun á las más delicadas y á las más
 “lejanas, un vigor suficiente, sin atribuir jamás á
 “una sola de entre ellas una fuerza inútil, supera-
 “bundante y desproporcionada.”

El mecanismo de la organización material del
 hombre está en su esencia sometido á las mismas le-
 yes que presiden al desarrollo general de las fuer-

zas en la naturaleza física. Conforme á estas leyes debe toda enseñanza grabar en la sustancia de la inteligencia humana, en caracteres profundos é indelebles, la parte más esencial de su ramo de conocimientos; ea seguida, sólo gradualmente, pero sin descanso ni interrupciones, encadenar los puntos secundarios al punto principal y, hasta el último límite de su ramo, mantener cada una de las partes, teniendo presente su importancia relativa, en una unión viva con ese mismo ramo (4).

Yo trataba, pues, de descubrir las leyes á las cuales el espíritu humano, en virtud de su propia naturaleza, debe estar sometido en su desarrollo. Yo sabía que ellas debían ser las mismas de la naturaleza física y creía encontrar seguramente en ellas el hilo que me serviría para tejer la trama de un método de enseñanza general y psicológico. Hombre, me dije á mí mismo buscando ese hilo en mis sueños, tú reconoces que la madurez del fruto es el resultado de la perfección completa de todas sus partes; asimismo no creas en la madurez de los juicios de los hombres sino cuando te aparezcan como el resultado de una intuición completa, en todas sus partes, del objeto que es causa del juicio; por el contrario, cuando un juicio no te parezca maduro por una intuición previa, bien completa, considéralo como una fruta que cae al suelo picada de gusanos y que, por consecuencia, no tiene más que las apariencias de la madurez.

1º Aprende, pues, á clasificar tus intuiciones y á poseer completamente lo simple, antes de avanzar á lo que es algo complicado. Trata de

construir en cada ramo de estudios una escala gradual de conocimientos en que toda noción nueva no sea más que una adición pequeña, casi imperceptible, á las nociones anteriores grabadas profundamente en la memoria y hechas indelebles.

2º Encadena en tu espíritu, exactamente como ellos están en realidad encadenados en la naturaleza, todos los hechos que pertenecen á un mismo orden de ideas. Subordina en tu imaginación las cosas accesorias á las esenciales y, en particular, las impresiones que te han sido transmitidas por el arte á las impresiones dadas por la naturaleza y la realidad. Y no des nunca á las cosas una importancia mayor de la que relativamente tienen para nuestra especie en la naturaleza misma.

3º Da más fuerza y claridad á tus impresiones en las cuestiones importantes, aproximando artificialmente los objetos y haciéndolos obrar en tu espíritu por medio de varios sentidos á la vez. Para conseguirlo comienza ante todo por reconocer la ley del mecanismo físico, que hace siempre depender la intensidad relativa de tus impresiones de la distancia más ó menos grande que separa tus sentidos de todo objeto que los hiera. No olvides jamás que de esa proximidad ó de esa lejanía física resulta todo lo que hay de positivo en tus intuiciones, en tu educación profesional y aun en tu virtud.

4º Considera todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios; y reconoce

ce en esta necesidad el resultado del arte desplegado por la naturaleza para reunir bajo su imperio los elementos que la constituyen y que parecen heterogéneos, y para hacerlos contribuir, cada uno en su medida, á la conclusión de su obra. Hace de modo que el arte de enseñar, por medio del cual obras en tus semejantes, produzca los mismos resultados que tiene por objeto obtener en el estado de las leyes naturales y necesarias, así también como, en el conjunto del método, los procedimientos en apariencia más heterogéneos concurren al resultado general.

5º Pero la riqueza y la multiplicidad de sus atractivos y de su juego son la causa de que los resultados de las leyes físicas lleven generalmente en sí el sello de la libertad y de la independencia.

Hace asimismo de modo que los resultados de la educación y de la instrucción, una vez elevados al rango de leyes naturales y necesarias, lleven también en sí, por la variedad de su juego y la diversidad de sus atractivos, ese sello de libertad y de independencia.

Todas esas leyes á las cuales está sometido el desarrollo de la naturaleza humana giran, en todas sus aplicaciones, al rededor de un punto céntrico; ellas giran al rededor del punto céntrico de todo nuestro ser, y ese punto céntrico somos nosotros mismos.

Amigo, todo lo que yo soy, todo lo que yo quiero, y todo lo que debo de ser proviene de mí. ¿No deben también mis conocimientos proceder de mí?

CARTA V.

Do te he indicado rápidamente esas proposiciones aisladas de las cuales, como creo, puede hilarse la trama de un método de enseñanza general y psicológico.

Ellas no me satisfacen. Yo siento que no estoy en estado de representarme, en su esencia y en toda su sencillez y toda su generalidad, las leyes naturales sobre que reposan esas proposiciones. Según mi juicio, esas leyes reconocen en su conjunto un triple origen.

La primera de esas fuentes es la naturaleza misma de nuestro espíritu, en virtud de la cual se eleva él de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

De esta fuente nacen los principios siguientes, que deben ser reconocidos como los fundamentos de las leyes cuya naturaleza investigo:

1º Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios de adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellas presentan hacen primeramente caer en mis sentidos su manera de ser inmutable é invariable más bién que sus condiciones mudables ó sus propiedades. Ellas son, al contrario, para mí fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas presentan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bién que su sustancia.

2º A cada intuición (1), profundamente impresa y hecha inolvidable en el espíritu, se encadena con gran facilidad y casi sin darnos cuenta toda una serie de intuiciones de nociones accesorias más ó menos semejantes.

3º Así como la esencia misma de un objeto hace en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus cualidades, el mecanismo (2) de nuestra naturaleza nos conduce espontáneamente cada día de verdad en verdad en las cuestiones relativas á ese objeto; si, al contrario, las cualidades variables han causado en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus caracteres esenciales, ese mecanismo (3) de tu naturaleza te hace caer diariamente de error en error en ese objeto.

4º Reuniendo juntos los objetos de la misma naturaleza, desarrollamos, precisamos y afirmamos de una manera positiva y general nuestros conocimientos sobre el estado real é íntimo de los objetos; debilitamos, en provecho de la impresión que debemos guardar de sus caracteres esenciales, la impresión exclusiva y predominante producida por las cualidades de algunos de entre ellos; impedimos el embrollo de nuestro espíritu por la influencia aislada de ciertas impresiones de cualidades; nos preservamos del peligro de confundir atollonadamente la apariencia exterior de las cosas con su esencia; de caer, por consiguiente, en un apego y predilección exagerada de una cosa cualquiera que, mediante una observación más exac-

ta, habríamos relegado á un rango secundario, y en fin, de rellenar la cabeza, de una manera fantástica, de nociones accesorias de ese género.

No puede ser de otro modo: mientras más ideas generales y comprensivas se apropia el hombre, tanto menos pueden las nociones especiales y particulares ejercer en él una impresión perjudicial para los conocimientos solos que son esenciales; al contrario, mientras menos nos hemos ejercitado en la observación de la naturaleza, más fácil es á las nociones aisladas que adquirimos sobre el estado variable de las cosas, turbar, borrar aún los conocimientos esenciales que de ellas poseemos.

5º La intuición más compleja se compone también de elementos simples que la constituyen. Desde el momento en que se les posee completamente, se hace simple lo más complicado.

6º Mientras mayor número de sentidos empleamos en la investigación de la naturaleza ó de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto.

Tal me parecen los principios del mecanismo físico que se deducen de la naturaleza misma de nuestro espíritu. A esos principios se ajustan las leyes generales de ese mecanismo del cual ahora me limito á decir aquí: *conclusión* es la gran ley de la naturaleza; todo lo incluso no es verdadero.

La *segunda* fuente de esas leyes físico-mecánicas es la materialidad de nuestra naturaleza, que se confunde de una manera general con nuestra facultad de intuición.

Nuestra organización es tal que nuestra vida se pasa en oscilar continuamente entre la tendencia á conocerlo todo y á saberlo todo y entre la propensión á gozar de todo, que modera nuestra sed de saber y de conocer. Considerada en su acción puramente física, nuestra pereza natural es agujoneada por nuestra curiosidad, y nuestra curiosidad, á su vez, es refrenada por nuestra pereza. Pero el agujón de la una, como el freno de la otra, no tiene en sí mismo más que un simple valor material; por el contrario, el primero considerado como principio material de nuestra facultad de investigación, y el segundo como principio material de sangre fría en los juicios, tienen ambos una importancia considerable. Adquirimos todo nuestro saber gracias al encanto infinito que presenta el árbol de la ciencia para nuestra naturaleza sensible, y gracias al principio de pereza, que impone límites á esa propensión móvil y superficial que nos lleva á revolotear de intuición en intuición, maduramos nosotros, en muchos conceptos, para la verdad, antes de expresarla por medio de la palabra.

Pero nuestros anfibios investigadores de la verdad no saben nada de esa madurez; ellos cacarean la verdad antes de presentírla, con mucha más razón, antes de conocerla. Es todo lo que ellos pueden hacer; no tienen, como los cuadrúpedos, la facultad de andar sobre la tierra firme, y no poseen ni las aletas de los peces para nadar en los abismos, ni las alas de las aves para elevarse hasta las nubes. Ellos, como Eva, no conocen más que la intuición involuntaria de las cosas y tienen la misma suerte: devo-

ran, antes de que esté maduro, el fruto de la verdad.

La *tercera* fuente de esas leyes físico-mecánicas proviene de las relaciones de nuestra condición exterior con nuestra facultad de conocer.

El hombre está fijo á su nido, y cuando él lo suspende de centenares de hilos y lo rodean de centenas de círculos ¿que hace más que la araña, que suspende su habitación de cientos de hilos y la rodea de centenares de círculos? Y ¿qué diferencia hay entre una araña un poco más grande y una un poco más pequeña?—En el fondo su manera de obrar es la misma: ambas se mantienen en el medio del círculo que ellas han trazado. El hombre no escoge por sí mismo el medio en que él se agita y se mueve, y todas las verdades de este mundo no le son absolutamente conocidas, desde el punto de vista de su existencia puramente física, sino en la medida en que las cosas exteriores que se presentan á su intuición se aproximan á ese medio en que él se agita y se mueve.

CARTA VI.

AMIGO, tú ves al menos el trabajo que me doy para exponerte claramente la marcha de mis ideas desde el punto de vista de la teoría. Que mi trabajo sea una especie de excusa para mí, si tú te das cuenta del poco éxito de mis esfuerzos. Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la fi-

Nuestra organización es tal que nuestra vida se pasa en oscilar continuamente entre la tendencia á conocerlo todo y á saberlo todo y entre la propensión á gozar de todo, que modera nuestra sed de saber y de conocer. Considerada en su acción puramente física, nuestra pereza natural es agujoneada por nuestra curiosidad, y nuestra curiosidad, á su vez, es refrenada por nuestra pereza. Pero el agujón de la una, como el freno de la otra, no tiene en sí mismo más que un simple valor material; por el contrario, el primero considerado como principio material de nuestra facultad de investigación, y el segundo como principio material de sangre fría en los juicios, tienen ambos una importancia considerable. Adquirimos todo nuestro saber gracias al encanto infinito que presenta el árbol de la ciencia para nuestra naturaleza sensible, y gracias al principio de pereza, que impone límites á esa propensión móvil y superficial que nos lleva á revolotear de intuición en intuición, maduramos nosotros, en muchos conceptos, para la verdad, antes de expresarla por medio de la palabra.

Pero nuestros anfibios investigadores de la verdad no saben nada de esa madurez; ellos cacarean la verdad antes de presentirla, con mucha más razón, antes de conocerla. Es todo lo que ellos pueden hacer; no tienen, como los cuadrúpedos, la facultad de andar sobre la tierra firme, y no poseen ni las aletas de los peces para nadar en los abismos, ni las alas de las aves para elevarse hasta las nubes. Ellos, como Eva, no conocen más que la intuición involuntaria de las cosas y tienen la misma suerte: devo-

ran, antes de que esté maduro, el fruto de la verdad.

La *tercera* fuente de esas leyes físico-mecánicas proviene de las relaciones de nuestra condición exterior con nuestra facultad de conocer.

El hombre está fijo á su nido, y cuando él lo suspende de centenares de hilos y lo rodean de centenas de círculos ¿que hace más que la araña, que suspende su habitación de cientos de hilos y la rodea de centenares de círculos? Y ¿qué diferencia hay entre una araña un poco más grande y una un poco más pequeña?—En el fondo su manera de obrar es la misma: ambas se mantienen en el medio del círculo que ellas han trazado. El hombre no escoge por sí mismo el medio en que él se agita y se mueve, y todas las verdades de este mundo no le son absolutamente conocidas, desde el punto de vista de su existencia puramente física, sino en la medida en que las cosas exteriores que se presentan á su intuición se aproximan á ese medio en que él se agita y se mueve.

CARTA VI.

AMIGO, tú ves al menos el trabajo que me doy para exponerte claramente la marcha de mis ideas desde el punto de vista de la teoría. Que mi trabajo sea una especie de excusa para mí, si tú te das cuenta del poco éxito de mis esfuerzos. Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la fi-

lososofía pura, en el verdadero sentido de la palabra, y para la ejecución de mi plan yo no he necesitado felizmente del recurso, bajo de ninguna de sus formas, de esa filosofía que me parece tan ardua. Una vez sobre un punto, yo vivía en mi esfera de acción hasta haber estirado mis nervios hasta el extremo; sabía lo que quería; no me preocupaba del día siguiente, pero tenía á toda hora el sentimiento de lo que era necesario hacer en el momento presente. Y si mi imaginación me arrastraba un día cien pasos más adelante cuando yo encontraba un terreno firme, rehacía al día siguiente esos cien pasos y volvía atrás. Esto me sucedió mil y mil veces. Mil y mil veces me creí más próximo á mi objeto; después encontraba repentinamente que el pretendido objeto no era sino un nuevo obstáculo con que acababa de chocar. Esto es lo que me sucedió sobre todo cuando principié á ver más claramente en los principios y las leyes del mecanismo del mundo físico. Yo me figuré al punto que no me faltaba más que aplicar esos principios, pura y simplemente, á los ramos de enseñanza, escritura, lectura, cálculo, etc., que la experiencia de siglos ha puesto en manos de los hombres para el desarrollo de sus aptitudes, y que yo consideraba como los elementos de todo arte y de todo saber.

Pero he aquí que ensayando esa aplicación, adquirí poco á poco la convicción, fundada en una experiencia más grande, de que no es posible considerar esos ramos de enseñanza como los elementos de la educación y de la instrucción; de que ellos, por el contrario, deben ser subordinados á una idea

más general del objeto. Largo tiempo, sin embargo, esa verdad tan importante para la enseñanza, y cuyo sentimiento se desarrollaba en mí por el estudio de esos diversos ramos, no me parecía sino en puntos aislados y se aplicaba siempre en mi espíritu solo á aquel ramo sobre que versaba mi experiencia del momento.

Así, en la enseñanza de la lectura, reconocí la necesidad de hacerla seguir al conocimiento del lenguaje, y buscando los medios de enseñar á hablar á los niños, descubrí el principio que consiste en seguir, para el estudio de la lengua, el orden indicado por la naturaleza, y ascender de los sonidos á las palabras y de las palabras gradualmente al lenguaje.

Asimismo, en mis esfuerzos para enseñar la escritura, comprendí la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, ví el encadenamiento y la subordinación de este último estudio á la mensura. La enseñanza misma del alfabeto me hizo sentir la necesidad de un libro para la primera infancia, por medio del cual confiaba dar á niños de tres á cuatro años de edad conocimientos reales muy superiores á los que poseen los alumnos de siete á ocho años de las escuelas. Pero esas experiencias que, es cierto, me conducían en la práctica á procedimientos especiales y determinados de enseñanza me hacían sentir, sin embargo, que yo no conocía aún mi objeto en toda su extensión.

Yo busqué largo tiempo un principio psicológico común á todos esos procedimientos artificiales de

enseñanza, convencido de que era el único medio de descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre por su propia naturaleza. Evidentemente esa forma corresponde á la organización general de nuestro espíritu, en virtud de la cual nuestro entendimiento se representa y reduce á la unidad, es decir á una idea, las impresiones que nuestros sentidos reciben de la naturaleza; después desarrolla poco á poco esta idea de modo de hacerla clara.

Cada línea, cada medida, cada palabra, me decía yo á mí mismo, es un producto de la inteligencia, un resultado de intuiciones maduramente elaboradas, y debe ser considerado como un medio de llegar al esclarecimiento progresivo de nuestras ideas. La enseñanza, en su esencia, no es otra cosa. Los principios de la enseñanza deben pues deducirse de la forma original invariable del desarrollo intelectual del hombre.

Todo se reducía, por consiguiente, al conocimiento más exacto posible de esa forma primitiva. Por eso observaba atentamente siempre de nuevo los principios elementales de los cuales debía ella ser deducida.

El mundo, me decía en los soliloquios de mis sueños, se extiende á nuestra vista como un mar de intuiciones que se mezclan y se funden las unas con las otras. Si por la enseñanza se debe acelerar realmente y sin perjuicio para nosotros nuestra educación, que confiada á la simple naturaleza no avanza para nosotros con bastante rapidez, corresponde á la instrucción y al arte disipar la confusión que hay en esas intuiciones; separar los objetos unos de

otros; reunir de nuevo, en el cuadro que él nos presenta, los que ofrecen entre sí semejanzas y analogías; darnos así una noción clara de todo, y cuando la claridad es completa, una idea perfectamente definida. Y esto es lo que él hace, cuando tomando una á una esas intuiciones mezcladas y confusas, nos las presenta aisladamente, las coloca en seguida ante nuestros ojos bajo sus aspectos diversos y variables y las hace entrar, en fin, en el conjunto de todo lo que ya sabemos.

Así nuestros conocimientos pasan de la confusión á la precisión, de la precisión á la claridad y de la claridad á la lucidez.

Pero la naturaleza en esa evolución progresiva se adhiere constantemente á una gran ley, la cual es: hacer depender la claridad de nuestros conocimientos de la proximidad ó de la lejanía de los objetos que hieren nuestros sentidos. Todos los objetos que nos rodean aparecen, en iguales condiciones, á nuestros sentidos en un grado de confusión que corresponde á su lejanía, y en ese mismo grado acrece nuestra dificultad para presentárnoslos claros y distintos; por el contrario, ellos nos aparecen precisos en el grado correspondiente á su proximidad de nuestros cinco sentidos, y en esa misma proporción nos es fácil hacérnoslos claros y lúcidos.

Como sér vivo, físicamente no eres otra cosa que tus cinco sentidos. De lo que se deduce que la claridad ó la obscuridad de tus concepciones debe esencial y absolutamente depender de la distancia, pequeña ó grande, desde la cual todos los objetos exteriores hieren tus sentidos, es decir, á tí mismo, ó

el punto céntrico en que tus ideas vienen á reunirse en tí.

Ese centro de todas tus intuiciones, tú mismo, es igualmente para tí un objeto de intuición. Te es más fácil comprender clara y distintamente lo que tú mismo eres que lo que está fuera de tí. Todo lo que tú sientes de tí mismo es en sí una intuición precisa; solamente lo que está fuera de tí puede ser para tí una intuición confusa. Luego la marcha de tus conocimientos cuando ellos se aplican á tí mismo, es un grado más corto que cuando ellos se aplican á un objeto exterior cualquiera. Todo lo que tú conoces de tí, lo conoces con precisión; todo lo que tú sabes se precisa en tí y en sí por tí mismo. En esta dirección se abre la vía más fácil y más segura que conduce á las nociones claras, y entre todo lo claro no puede haber cosa más clara que la claridad de este principio: el conocimiento de la verdad procede en el hombre del conocimiento de sí mismo.

Amigo, así esas ideas vivas, pero oscuras, de los elementos de la instrucción giraron largo tiempo en mi espíritu. Tal las he expuesto en mi Memoria sin que entonces hubiese descubierto todavía entre ellas y las leyes del mecanismo del mundo físico un encañamiento continuo, y sin haber llegado todavía á determinar con seguridad los primeros elementos que debían ser el punto de partida de la serie de mis miras sobre la educación, ó más bien de donde debía proceder la forma en que sería posible determinar la educación perfecta de la humanidad por medio de la esencia de su naturaleza misma, hasta que por fin, no mucho tiempo ha, repentina-

mente, como un *Deus ex machina*, me vino el pensamiento, de que el origen de nuestros conocimientos se encuentra en *el número, la forma y la palabra*, y me pareció que una luz enteramente nueva iluminaba mis investigaciones (1).

Un día, después de largos esfuerzos para alcanzar mis fines, ó más bien en medio de mis sueños vagos y flotantes sobre ese objeto, llegué á preguntarme con toda sencillez cuál es y cuál debe ser en cada caso particular la manera de proceder de un hombre educado que quiere analizar seriamente y esclarecer poco á poco una cuestión cualquiera, oscura y complicada á sus ojos.

En ese caso él dirigirá y deberá dirigir siempre su atención á los tres puntos de vista siguientes:

- 1º ¿Cuántos objetos hay á su vista y de cuántas clases?
- 2º ¿Qué apariencia tienen ellos? ¿cuál es su forma? ¿cuáles sus contornos?
- 3º ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido? ¿por una palabra?

Mas es evidente que el éxito de esa operación presupone en ese hombre la posesión de las siguientes facultades:

- 1º La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad ó extensión.
- 2º La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad ó como pluralidad.
- 3º La de doblar y de hacer indeleble por medio

del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma.

Yo juzgué, por consiguiente, que el número, la forma y el lenguaje constituyen conjuntamente los medios elementales de la enseñanza, puesto que la suma de los caracteres *exteriores* de un objeto se encuentra enteramente reunida dentro de los límites de su contorno y en sus proporciones numéricas, y que mi memoria se apropia por medio del lenguaje. Es necesario, pues, que el arte de enseñar tome por regla invariable de su organización el apoyarse en esta triple base y el llegar á este triple resultado:

- 1º Enseñar á los niños á considerar cada uno de los objetos que se les da á conocer como unidad, es decir, separado de aquellos con los cuales parece asociado.
- 2º Enseñarle á distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones.
- 3º Familiarizarlos tan temprano como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les son conocidos.

Y así como la enseñanza de los niños debe proceder de estos tres puntos elementales, nuestra primera preocupación debe ser evidentemente dar á esos principios la sencillez más grande, la extensión más grande y la armonía más grande posibles.

Una sola dificultad me hizo todavía titubear en la aceptación de esos tres principios elementales, la siguiente cuestión: ¿por qué las otras propiedades que nos son conocidas por medio de nuestros cinco sentidos no son también primeros elementos de nuestros conocimientos, como el número, la forma y el

nombre? Mas yo no tardé en descubrir que todos los objetos posibles tienen siempre necesariamente número, forma y nombre; por el contrario, todas las otras cualidades que nuestros sentidos nos hacen conocer no son comunes á todos los objetos; los unos poseen éstas, los otros aquéllas, y de esto resulta que es precisamente esta última propiedad la que nos hiera al primer golpe de vista y la que nos permite distinguir los objetos. Yo reconocí, pues, entre el número, la forma y el nombre, por una parte, y todas las otras cualidades, por la otra, una diferencia esencial que consiste precisamente en este hecho: que ninguna de esas otras cualidades puede ser considerada como un elemento primero de los conocimientos humanos. Por el contrario, no tardé tampoco en reconocer precisamente que todas esas propiedades de las cosas que percibimos por nuestros sentidos se dejan juntar fácil y directamente á los tres principios elementales, y que, por consecuencia, su estudio debe encadenarse también directamente en la instrucción de la infancia al estudio previo de la forma, del número y del nombre. Y yo ví entonces que, por el conocimiento de la unidad, de la forma y del nombre de un objeto, la noción que tengo de él se convierte en una noción precisa; que ella se hace clara por el conocimiento progresivo de todas las demás cualidades, y adquiere por fin una perspicuidad perfecta por el conocimiento de la conexión de sus diferentes propiedades.

Yo fui, pues, más lejos, y encontré que todo nuestro saber dimana de estas tres facultades elementales:

- 1º La facultad de emitir los sonidos, de la cual proviene la aptitud de hablar.

2º La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.

3º La facultad de percepción determinada, no ya solamente sensible, de la cual debe derivarse el conocimiento de la unidad y con ella la aptitud de contar y de calcular.

Yo deduje la siguiente conclusión: la educación artificial de nuestra especie debe encadenarse á los primeros y más simples resultados ó productos de esas tres facultades fundamentales, esto es, al *sonido*, á la *forma* y al *número*. Yo juzgué también que una enseñanza parcial y aislada no puede conducir ni conducirá jamás á un resultado que satisfaga completamente á nuestra naturaleza. Para llegar á conseguirlo es necesario que esos tres productos simples de nuestras facultades primordiales sean aceptados como los principios comunes de toda instrucción reconocidos por la naturaleza misma; es necesario, como consecuencia de esta aceptación, que esos principios sean reducidos á formas de enseñanza que procedan de una manera general y armónica y que tengan por efecto esencial y cierto dirigir la marcha de la instrucción y de mantenerla hasta su conclusión en un movimiento de progresión continuo, extendiéndose á la vez á nuestras tres facultades elementales. Este es, en efecto, el único medio posible de llegar uniformemente en los tres ramos de conocimientos á pasar de intuiciones confusas á intuiciones distintas, de éstas á imágenes claras y de imágenes claras á nociones lúcidas.

Por este medio encuentro, pues, en fin, la unión

intima del arte con la naturaleza, ó más bien con la forma original que ella emplea en general para esclarecernos las cosas de este mundo y para unir las esencial é intimamente. He aquí pues resuelto el problema: *encontrar un origen común á todos los medios artificiales de la enseñanza y con él la forma en la cual el cultivo de nuestra especie podría ser determinado por el modo de ser de nuestra misma naturaleza*. Así vencí las dificultades que impedían aplicar las *leyes mecánicas*, reconocidas por mí como las bases de la instrucción, á las *formas de enseñanza* que la experiencia de siglos ha trasmitido al hombre para servir á su desarrollo propio, escritura, cálculo, lectura, etc.

CARTA VII.

El primer elemento de la intuición es, pues,

EL SONIDO.

De él se derivan los tres medios de enseñanza especiales que siguen:

- I. FONOLOGÍA (doctrina ó estudio de los sonidos), ó los medios de formar los órganos del habla.
- II. LEXILOGÍA (doctrina ó estudio de las palabras), ó los medios de aprender á conocer los objetos aislados.
- III. GRAMÁTICA (doctrina ó estudio del lenguaje),

GERTRUDIS.—P. 9.

2º La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.

3º La facultad de percepción determinada, no ya solamente sensible, de la cual debe derivarse el conocimiento de la unidad y con ella la aptitud de contar y de calcular.

Yo deduje la siguiente conclusión: la educación artificial de nuestra especie debe encadenarse á los primeros y más simples resultados ó productos de esas tres facultades fundamentales, esto es, al *sonido*, á la *forma* y al *número*. Yo juzgué también que una enseñanza parcial y aislada no puede conducir ni conducirá jamás á un resultado que satisfaga completamente á nuestra naturaleza. Para llegar á conseguirlo es necesario que esos tres productos simples de nuestras facultades primordiales sean aceptados como los principios comunes de toda instrucción reconocidos por la naturaleza misma; es necesario, como consecuencia de esta aceptación, que esos principios sean reducidos á formas de enseñanza que procedan de una manera general y armónica y que tengan por efecto esencial y cierto dirigir la marcha de la instrucción y de mantenerla hasta su conclusión en un movimiento de progresión continuo, extendiéndose á la vez á nuestras tres facultades elementales. Este es, en efecto, el único medio posible de llegar uniformemente en los tres ramos de conocimientos á pasar de intuiciones confusas á intuiciones distintas, de éstas á imágenes claras y de imágenes claras á nociones lúcidas.

Por este medio encuentro, pues, en fin, la unión

intima del arte con la naturaleza, ó más bien con la forma original que ella emplea en general para esclarecernos las cosas de este mundo y para unir las esencial é intimamente. He aquí pues resuelto el problema: *encontrar un origen común á todos los medios artificiales de la enseñanza y con él la forma en la cual el cultivo de nuestra especie podría ser determinado por el modo de ser de nuestra misma naturaleza*. Así vencí las dificultades que impedían aplicar las *leyes mecánicas*, reconocidas por mí como las bases de la instrucción, á las *formas de enseñanza* que la experiencia de siglos ha trasmitido al hombre para servir á su desarrollo propio, escritura, cálculo, lectura, etc.

CARTA VII.

El primer elemento de la intuición es, pues,

EL SONIDO.

De él se derivan los tres medios de enseñanza especiales que siguen:

- I. FONOLOGÍA (doctrina ó estudio de los sonidos), ó los medios de formar los órganos del habla.
- II. LEXICOLOGÍA (doctrina ó estudio de las palabras), ó los medios de aprender á conocer los objetos aislados.
- III. GRAMÁTICA (doctrina ó estudio del lenguaje),

GERTRUDIS.—P. 9.

ó los medios por los cuales debemos llegar á poder expresarnos con precisión sobre los objetos que nos son conocidos y sobre todo lo que podemos reconocer en ellos.

I.

FONOLOGIA Ó ESTUDIO DE LOS SONIDOS.

Ella se divide á su vez en el estudio de los *sonidos hablados* y en el de los *sonidos cantados*.

DE LOS SONIDOS HABLADOS. No se puede abandonar á la casualidad el decidir si los sonidos deben ser llevados temprano ó tarde, en gran cantidad ó en pequeño número, á los oídos del niño. Es importante que él llegue á conocerlos en todo su conjunto, y lo más temprano posible.

Él debería haber concluido ya de adquirir ese conocimiento aun antes de que se haya formado en él la aptitud de la pronunciación; y á su vez la destreza ó habilidad de poder repetirlos todos, pronunciándolos fácilmente, debería haber llegado en él á la perfección antes de que se coloquen á su vista los caracteres del alfabeto y de que principien los primeros ejercicios de lectura.

El abecedario debe pues contener en toda su extensión los sonidos de que se compone la lengua, y en cada familia el niño que se ejercita en deletrear debería diariamente repetir esos sonidos en presencia del niño que está en la cuna, para que la repetición frecuente los grabe de una manera profunda en la memoria de este último y le dé un conocimiento general é inolvidable aun antes de que él se encuentre en estado de pronunciar uno solo de ellos.

Nadie puede figurarse, cuando no lo ha visto, hasta qué grado la pronunciación de los sonidos simples, tales como *ba ba ba*, *da da da*, *ma ma ma*, etc., excita la atención de los niños y qué atractivo tiene para ellos (1). Nadie puede figurarse tampoco la facilidad para aprender que adquieren los niños por el conocimiento temprano de esos sonidos.

Teniendo en vista este principio, que es importante que el niño conozca los sonidos antes de que esté en estado de repetirlos, y en la convicción de que no es indiferente qué imágenes y qué objetos deben colocarse á su vista, como no lo es el saber cuáles son los sonidos que deben llevarse á sus oídos, he compuesto un libro destinado á las madres. En ese libro he hecho intuitivos por medio de grabados iluminados no sólo los primeros elementos del número y de la forma sino también todas las otras propiedades esenciales que de los objetos nos manifiestan nuestros cinco sentidos. Asegurando y multiplicando así, mediante una intuición múltiple, el conocimiento de un gran número de nombres, preparo y facilito el aprendizaje de la lectura, y del mismo modo, grabando los sonidos en la memoria antes de principiar á deletrear, preparo y facilito este último trabajo en la edad precisamente en que, por medio de mi libro, los sonidos se domicilian, por decirlo así, y se instalan en la cabeza del niño, antes que él pueda pronunciar siquiera una sílaba.

Yo tengo la intención de juntar á esas tablas intuitivas para la primera infancia un método en que cada una de las palabras que deben decirse al niño sobre cada uno de los objetos que se le muestren, se-

rá indicada con una precisión tal que la madre más inexperimentada podrá realizar suficientemente mis propósitos, puesto que ella no tendrá necesidad de agregar ni una palabra á lo que yo digo.

Preparado, pues, por el *Libro de las madres* (2), familiarizado con los sonidos en todo su conjunto por solo el uso de la recitación del *Abeceario* en su presencia, el niño debería después, tan pronto como sus órganos se encuentren dispuestos para la pronunciaci3n, ser habituado á repetir varias veces al día algunas de las series de sonidos que se encuentran en el *Abeceario* (3); él los repetirá, como jugando, con la misma facilidad con que pronuncia comunemente los sonidos sin objeto que se le hace repetir.

Ese libro se diferencia de todos los que le han precedido en que su método, generalmente perceptible aun para el alumno mismo, toma como punto de partida las vocales y colocando gradualmente consonantes antes y después de las vocales, forma las sílabas de una manera lata y que facilita visiblemente la pronunciaci3n y la lectura de ellas.

El mismo llegó á formarse poniendo á continuaci3n de cada vocal cada una de las consonantes, desde la *b* hasta la *z*, y formando así las sílabas sencillas fáciles *ab*, *ad*, *af*, etc.; después colocando ante cada una de esas sílabas simples aquellas consonantes que son agregadas en realidad á esas sílabas en el lenguaje usual. Por ejemplo, ante *al*, se coloca *c*, *m*, *s*, *ch*:

c al

m al

s al

ch al, etc.

Y así de todas las vocales se ha formado por la simple adici3n de una consonante primeramente sílabas fáciles, después por la agregaci3n de varias consonantes, las sílabas más difíciles. Y por este medio se ha debido llegar necesariamente á repetir numerosas veces los sonidos simples y á yuxtaponer de una manera general y por series todas las sílabas que son semejantes y que tienen por base los mismos elementos: lo cual facilita sumamente la inculcaci3n indeleble de los sonidos que representan, y por consiguiente la lectura.

Las ventajas de ese libro están precisadas en la obra misma y son:

- 1º Retiene á los niños en los ejercicios de deletreo de las sílabas aisladas hasta que ellos han adquirido en él una habilidad suficiente;
- 2º Aprovechando de una manera general la semejanza de los sonidos, hace agradable á los niños la repetici3n de la misma forma y facilita así el resultado que se trata de alcanzar: grabar los sonidos hasta hacerlos inolvidables en el alma de los niños;
- 3º Conduce á los niños con gran rapidez á pronunciar inmediatamente y toda entera, sin tener antes que deletrearla previamente, cada nueva palabra formada por la agregaci3n de consonantes aisladas tomadas de otras palabras que ellos han aprendido ya indeleblemente; en seguida, á poder deletrear de memoria esas combinaciones de letras, lo que más tarde les facilita mucho el escribir correctamente.

En la corta instrucci3n preliminar sobre el em-

pleo del libro se hace un llamado á las madres para que pronuncien diariamente, repetidas veces y de diversas maneras, las series de sonidos que él contiene á los niños mismos que no saben todavía hablar, á fin de excitar su atención y de hacerles que adquieran conciencia de esos sonidos. Esos ejercicios de pronunciación deben proseguirse con doble celo y principiarse de nuevo, tan pronto como los niños comiencen á pronunciar, con el fin de que ellos lleguen en seguida á repetir los sonidos y de que por ese medio aprendan rápidamente á hablar.

Para facilitar á los niños el conocimiento de las letras que debe preceder al deletreo, las he adjuntado al libro, grabadas en grandes caracteres, de modo que los signos que las diferencian resaltan mejor al ojo de los niños.

Esas letras, cada una separadamente, serán pegadas en cartón y mostradas al niño una después de otra; para lo cual se principiará por las vocales, pintadas de rojo para diferenciarlas, que los niños deben conocer y poder pronunciar perfectamente antes que se trate de pasar más adelante. En seguida se les mostrarán también las consonantes unas en pos de otras, pero acompañadas siempre de una vocal, porque ellas no pueden pronunciarse propiamente sin el auxilio de las vocales.

Tan pronto como los niños, ya sea por medio de ese ejercicio particular, ya por el deletreo propiamente dicho, del cual hablaré luego, comiencen á conocer suficientemente las letras, se pueden reemplazar las primeras por los caracteres triples que se encuentran igualmente en mi libro. En él, sobre las

letras impresas alemanas (que aquí pueden ser más pequeñas), se encuentran las alemanas manuscritas y debajo de las mismas los caracteres latinos. Se hace deletrear al niño cada sílaba, sirviéndose para ello de las letras de la línea del medio que él conoce ya, y en seguida repetirla en cada caso en las otras dos formas. El aprende así, sin pérdida de tiempo, á leer á la vez los tres alfabetos.

Toda sílaba no es otra cosa que un sonido formado por la agregación de consonantes á una vocal y, por consiguiente, la vocal es la base de la sílaba. Conforme á esta regla fundamental del deletreo, las vocales son las que se muestran primeramente bajo la forma de caracteres movibles, ó colocándolas en un tablero pendiente de la pared. (La pizarra debe tener en el borde superior y en el inferior un listelo destinado á colocar las letras y que permita correrlas fácilmente á derecha y á izquierda). Entonces, siguiendo la guía ó el manual, se colocarán sucesivamente las consonantes delante y detrás de cada vocal: *a—al—c al—m al*, etc. En seguida cada sílaba será pronunciada por el maestro y repetida por los alumnos tantas veces hasta que éstos las hayan aprendido de manera que les sea imposible olvidarlas. Después se les hará pronunciar las letras separadamente, por orden ó fuera de él (¿la primera—la segunda? etc.) y deletrear de memoria las sílabas que se les ocultarán.

Principalmente en la primera parte del libro es absolutamente indispensable el avanzar sólo lentamente y no pasar jamás á un nuevo ejercicio hasta que los anteriores hayan impreso en el espíritu del

niño una huella profunda é indeleble, porque en esto se basa la enseñanza completa de la lectura y todo lo que sigue se edifica únicamente sobre esta base mediante adiciones pequeñas y sucesivas.

Cuando los niños han llegado de este modo á deletrear con cierta destreza, se pueden también variar los ejercicios empleando otros procedimientos. Así se puede, por ejemplo, colocar las letras de una palabra sucesivamente una en pos de otra hasta haberla formado completamente, y en seguida se hace pronunciar, cada vez, de un solo golpe, las letras que se han reunido; por ejemplo: *b—ba—bañ—baña—bañad—bañado*. En seguida, suprimiendo las letras de una en una, se puede volver atrás de igual manera, y hacer repetir alternativamente esos dos ejercicios, hasta que los niños sepan deletrear la palabra sin faltas y también de memoria.—Se puede también principiar por el fin de la palabra y proceder del mismo modo.

Por último se divide la palabra en sílabas; se hace contar las sílabas y luego pronunciar y deletrear cada una, en orden ó fuera de él, designándola por su número.

Una gran ventaja se puede obtener en la enseñanza principalmente en las escuelas acostumbrando desde el principio á pronunciar todos juntos al mismo tiempo cada uno de los sonidos que se les pronuncie ó que se les designe por el número de las letras ó de las sílabas, de modo que el sonido pronunciado por todos sea oído como una sola emisión de voz. Este ritmo hace la enseñanza completamente mecánica y obra sobre los sentidos del niño con una fuerza increíble.

Cuando se hayan terminado, pues, completamente esos ejercicios de deletreo, entonces se pondrá en las manos del niño el libro mismo como su primer libro de lectura y se le hará leer en él hasta que haya llegado á adquirir la destreza más indispensable en la lectura.

DE LOS SONIDOS CANTADOS. Hasta aquí he hablado del estudio de los sonidos hablados. Yo debería, pues, decir también una palabra sobre la doctrina de los sonidos cantados, pero como el canto propiamente dicho no puede ser considerado como un medio de conducir de intuiciones oscuras á nociones claras, es decir, como el medio de enseñanza con que me ocupo ahora, sino más bien como una capacidad ó aptitud que debe ser desarrollada según otros puntos de vista y con otros fines, remito pues el tratamiento de este asunto á los puntos de vista desde los cuales consideraré más tarde la educación en conjunto, y me limito solamente á decir: que la enseñanza del canto debe, según los principios generales, principiar por lo más sencillo, profundizarlo en seguida y sólo pasar gradualmente de un conocimiento perfectamente adquirido al principio de un nuevo ejercicio, y nunca debe dirigirse á detener ó á perturbar en sus elementos esenciales la actividad de nuestra inteligencia por una infundada apariencia de tirantez.

II.
El segundo medio especial de enseñanza derivado de la facultad de emitir los sonidos es la

LEXICOLOGÍA, ó más bien la ONOMATOLOGÍA.

He dicho ya que el niño debe también aquí reci-

bir su primera dirección del *Libro de las madres*. Esta obra está dispuesta de manera que se habla en ella de las cosas más esenciales del mundo exterior y principalmente, de un modo general, de aquellos que como géneros y especies presiden á series enteras de objetos, y de dar á las madres la posibilidad de enseñar á sus hijos y de hacerles familiares los nombres más precisos para designar los objetos. Los niños serán, pues, preparados así desde la más tierna edad al estudio de los nombres, esto es, al segundo medio especial de enseñanza derivado de la facultad de emitir los sonidos.

La *onomatología* ó doctrina de los nombres comprende *series de nombres* de los objetos más importantes de todos los ramos del dominio de la naturaleza, de la geografía y de la historia, de las ocupaciones y de las condiciones humanas. Esas series de palabras serán puestas en las manos del niño, simplemente como ejercicios de lectura, inmediatamente después que haya terminado su abecedario. Y la experiencia me ha demostrado que es posible que los niños aprendan á fondo esas series de nombres hasta saberlas enteramente de memoria, sin dedicar para ello más tiempo que el que es necesario para aprender á leer correctamente; el conocimiento completo de series de nombres tan variadas y tan extensas adquirido en ese lapso de tiempo, le dará una inmensa facilidad para los estudios ulteriores.

III.

El tercer medio especial de enseñanza que se deriva de la facultad de los sonidos es la misma

GRAMÁTICA Ó DOCTRINA DEL LENGUAJE.

Y he aquí que he llegado al punto en que principia á mostrarse el verdadero procedimiento por el cual el arte, sirviéndose de la propiedad perfectamente formada de nuestra especie, el lenguaje, puede llegar á seguir paso á paso la marcha de la naturaleza en el desarrollo nuestro. Empero, ¿qué digo? Aquí se manifiesta el procedimiento con que, según la voluntad del Creador, el hombre va á arrancar de manos de la naturaleza ciega y de sus ciegos sentidos la instrucción de nuestra especie para confiarla á manos de fuerzas mejores que ella desarrolla en sí misma desde miles de años; aquí se descubre el procedimiento por el cual la especie humana en su libre iniciativa, por el cual el hombre puede imprimir á la evolución de sus facultades la dirección más precisa y más general y la marcha más rápida, porque la naturaleza solamente le ha dado para el desarrollo de ellas facultades y medios, mas no le ha trazado ninguna dirección, ni le puede ella trazar nunca porque él es hombre; aquí se muestra la forma por la cual puede obtener todos esos resultados, sin perturbar la grandeza y la sencillez de la marcha de la naturaleza física, la armonía que preside á nuestro desarrollo únicamente corporal, sin robar ni una sola parte de nosotros mismos ni lo más mínimo del cuidado que nos acuerda nuestra madre naturaleza en su desarrollo puramente físico.

Todo esto ha de alcanzarse por el arte perfecto de la enseñanza del lenguaje y por la psicología más elevada, á fin de dar así el más alto grado de perfección al mecanismo de la marcha de la naturaleza que nos conduce de intuiciones oscuras á nociones

claras. A la verdad, lo que yo puedo á este respecto no es gran cosa, y yo siento seriamente que soy aquí la voz que clama en el desierto.

Pero el egipcio que primero ató á las astas del buey una pala arqueada y le enseñó así á hacer el trabajo de un hombre que cava la tierra, preparó de este modo la invención del arado, aunque no lo hubiese llevado á la perfección.

¡Que mi mérito consista únicamente en haber el primero arqueado la pala y atado su fuerza á los cuernos del buey! Pero, ¿por qué hablar en parábolas? Yo puedo y debo decir francamente y sin rodeos lo que quiero en realidad.

Yo quiero arrancar la enseñanza escolar tanto al caduco orden de viejos procedimientos defectuosos de maestros decrepitos, tartajosos y serviles como también á la impotencia de los nuevos que ni aun pueden reemplazar á los antiguos en la instrucción del pueblo; yo quiero unir esa enseñanza á la fuerza inmutable de la naturaleza misma, á la luz que Dios enciende y aviva eternamente en el corazón de los padres y de las madres y al interés de los padres en que sus hijos se hagan agradables ante Dios y los hombres.

Pero para determinar la forma, ó más bien las diferentes formas de la enseñanza del lenguaje por las cuales se puede llegar á alcanzar su fin, es decir, por las cuales debemos ser conducidos á expresarnos con precisión sobre los objetos que conocemos y sobre todo lo que en ellos podemos reconocer, debemos preguntarnos:

1º ¿Cuál es para el hombre el último fin del lenguaje?

2º ¿Cuáles son los medios, ó mejor dicho, cuál es la marcha progresiva mediante la cual la naturaleza misma nos conduce á ese fin en el desarrollo gradual del arte del lenguaje?

1º El último fin del lenguaje es evidentemente conducir á nuestra especie de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

2º Los medios por los cuales ella nos conduce progresivamente á ese fin guardan sin duda el orden siguiente:

a. Reconocemos un objeto de una manera general, y lo denominamos como una unidad,—como un objeto.

b. Adquirimos poco á poco conciencia de sus caracteres, y aprendemos á denominarlos.

c. Obtenemos por medio del lenguaje la facultad de precisar más exactamente las propiedades de los objetos, por medio de verbos y de adverbios, y de explicarnos sus cambios de estado, por medio de variaciones en la formación de las palabras y en sus combinaciones.

1º Sobre los medios de aprender á denominar los objetos me he explicado ya más arriba.

2º Los medios de aprender á conocer y á denominar los caracteres de los objetos se dividen en tres grupos:

a. Medios de enseñar al niño á expresarse con precisión sobre el número y la forma.—Ambas cosas, cualidades elementales comunes á todos los objetos, son las dos abstracciones generales que abrazan un mayor número de cosas en la naturaleza física, y constituyen los dos puntos

á los cuales se unen todos los demás medios de esclarecer nuestras concepciones.

b. Medios de enseñar al niño á expresarse con precisión sobre todas las propiedades de las cosas, excepto el número y la forma, tanto sobre las que reconocemos por nuestros cinco sentidos como también sobre las que llegamos á conocer, no por simples intuiciones, sino por nuestra imaginación y nuestro juicio.

Las primeras generalidades físicas que por el uso de nuestros cinco sentidos hemos aprendido á abstraer del modo de ser de las cosas después de una experiencia de miles de años, el número y la forma, deben ser llevadas desde temprano al conocimiento perfecto del niño no sólo como propiedades inherentes de las cosas aisladas sino como generalidades físicas. El niño debe desde temprano no solamente saber denominar como redonda ó cuadrada una cosa redonda ó cuadrada sino que él debe, si es posible, casi de antemano adquirir la noción de lo redondo y de lo cuadrado—de la unidad—como una pura noción abstracta, para que él pueda encadenar todo lo que se presenta en la naturaleza como redondo, cuadrado, simple, complejo, etc. á la palabra precisa que expresa la generalidad de esa noción. Aquí también se ve de paso la causa por que el lenguaje considerado como medio de expresar la forma y el número, debe ser estudiado aparte y examinado desde otro punto de vista que el lenguaje considerado como medio de expresar todas las otras cualidades que nuestros sentidos nos hacen descubrir en las cosas de la naturaleza.

He aquí por qué en el libro para la primera infancia principio yo por dar á los niños nociones claras sobre esas generalidades. Además de una ojeada general de las formas más habituales, en ese libro se encuentran también los medios más simples de hacer comprender al niño las primeras relaciones de los números.

Pero la continuación de ese estudio debe reservarse para una época posterior comparativamente con los ejercicios de lenguaje. Ella se encadena además al estudio especial del número y de la forma que deben ser considerados separadamente como elementos primitivos de nuestros conocimientos, después de haber dado una ojeada completa á los ejercicios de lenguaje.

Los dibujos que contiene la obra elemental destinada á ese estudio, el *Libro de las madres*, ó libro para la primera infancia,—están escogidos, á pesar de su mezcolanza, de modo que se tratan en él todas las diversas generalidades físicas que llegamos á conocer por nuestros cinco sentidos, y colocan á las madres en estado de familiarizar á sus hijos, sin gran trabajo de parte de ellas, con los términos que las expresan del modo más preciso.

Mas en cuanto á aquellas cualidades de las cosas que no nos son conocidas inmediatamente por nuestros sentidos sino por la intervención de nuestras facultades de comparar, imaginar y abstraer, permanezco aquí también fiel á mi principio de no dar jamás á un juicio humano una apariencia de madurez prematura, sino que utilizo el conocimiento improbable que tienen los niños de tales ó cuales pa-

labras abstractas simplemente como un trabajo de memoria y como una especie de alimento ligero suministrado al juego de su imaginación y á su facultad de presentir. Al contrario, para los objetos que nos son conocidos directamente por nuestros cinco sentidos y respecto á los cuales, por consecuencia, es necesario enseñar á los niños lo más rápidamente posible á expresarse con precisión, empleo los siguientes medios.

Yo escojo en el diccionario los sustantivos que se distinguen por caracteres notables que reconocemos en ellos por nuestros cinco sentidos, y pongo al lado de los sustantivos los adjetivos que expresan esos caracteres. Por ejemplo:

ANGUILA—escurridiza, vermiforme, coriácea;

CARROÑA—muerta, fétida;

TARDE—tranquila, serena, fresca, lluviosa;

EJE—sólido, débil, grasiento;

CAMPO—arenoso, gredoso, sembrado, abonado, fértil, productivo, improductivo.

En seguida empleo el procedimiento inverso: busco del mismo modo en el diccionario los adjetivos que expresan cualidades notables, de los objetos que nos son conocidos por nuestros sentidos y les agrego después al lado los sustantivos á los cuales convienen las cualidades designadas por el adjetivo. Por ejemplo:

REDONDO—globo, sombrero, luna, sol;

LIVIANO—pluma, plumón, aire;

PESADO—oro, plomo, madera de encina;

CALIENTE—estufa, día de verano, fuego;

ALTO—torres, montañas, gigantes, árboles;

PROFUNDO—mar, lagunas, cuevas, fosas;

BLANDO—carne, cera, mantequilla;

ELÁSTICO—resortes de acero, barbas de ballena, etc.

Pero yo no trato, de ninguna manera, de completar esas indicaciones, que no son sino meros ejemplos, y de reducir así el campo abierto á la reflexión del niño, sino que le doy en cada caso pocos ejemplos, pero los cuales hieren precisamente sus sentidos, y pregunto inmediatamente: ¿Qué conoces aún que sea así? luego en el acto: ¿Qué conoces aún que sea así? Los niños encuentran fácilmente en la mayor parte de los casos en el campo de sus observaciones nuevos ejemplos, y á menudo ejemplos en que el maestro mismo no habría pensado. Y sus conocimientos adquieren así un grado de extensión y de claridad que no es posible alcanzar por el método catequístico, ó que por lo menos se puede adquirir solamente mediante una habilidad y un trabajo cien veces mayor.

El niño se encuentra encerrado en todas las catequizaciones primeramente por los límites de la noción precisa sobre que versa la catequización, en segundo lugar por la forma en que se catequiza ó interroga, y por fin, en los límites mismos del círculo de los conocimientos del maestro y, lo que es más, en los límites de un cuidado temeroso de que él no sea desviado del camino trazado por la rutina. Amigo, ¡qué barreras tan terribles para el niño, las cuales caen completamente con mi método!

Una vez terminados esos ejercicios, y cuando el niño conoce bajo sus diferentes faces los objetos del

mundo exterior, trato de facilitarle aun más y gradualmente la clara inteligencia de los objetos que él conoce hasta ese punto, haciendo del diccionario un uso mayor.

Con ese fin tomo aun ese gran testimonio del pasado sobre todo lo que existe, el diccionario, y divido primeramente las palabras en cuatro *rúbricas* principales:

- 1º GEOGRAFÍA,
- 2º HISTORIA,
- 3º FISIOLÓGIA, ó estudio de la naturaleza, y
- 4º HISTORIA NATURAL.

Pero para evitar toda repetición inútil de la misma palabra y para abreviar en cuanto sea posible la duración de esta enseñanza, divido á su vez esas divisiones generales poco más ó menos en cuarenta subdivisiones, y sólo en estas últimas coloco los nombres de los objetos á la vista de los niños.

En seguida reservo un lugar aparte al estudio del objeto más importante de mi intuición, yo mismo, ó más bien á la serie entera de nombres que se refieren en la lengua al ser humano, y distribuyo en las *rúbricas* generales que siguen todo lo que el lenguaje, ese gran testimonio del pasado, nos enseña sobre el hombre:

Rúbrica primera.—¿Qué nos enseña la lengua sobre el hombre considerado como un *ser puramente físico ó material* y perteneciente al reino animal?

Rúbrica segunda.—¿Qué nos dice ella del hombre en cuanto éste tiende á elevarse á la independencia material por medio del *estado social*?

Rúbrica tercera.—¿Qué nos dice ella de él con-

siderado como un *ser racional* y que tiende á elevarse á la independencia interna ó á su propio perfeccionamiento?

Yo divido igualmente estas tres *rúbricas* en cuarenta subdivisiones próximamente, y las hago estudiar á los niños únicamente en esas subdivisiones (4).

Es necesario limitarse al principio, tanto para el ramo que se ocupa con el hombre como también para el que trata de los demás objetos del mundo, á un estudio exclusivamente alfabético de esas series de nombres, sin mezclar en ellas ninguna reflexión, cualquiera que sea, y aun sin presentar esos ejercicios como la aplicación de una idea cualquiera. Se debe tratar solamente de esclarecer poco á poco las intuiciones y las nociones intuitivas, colocando juntamente aquellas que se asemejan.

Cuando ese estudio se ha concluido, cuando el testimonio de los tiempos pasados sobre todo lo que existe ha sido pasado en revista en toda la sencillez de su orden alfabético, entonces, pues, propongo la segunda cuestión.

¿Cómo clasifica el arte esos objetos según sus caracteres distintivos más próximos?—Entonces principia un nuevo trabajo: las mismas listas de nombres que el niño no conoce en setenta á ochenta series puramente alfabéticas, pero que las ha aprendido de modo que le es imposible olvidarlas, le son presentadas de nuevo en las mismas subdivisiones, pero repartidas en clasificaciones dentro de las cuales el arte divide aún esas subdivisiones, y el niño es puesto en estado de extraer por sí mismo esas se-

ries y de clasificarlas según los puntos de vista adoptados.

He aquí cómo se procede: Las diferentes clases entre las cuales el arte ha distribuido esos objetos son indicadas á la cabeza de cada serie y ellas mismas son designadas por cifras, abreviaturas ú otros signos arbitrarios.

Mas el niño, que ha debido ya en los primeros ejercicios de lectura haberse apropiado hasta hacerlas inolvidables esas diversas clases de las subdivisiones superiores, encuentra entonces en cada una de las series de palabras el signo de la clase en que ha sido ordenada sistemáticamente cada palabra. Ese signo coloca pues al niño en estado de poder precisar inmediatamente á qué orden de ideas pertenece el objeto designado, y de trasformar así él mismo en todos los ramos la nomenclatura alfabética en una nomenclatura científica.

Yo no sé si es necesario explicar ese procedimiento con un ejemplo. Ello me parece casi superfluo; voy á hacerlo, sin embargo, á causa de la novedad de ese modo de enseñar. Por ejemplo: una de las subdivisiones de la Europa es la Alemania. Se comenzará por hacer que el niño aprenda corrientemente y de una manera indeleble la división general de la Alemania en diez distritos; después se le hará leer primeramente en simple orden alfabético las ciudades de Alemania. Mas se habrá designado de antemano cada una de las ciudades con el número del distrito en que ella está situada. Tan pronto como el niño sepa leer corrientemente los nombres de esas ciudades, se le hará conocer la relación que

existe entre las cifras y las subdivisiones de la rúbrica general, y el niño en algunas horas estará en estado de poder indicar, en toda la serie de las ciudades de Alemania, á qué subdivisiones de las rúbricas principales pertenecen ellas.

Se le pondrán á la vista, por ejemplo, los nombres de las siguientes ciudades de Alemania, acompañados de los números que los determinan:

Aachen 8.	Allendorf 5.	Altona 10.
Aalen 3.	Allersperg 2.	Altorf 1.
Abenberg 4.	Alschaufen 3.	Altranstaedt 9.
Aberthan 11.	Alsleben 10.	Altwasser 13.
Acken 10.	Altbunzlau 11.	Alkerdissen 8.
Adersbach 11.	Altena 8.	Amberg 2.
Agler 1.	Altenau 10.	Ambras 1.
Ahrbergen 10.	Altenberg 9.	Amoenburg 6.
Aigremont 8.	Altenburg 9.	Andernach 6.
Ala 1.	Altensalza 10.	
Allenbach 5.	Altkirchen 8.	

El niño los leerá todos de la manera siguiente:

Aachen está en el distrito de Westfalia,
Abenberg está en el distrito de Franconia,
Acken está en el distrito de la Baja Sajonia.

Así el niño evidentemente no tiene más que arrojar una mirada á las cifras ó á los signos que corresponden á las subdivisiones del objeto tratado en la serie, para estar en estado de indicar inmediatamente á qué categoría pertenece cada una de las palabras de esa serie, y para trasformar así, como lo

he dicho, la nomenclatura alfabética en una nomenclatura científica.

Y con esto me encuentro, por esta parte, en los límites en que termina mi propia acción. Una vez llegado á este punto, los niños deben haber alcanzado el grado de desarrollo de fuerza intelectual que me he propuesto darles; y cualesquiera que sean los ramos de estudio que ellos se sientan capaces de abordar y en los cuales quieran lanzarse, deben estar en estado de poder aprovechar por su propia iniciativa los medios auxiliares que se encuentran siempre en esos ramos, pero que son de tal naturaleza que hasta aquí sólo un pequeño número de privilegiados podía llegar á utilizarlos. Este es el resultado á que yo quería llegar, y el único que buscaba. Yo no quería ni quiero enseñar al mundo ningún arte ni ninguna ciencia,—yo no conozco ningunos,—pero quería y quiero aún facilitar, de una manera general, al pueblo el estudio de los primeros elementos de todas las artes y de todas las ciencias; quiero abrir á las inteligencias abandonadas y entregadas al embrutecimiento, á los pobres y á los débiles del país las vías de la educación, que son las vías de la humanidad; quiero, si lo puedo, poner fuego á ese farrago que, desde el punto de vista de la iniciativa individual, única base de toda educación verdadera, coloca las clases de los países de Europa mucho más atrás que los bárbaros del Norte y del Sur, porque gracias á él, á despecho de la charlatanería de nuestra civilización general tan ponderada, nueve de cada diez hombres se encuentran despojados de un derecho que pertenece á todo hombre que vi-

ve en la sociedad: del derecho de instruirse; ó por lo menos están privados de la posibilidad de hacer uso de ese derecho.

¡Pluguiera que ese farrago ardiese con lúcida llama sobre mi tumba! Ahora sé muy bien que pongo sólo un pequeño carbón en la paja húmeda, mojada; pero yo veo levantarse un viento, y él no está ya lejos, que soplará ese carbón: la paja húmeda que me rodea se secará poco á poco, luego se calentará, en seguida prenderá y por último arderá. Sí, Gessner, ¡ella arderá! por más húmeda que esté ahora al rededor de mí ¡ella arderá!

Pero al verme tan avanzado en el segundo medio especial del estudio del lenguaje, advierto que no he tocado ni una palabra siquiera del tercero de esos medios, aquel por el cual nos conduce el lenguaje al último de los fines de la enseñanza, al esclarecimiento de nuestras concepciones. Y éste es:

c. Medios de llevar al niño á poder determinar exactamente por medio del lenguaje las relaciones de las cosas entre sí y en sus condiciones que varían según el número, el tiempo y las circunstancias; ó más bien, á esclarecernos más aun la naturaleza, las cualidades y las propiedades activas de todos los objetos que ya hemos aprendido á conocer por el estudio de sus nombres y á distinguir hasta cierto grado por la reunión de sus nombres y de sus cualidades.

En estos puntos de vista se descubren los principios fundamentales que deben servir de base á una verdadera gramática é igualmente á la marcha progresiva, en su continuación, que nos conduce por

esta vía al último fin de la enseñanza, al esclarecimiento de las nociones que hemos adquirido.

Aquí también preparo á los niños para el primer grado enseñándolos pura y simplemente á hablar, pero guiando esta enseñanza según los principios psicológicos; y hago, sin dejar escapar ni una palabra de teoría ó de regla, que la madre comience por pronunciar al niño frases con el fin de enseñarlo á hablar y de ejercitarlo en ello, frases que él, durante este período, deberá repetir tanto para ejercitar los órganos de la voz como por esas mismas frases. Se deben separar de una manera precisa estos dos fines: ejercicio de la pronunciación y aprendizaje de las palabras desde el punto de vista del lenguaje, y ocuparse del primero dedicando á los ejercicios un tiempo suficiente, independientemente del segundo. Tomando conjuntamente estos dos puntos de vista, la madre pronunciará en seguida al niño las frases siguientes:

El padre es bueno.
La mariposa es abigarrada.
El animal cornudo es herbívoro,
El pino es derecho.

Cuando el niño haya pronunciado estas frases el número de veces necesario para que él pueda fácilmente repetir las, la madre le preguntará: *¿Quién es bueno? ¿Qué ó qué cosa es abigarrada?—y en seguida inversamente: ¿Qué es el padre? ¿Qué es la mariposa? etc.*

Y así continuará ella:

¿Quién es?—¿Quiénes son?

Los animales de rapiña son carnívoros.
Los ciervos son ágiles.
Las raíces son extensas.

¿Quién tiene?—¿Qué tiene?

El león tiene fuerza.
El hombre tiene razón.
El perro tiene buen olfato.
El elefante tiene una trompa.

¿Quiénes tienen?—¿Qué tienen?

Las plantas tienen raíces.
Los peces tienen escamas.
Las aves tienen alas.
Los toros tienen astas.

¿Quién quiere?—¿Qué quiere?

El hambriento quiere comer.
El sediento quiere beber.
El acreedor quiere ser pagado.
El prisionero quiere ser libre.

¿Quiénes quieren?—¿Qué quieren?

Los sensatos quieren lo que es justo.
Los insensatos quieren lo que desean.
Los niños quieren jugar de buena gana.
Los cansados quieren gustosos descansar.

¿Quién puede?—¿Qué puede?

El pez puede nadar.
El ave puede volar.
El gato puede trepar.
La ardilla puede saltar.
El buey puede cornear.
El caballo puede patear.

¿Quiénes pueden?—¿Qué pueden?

Los sastres pueden coser.
Los asnos pueden cargar.
Los bueyes pueden tirar.
Los cerdos pueden gruñir.
Los hombres pueden hablar.

Los perros pueden ladrar.
 Los leones pueden rugir.
 Los osos pueden verraquear.
 Las alondras pueden cantar.

¿Quién debe?—¿Qué debe?

La bestia de tiro debe dejarse enganchar.
 El caballo debe dejarse montar.
 El burro debe dejarse cargar.
 La vaca debe dejarse ordeñar.
 El cerdo debe dejarse degollar.
 La liebre debe dejarse cazar.
 El derecho debe ser ejercido.

¿Quiénes deben?—¿Qué deben?

Las gotas de lluvia deben caer.
 Los oprimidos deben obedecer.
 Los vencidos deben sucumbir.
 Los deudores deben pagar.
 Las leyes deben ser observadas.

Así continuó hasta haber pasado en revista todas las declinaciones y conjugaciones en toda su extensión, pasando sin dilación á reunir los ejercicios del segundo grado con los del primero, y, principalmente en el empleo de los verbos, prosigo los ejercicios según un procedimiento de que doy los siguientes ejemplos:

VERBOS SIMPLES:

Atender—á la palabra del maestro.
Respirar—por los pulmones.
Doblar—un árbol.
Atar—la gavilla, las medias, etc.

En seguida viene el segundo ejercicio sobre los

VERBOS COMPUESTOS:

Achten (5), atender.—Yo atiendo (*ich achte auf*)

á la palabra del maestro, á mi obligación y á mi bien; yo aprecio más (*ich achte mehr*) al uno que al otro; yo opino (*ich erachte*) que ello sea de uno ó de otro modo; yo presto atención (*Obacht*) á un acontecimiento importante; yo observo (*ich beobachte*) al hombre de quien desconfío, la cosa que yo quiero sondear y también mi deber; el hombre bueno honra (*hochachtet*) al virtuoso y desprecia (*verachtet*) al vicioso.

El hombre que atiende (*achtet auf*) á alguna cosa es atento (*achtsam*); el que no presta atención á alguna cosa es desatento (*unachtsam*).

Más que á todos debo yo respetarme (*mich achten*) á mí mismo, y más que á todos debo observarme (*auf mich achten*) á mí mismo.

Athmen: respirar.—Yo respiro (*ich athme*) débil, fuerte, rápida, lentamente; yo respiro de nuevo (*ich athme wieder*), cuando la respiración se ha suspendido y vuelve otra vez; yo aspiro (*ich athme ein*) el aire; el moribundo espira (*athmet aus*).

Después continuó y doy una amplificación mayor á esos ejercicios, construyendo frases que se extienden poco á poco, que se desarrollan progresivamente de un modo más y más variado y que se hacen gradualmente más precisas. Por ejemplo:

Yo conservaré.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después

de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande y por la regularidad.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande y por una regularidad general.

Cada una de estas frases se hace pasar por todas las personas y por todos los tiempos de la conjugación. Por ejemplo:

Yo conservaré,

Tú conservarás, etc.

Yo conservaré la salud,

Tú conservarás la salud, etc.

La misma frase se hace pasar en seguida por los tiempos compuestos. Verbigracia:

Yo he conservado,

Tú has conservado, etc.

Estas frases deben inculcarse profundamente en la memoria de los niños, y se debe además tener cuidado de elegir las especialmente instructivas, que eleven el alma y que convengan principalmente á las condiciones especiales de los alumnos.

Con el objeto de aplicar y de fortificar más la fuerza intelectual que se les ha hecho adquirir á los

niños por medio de esos ejercicios, reuno á ellos algunos ejemplos de descripciones de objetos ó de hechos materiales. Por ejemplo:

Una *campana* es una copa abierta por debajo, ancha, gruesa, redonda, de ordinario colgada libremente, que se va angostando de abajo para arriba, se encorva ovalmente en la parte superior, y que tiene en el medio un badajo que cuelga perpendicular y libremente, que golpea en ambos lados la parte inferior de la campana, cuando ésta es movida fuertemente, y produce así el sonido que llamamos toque ó repique.

Andar es moverse avanzando paso á paso.

Estar de pie (*stehen*) es reposar sobre las piernas, estando colocado el cuerpo en una posición vertical.

Estar acostado (*liegen*) es reposar sobre un objeto cualquiera, teniendo el cuerpo en una posición horizontal.

Estar sentado (*sitzen*) es reposar sobre una cosa cualquiera en una posición en que el cuerpo forma ordinariamente un ángulo doble.

Estar arrodillado (*knien*) es descansar sobre las piernas haciendo que éstas formen un ángulo.

Inclinarse es bajar el cuerpo mediante la flexión de las rodillas.

Agacharse es doblar de arriba para abajo el cuerpo colocado en la posición vertical.

Trepar es subir ó bajar agarrándose con las manos y con los pies.

Cabargar es ser trasportado por un animal, yendo sentado en él.

Ir en coche (fahren) es ser llevado en una caja movable.

Caer es moverse de arriba para abajo sin ó contra su voluntad (6).

Cavar es levantar, remover la tierra con una pala, ó colocarla en otro lugar (7).

Yo quisiera terminar la serie de estos ejercicios de lenguaje en un libro (8) que legaría al morir á mis alumnos. En esa obra, con motivo de los verbos principales de la lengua, que son para mí los puntos de vista más importantes, los que me han llamado particularmente la atención sobre las experiencias de mi vida relativas á los asuntos que ellos designan, trato yo en cortas exposiciones de hacer sensibles á la vista de los niños esas consideraciones, resultados de mi experiencia, en la misma luz con que ellas hieren mis ojos; y, por medio de este ejercicio, me propongo unir la verdad, las observaciones exactas y los sentimientos puros á las palabras que denotan las acciones del hombre y los actos en que él desempeña un papel meramente pasivo. Por ejemplo:

Respirar.—Tu vida pende de un soplo.—Hombre, cuando tú bufas de cólera, cuando tus pulmones absorben como un veneno el aire puro de la tierra ¿qué haces tú sino apresurarte á quedar sin aliento y á librar así de tu cólera á los hombres que sufren por tu causa?

Valorar.—A fin de valorar la tierra ha sido ella repartida. Este fué el origen de la propiedad

cuya legitimidad reside en su objeto, en el que únicamente debe buscársele siempre y con el cual no puede nunca estar en contradicción. Pero si el Estado permite al propietario ó se permite á sí mismo violar ese objeto, entonces los actos aislados de los poderosos y de los ricos, que resultan de esta violencia, excitan en los que los sufren un sentimiento que jamás se borra completamente en el corazón del hombre, el de la igualdad primitiva y de su derecho á ser indemnizado de su parte de tierra. Y cuando esos actos se generalizan, engendran y engendrarán siempre, mientras los hombres sean hombres, revoluciones cuyos males no pueden ser mitigados y reparados sino volviendo á los límites del objeto en vista del cual ha sido dividida por el hombre, en partes proporcionales, la tierra que Dios le ha dado gratuitamente.

Manifestar.—Tú te encolerizas porque no siempre puedes manifestarte como quieres aparecer; no te encolerices, porque á veces te verás obligado contra tu voluntad á ser prudente.

Empero es ya tiempo de que concluya estas consideraciones.

Yo me he detenido largo tiempo sobre el lenguaje considerado como medio de esclarecer gradualmente nuestras ideas. Pero él es también el primero de esos medios. Mi método de enseñanza se distingue particularmente en que hace del lenguaje un uso mayor que el que hasta aquí se ha hecho como medio de elevar al niño de las intuiciones oscuras á las nociones claras, é igualmente se distingue en

cuanto aplica este principio: excluir de la primera enseñanza elemental todo el conjunto de palabras que supone el conocimiento efectivo de la lengua. El que concede que la naturaleza conduce sólo por la claridad de las partes á la perspicuidad del todo, admite asimismo que las palabras deben ser explicadas al niño una á una antes de que ellas puedan serles esclarecidas en sus combinaciones;—y el que admite esto, de un solo golpe arroja de la enseñanza todos los libros elementales de instrucción usados hasta ahora, porque todos ellos suponen en el niño el conocimiento de la lengua, antes que ellos mismos se lo hayan dado. Sí, Gessner, esto es curioso: el mejor libro de enseñanza en el siglo que acaba de terminar ha olvidado que el niño debe aprender á hablar antes de que se pueda hablar con él; es admirable este olvido, pero es efectivo, y desde que yo lo conozco no me admiro ya más de que sea posible hacer de los niños hombres distintos de aquellos en los cuales se ha perdido tan completamente el recuerdo de la piedad y de la sabiduría del pasado. El lenguaje es un arte,—es un arte inmenso, ó más bien el conjunto de todas las artes que nuestra especie ha llegado á conquistar. Él es en sentido propio la devolución de todas las impresiones que la naturaleza en toda su amplitud ha producido en el género humano. Por esto me sirvo yo del lenguaje y, tomando por guía los sonidos que él emplea, trato de producir nuevamente en el niño las mismas impresiones que han dado ocasión á la especie humana para crear y formar esos sonidos. El lenguaje es un don muy grande. Lo que él propor-

ciona al niño en un momento, la naturaleza ha necesitado miles de años para darlo al hombre. Se dice de un miserable toro: “¿qué sería él si conociese su fuerza?”—y yo digo del hombre: ¿qué sería él si conociese la fuerza que le da el lenguaje?

Grande es la laguna que se ha formado en el corazón de la civilización del hombre, habiendo llevado nosotros tan lejos el olvido de nosotros mismos en esta cuestión y no habiendo hecho nada para enseñar á hablar á las clases bajas del pueblo, sino también dejando aún aprender de memoria palabras aisladas, abstractas, á un pueblo que carece de lenguaje.

Los indios no podían, en verdad, hacer otra cosa mejor para mantener á las últimas clases de su pueblo en una eterna estupidez y para dejarlas perpetuamente en la última categoría de la especie humana.

Que se me contradiga el hecho, si se puede. Yo apelo al testimonio de todos los eclesiásticos, de todas las autoridades, de todos los hombres que viven entre un pueblo á quien, en medio de su total abandono, se imprime aún un sello absurdo de aparente solicitud paternal. El que viva en medio de un pueblo semejante, levántese y atestigüe que él no ha experimentado cuán difícil es hacer entrar una idea cualquiera en la cabeza de esas desgraciadas criaturas. Mas todos están de acuerdo sobre este punto: “Sí, sí, dicen los eclesiásticos, cuando ellos vienen á nosotros no comprenden una palabra de nuestra enseñanza.”—Sí, sí, dicen los jueces, aunque ellos tengan cien veces razón, les es imposible hacer com-

prender sus derechos á un hombre cualquiera.”— La señora exclama compasivamente: “Apenas aventajan en un poco á los brutos; no se les puede emplear en ningún servicio.”—Los panzones, que no saben contar hasta cinco, los consideran más estúpidos que ellos mismos que son panzones; y los malvados de todos los colores gritan, gesticulando cada uno á su manera: ¡Magnífico para nosotros que ello sea así! Si fuere de otro modo, no podríamos en las ferias comprarles tan barato ni venderles tan caro.

Amigo, así se expresa poco más ó menos todo el palco de la gran comedia europeo-cristiana, y no puede hablar de otro modo, porque él ha hecho á ese patio más falta de alma que lo ha sido nunca un asiático ó un pagano. Yo repito una vez más la causa. El pueblo cristiano de nuestro continente ha caído en ese abismo porque desde más de un siglo se ha dado en sus establecimientos elementales de educación á las palabras vacías una importancia tal para el espíritu humano, que no sólo ha devorado ella misma las impresiones de la naturaleza, sino que hasta ha destruído en el hombre mismo la facultad de recibir esas impresiones. Yo digo aún otra vez: obrando así, y rebajando á los cristianos europeos hasta hacer de ellos un pueblo que vive de palabras y frases huecas, como no ha existido nunca otro sobre la tierra, no se le ha enseñado á ese pueblo ni siquiera á hablar. No es, pues, de admirarse de que la cristiandad de este siglo y de esta parte del mundo tenga la apariencia con que ella se presenta á nuestra vista. Por el contrario, es de

admirarse de que la buena naturaleza humana, en medio de todas las artes y medios ingeniosos que para degradarla se han puesto en obra en nuestras escuelas de chacharería, haya conservado aún tanta fuerza íntima, como la que todavía se encuentra generalmente en los abismos del pueblo. Pero—¡gracias á Dios! la estupidez de los artificios de mono encuentra al fin su contrapeso en la naturaleza misma del hombre, y deja de ser perjudicial á nuestra especie cuando su monería ha alcanzado el último extremo que nosotros podemos soportar. La locura y el error, cualquiera que sea su vestido, llevan en sí mismos el germen de su inestabilidad y de su ruina; sólo la verdad, en cualquier forma que se presente, trae en sí un germen de la vida eterna.

LA FORMA.

El segundo medio elemental del cual procede y debe proceder todo conocimiento humano, por consiguiente la esencia de todos los medios de enseñanza, es la forma.

El conocimiento intuitivo de las cosas formadas debe preceder al estudio de la forma. En el estudio de las formas se debe pues volver atrás, y la exposición artificial destinada á su enseñanza debe deducirse, en parte, de la naturaleza de nuestra facultad de intuición y, en parte, del objeto determinado de la enseñanza misma.

Toda la suma de nuestro saber proviene:

- 1° De las impresiones producidas en nuestros sentidos por todo lo que la casualidad pone en con-

tacto con ellos. Este modo de intuición es irregular, confuso y su marcha es restringida y muy lenta.

2º De todo aquello que se ofrece á nuestros sentidos por intermedio de la educación y de la dirección, en cuanto esta última depende de nuestros padres y maestros. Esta manera de intuición es, según el grado de inteligencia y de actividad de mis padres y maestros, naturalmente más general, amplia y conexas, y más ó menos ordenada psicológicamente; su marcha es también, según el mismo grado, más ó menos rápida y tiende á alcanzar más ó menos pronto y seguramente el objeto final de la instrucción, *el esclarecimiento de las ideas.*

3º De mi voluntad para recibir las luces y de mis esfuerzos espontáneos para conocer los diversos medios de recibir las intuiciones. Los conocimientos intuitivos de esta especie dan á nuestras luces un valor propio intrínseco y nos aproximan á la acción moral propia que ejercemos sobre nuestra educación, en cuanto aquella da en nuestro espíritu una existencia independiente á los resultados de nuestras intuiciones.

4º De los resultados ó efectos de nuestros esfuerzos y de nuestro trabajo en todas las profesiones y en las actividades de todo género que no tienen por objeto únicamente la observación. Esta manera de adquirir los conocimientos encadena nuestras intuiciones á nuestro estado y á nuestras circunstancias, pone de acuerdo los

resultados de aquellas con los esfuerzos que hacemos para cumplir nuestro deber y practicar la virtud, y ejerce esencialmente, tanto por lo compulsivo de su marcha como por la falta de voluntad que existe en cuanto á sus resultados, la influencia más grande sobre la exactitud, la continuidad y armonía de nuestras concepciones, hasta que ha alcanzado su objeto: la claridad de las ideas.

5º En fin, el conocimiento adquirido por la intuición es analógico en cuanto nos enseña á conocer también las propiedades de cosas que no han estado nunca sometidas propiamente á nuestra observación, pero cuya semejanza abstraemos ó deducimos de otros objetos que realmente han sido observados por nosotros. Este modo de intuición convierte el progreso de nuestros conocimientos, que, como resultado de intuiciones reales, es la obra de nuestros sentidos, en la obra de nuestra alma y de todas sus facultades, y vivimos así en tantas especies de intuiciones como facultades tiene el alma. Pero con respecto á las últimas intuiciones tiene la palabra intuición un sentido más lato y comprensivo que en el lenguaje ordinario y abarca también toda la serie de los sentimientos que son inseparables de la naturaleza de nuestra alma. ®

Es esencial el darse cuenta de las diferencias que existen entre todos estos modos de intuición, con el fin de poder abstraer ó deducir para cada uno de ellos las reglas que le son propias.

Entretanto, vuelvo á seguir mi camino.

De la conciencia de las intuiciones de las cosas formadas procede el arte de medir. Mas éste reposa inmediatamente sobre *el arte de la intuición*, que debe ser distinguido realmente de la simple facultad de conocer, como también del simple modo de intuición de las cosas. De esta intuición facticia se desarrolla en todas sus partes y con todas sus consecuencias la ciencia de las medidas. Pero ese poder de la facultad de intuición nos conduce por la comparación de los objetos, aun fuera de las reglas mismas del arte de medir, á una intuición más libre de esas relaciones, al *arte del dibujo*; y, por último, utilizamos las facultades del arte de dibujar en el *arte de la escritura*.

ARTE DE MEDIR.

Este arte presupone un *ABC de la intuición* (9), es decir, presupone un arte de simplificar y precisar las reglas de la mensura por la clasificación de todas las diferencias de forma que aparecen en la intuición.

Yo quiero, mi querido Géssner, llamar nuevamente tu atención á la marcha empírica que me ha conducido á las ideas que ahora tengo sobre este asunto, y con ese fin voy á darte aquí un extracto de un pasaje de mi Memoria. En ésta decía: "Admitido el principio de que la intuición es el fundamento de todos los conocimientos, se sigue incontestablemente que: *la exactitud de la intuición* es el verdadero fundamento de la exactitud del juicio.

"Pero es evidente que, respecto á la educación, la

"exactitud perfecta de la intuición es un resultado de la mensura del objeto de que se trata de formar concepto, ó de la facultad de sentir las proporciones, llevada á una perfección tal que ella hace superflua esa medida. El saber medir exactamente viene, pues, en la educación de la especie humana después de la necesidad de la intuición.

"Dibujar es determinar por medio de líneas una forma cuya extensión y contenido han sido determinados justa y exactamente por una medición perfecta. El principio de que el ejercicio y la aptitud de medir todo deben preceder al ejercicio en dibujar, ó que por lo menos deben marchar á la par, es asimismo tan evidente como no practicado. Pero la marcha de nuestra educación es comenzar por intuiciones inexactas y edificar al sesgo, en seguida demoler y reedificar diez veces oblicuamente hasta que por fin y al cabo el sentimiento de las proporciones llega á la madurez, y entonces nosotros también llegamos por último al punto por donde deberíamos haber comenzado, esto es, á medir. Tal es la marcha que seguimos, y sin embargo, nosotros somos tantos miles de años más viejos que los egipcios y los etruscos, cuyos dibujos estaban basados sobre medidas perfectas, ó, en el fondo, no eran sino tales medidas.

"Y ahora se trata de saber: ¿por qué medio se puede desenvolver en el niño esa aptitud, que es el fundamento de todas las artes y que consiste en medir exactamente todos los objetos que se presentan á su vista?—Evidentemente por una serie de medidas tomadas de las divisiones del cuadrado, que com-

“prendan todas las intuiciones posibles y que estén organizadas según reglas simples, seguras y precisas.

“Los artistas jóvenes, por falta de tales elementos de las medidas, han llegado á adquirir, en verdad, mediante una larga práctica en su arte, medios por los cuales han alcanzado una habilidad ó destreza más ó menos segura para representarse un objeto y para reproducirlo tal como él existe en la naturaleza. Y es irrefragable que muchos de ellos, mediante un grandísimo trabajo y esfuerzos perseverantes, han logrado adquirir, aun hasta para las intuiciones más complicadas y confusas, un sentimiento de las proporciones tan desarrollado que les ha hecho superfluo el medir los objetos, pero también cuantos artistas eran, tantos medios distintos existían. Ninguno ha podido denominar su procedimiento, porque ninguno se ha dado cuenta cabal de él: por esta razón no podía transmitirlo de una manera conveniente á sus alumnos. Éstos se encontraban, pues, en la misma situación que su maestro y asimismo debían adquirir con los esfuerzos más grandes y mediante un largo ejercicio, pero á su vez por medios propios, ó más bien sin medios, el resultado de aquéllos, el sentimiento exacto de las proporciones. Y así ha debido el arte permanecer en manos de los pocos elegidos que tenían tiempo y ocio para obtener por medios indirectos ese sentimiento. Y no se podía aproximarse á él, ni considerársele nunca como una cosa común á toda la humanidad, y el derecho á cultivarlo no podía mirarse como un derecho general de la especie humana; y sin embargo, es un derecho que perte-

“nece á todos los hombres. Por lo menos puede considerarlo así el que no refuta, el que admite que el derecho de aprender á leer y á escribir es un derecho de todo hombre que vive en un país civilizado. Es, pues, manifiesto que la inclinación al dibujo y la aptitud para medir se desarrolla natural y espontáneamente en el niño; por el contrario, para enseñarlo á deletrear y á leer se experimentan dificultades que requieren mucho tacto ó un severo rigor, y que es necesario allanar, si el daño que pueden causarle es ventajosamente indemnizado con los beneficios inapreciables que puede proporcionarle la lectura. No obstante, el dibujo, si debe concurrir al objeto de la enseñanza, esto es, cooperar al esclarecimiento de las ideas, debe estar íntimamente unido á la mensura de las formas. Para el niño á quien se presenta un objeto para que lo dibuje, antes que él pueda representárselo con todas sus proporciones y en su forma completa, y antes que sepa expresarse sobre las impresiones que le causa, no llega nunca á ser el dibujo lo que debe ser en todo el curso de su educación, un verdadero medio de pasar de las intuiciones oscuras á las nociones claras; ese arte no estará jamás en armonía con el gran objeto de la educación, para el cual tiene un valor real y efectivo que puede y debe tener para ese niño.”

Para fundar, pues, sobre esta base el arte del dibujo debe subordinársele al arte de medir y procurar organizar en formas precisas de medidas las divisiones en ángulos y arcos que se derivan de la forma primitiva del cuadrado, como también las divisiones

rectilíneas del mismo cuadrado. Esto es lo que he hecho, y creo haber organizado una serie de tales formas de medidas cuyo empleo facilitará tanto al niño el estudio de todas las medidas y le hará comprensibles las proporciones de todas las formas, como el *ABC de los sonidos* le facilita el estudio del lenguaje.

Pero ese *ABC de la intuición* (*) consiste en una división del cuadrado en partes iguales que constituyen formas determinadas de medidas, y exige absolutamente un conocimiento exacto del elemento primitivo del cuadrado, la línea recta en su posición horizontal y en la vertical.

(*) Yo debo observar aquí que presento el *ABC de la intuición* sólo como la esencia de esa enseñanza y el único medio verdadero de juzgar exactamente de las formas de todas las cosas. Sin embargo, este medio ha sido hasta ahora completamente descuidado, y desdeñado, y echado al olvido hasta que ha llegado á ser completamente desconocido. Por el contrario, para el estudio del número y del lenguaje se tenían centenares de semejantes medios. Empero la carencia de medios de estudios en lo tocante á la forma, no debe ser considerada sólo como una laguna en la formación de los conocimientos humanos, sino que aparece como un vacío en la base misma de todos los conocimientos. Ella se manifiesta como un vacío en el saber en un punto á que debe estar subordinado absolutamente el conocimiento de los números y del lenguaje. Mi *ABC de la intuición*, está destinado á llenar esa falta fundamental de la enseñanza y á asegurar la base sobre la cual deben fundarse todos los demás medios de la instrucción. Yo suplico á los hombres de Alemania que se sienten competentes para juzgar sobre esta cuestión que consideren este punto de vista como el fundamento de mi método, sobre cuya exactitud ó inexactitud descansa todo el valor ó la insignificación de todos mis ensayos. [Nota del autor.]

Las divisiones del cuadrado por medio de esas líneas producen formas precisas para determinar y medir todos los ángulos, como también todo lo redondo y todos los arcos, á cuyo conjunto he dado el nombre de *ABC de la intuición*.

Esto debe enseñarse al niño del modo siguiente:

Se exponen á la vista los caracteres de la línea recta, considerada en sí misma y libre de toda combinación, en sus diversas posiciones y siguiendo distintas direcciones arbitrarias, y se le hace conocer claramente los diversos aspectos que presenta, sin tomar en consideración los fines ulteriores á que puede ser aplicada. En seguida se principia á denominar la línea recta como: horizontal, perpendicular, oblicua; la oblicua, primeramente como oblicua ascendente y descendente, en seguida como ascendente á derecha y á izquierda y como descendente á derecha y á izquierda. Después se le indican los nombres de las paralelas por su posición: paralelas horizontales, verticales y oblicuas. A continuación se le enseñarán los nombres de los ángulos principales que se forman por la unión de esas líneas que él conoce ya, denominándolos: ángulos rectos, agudos y obtusos. De igual modo se le hará conocer y denominar la forma primitiva de todas las formas de la mensura, el cuadrado, que resulta de la reunión de dos ángulos opuestos, y sus divisiones precisas en medio, cuarto, sexto, etc.; después el círculo y sus derivados de diversas formas que se angostan en el sentido longitudinal, y también sus partes constitutivas.

Todas esas determinaciones deben ser insinuadas

al niño como simples resultados de las medidas que él habrá tomado á ojo, y las denominaciones de las formas de mensura en este curso son simplemente: cuadrado, cuadrilátero horizontal, cuadrilátero vertical (rectángulo); la línea curva: círculo, semicírculo, cuarto de círculo; primer óvalo, semi-óvalo, cuarto de óvalo, 2°, 3°, 4°, 5° óvalo. En seguida se le debe enseñar á emplear esas formas como medios de medida y á conocer la naturaleza de las relaciones que las engendran. Los primeros medios para alcanzar este objeto son:

- 1° Hacer que el niño aprenda á conocer y á determinar las relaciones de las formas de medida;
- 2° Hacer que él pueda aplicarlas y utilizarlas por sí solo.

A este estudio ha sido ya preparado el niño en el *Libro de las madres*, y le han sido presentados diversos objetos multiláteros que son ora cuadrados, ora esféricos ú ovalados, ya anchos, ya largos ó estrechos. Inmediatamente después se le presentarán á la vista, valiéndose para ello de cartas cortadas, las divisiones del mismo *ABC de la intuición*: cuarto, medio cuarto, sexto, etc. de cuadrado; en seguida redondo (círculo), medio ó semi-redondo, cuarto de redondo; óvalo, semi-óvalo, cuarto de óvalo. Y por este medio se produce de antemano en su espíritu una conciencia oscura de las nociones claras que desarrollará en él más tarde el estudio de las consideraciones teóricas y de las aplicaciones á que esas formas darán lugar. También con respecto á este último punto, él ha sido preparado ya por el

Libro de las madres, en el cual se enseñan por una parte los principios de una terminología precisa que se refieren á esas formas, y por otra, los elementos del cálculo que deben preceder al estudio de la mensura.

El *ABC de la intuición* mismo conduce al niño á ese fin, puesto que él le explica, con el determinado objeto de enseñarle á medir, los medios de estudio de la forma, el lenguaje y el número, de que el *Libro de las madres* le ha dado ya nociones vagas y porque le da la facultad de poder expresarse con seguridad y precisión sobre el número y la medida, con respecto á cada forma.

- 3° El tercer medio de alcanzar ese objeto es hacer copiar la forma misma. Este medio en unión con los otros dos conduce poco á poco á los niños no sólo á adquirir nociones claras sobre cada una de las formas sino también á poder reproducirlas con precisión y exactitud. Para llegar al primer resultado se emplean las formas que han aprendido á conocer en el primer curso como cuadrilátero horizontal, cuadrilátero vertical, y se les hace en el segundo que denominen las relaciones de las formas, en todas sus divisiones, de la manera siguiente: cuadrilátero horizontal 2, el que es dos veces más largo que alto; cuadrilátero vertical 2, el que es dos veces más alto que ancho, etc. A causa de la inclinación variable de las líneas oblicuas, se debe aquí también presentar á la vista de los niños varios cuadriláteros que ellos denominarán: cuadrilátero horizontal $1\frac{1}{2}$, cuadrilátero verti-

cal $2\frac{1}{3}$, $3\frac{1}{4}$, $1\frac{1}{5}$, etc. Siguiendo los mismos puntos de vista, se determinarán luego las diversas direcciones de las líneas oblicuas ó los ángulos agudos y obtusos, así como los diversos segmentos del círculo y de los óvalos engendrados por las divisiones del cuadrado y de las divisiones de esos mismos óvalos.

Aprendiendo así á conocer formas bien determinadas, adquirimos pues una aptitud para apreciar las medidas que eleva nuestra vaga potencia natural de intuición á una facultad artística sometida á reglas precisas, de la cual nace la facultad de juzgar exactamente de las relaciones de todas las formas, á la que yo llamo *arte de la intuición*. Este es un arte nuevo que debería marchar adelante de las ideas antiguas, erróneas y bien conocidas sobre la educación, y servirle á ésta de base general y fundamental. Mediante él, puede cada niño, de la manera más sencilla, llegar á juzgar exactamente de cada uno de los objetos que hay en la naturaleza, según las proporciones del mismo objeto y de sus relaciones con las de los otros, y á expresarse con precisión sobre ellos. El llega por medio de este método á juzgar, cuando él ve una figura cualquiera, no sólo de la relación que existe entre su alto y su ancho, sino también á determinar exactamente la relación de la oblicuidad ó curvatura que hay entre una divergencia cualquiera de esa figura y la del cuadrado, y á dar á esa divergencia el nombre con que la designa nuestro ABC de la intuición. Los medios para adquirir esta aptitud se basan en el arte de medir; más tarde son desarrollados en el niño

por el dibujo, y principalmente por el dibujo lineal, y llevados á un punto en que las formas determinadas para las medidas de los objetos se convierten para él en una destreza y en una especie de tacto, de modo que el niño después de haber concluido los ejercicios elementales, no necesita ya, aun para los objetos más complicados, tener á su vista esos medios como verdaderos instrumentos de medir, sino que puede también sin auxilio ninguno representárselos exactamente según todas las relaciones de sus partes entre sí y expresarse con precisión á ese respecto.

Son indecibles los resultados á que esa aptitud, una vez desarrollada, conduce á cada uno, aun al niño menos inteligente. No se me diga que esto es un sueño. Yo he dirigido niños según estos principios, y mi teoría no es otra cosa para mí sino el resultado de mi experiencia decisiva sobre este punto. Que vengan y que lo vean. Mis niños están aún, es verdad, en los principios de esta enseñanza; pero esos principios son tan decisivos que se necesita en efecto una especie particular de hombres para que no lleguen pronto á convencerse. Y esto nada tiene de extraordinario.

ARTE DEL DIBUJO.

El dibujo es la aptitud de poder representarse y de reproducir fielmente, por la observación de un objeto cualquiera y por medio de líneas semejantes, el contorno de ese objeto y los caracteres interiores que él encierra.

El nuevo método facilita en extremo el estudio

de este arte. Puesto que ahora el dibujo aparece en todas sus partes sólo como una fácil aplicación de las formas que no solamente han sido observadas por el niño, sino que por medio del ejercicio en reproducirlas se han desarrollado y convertido en él en conocimientos prácticos efectivos de las medidas.

Esto se verifica del modo siguiente: tan pronto como el niño puede dibujar exacta y corrientemente la línea horizontal, con la cual principia el *ABC de la intuición*, se le escogen en el caos de todas sus intuiciones figuras cuyos contornos no sean otra cosa que la aplicación de la línea horizontal que le es familiar, ó exigen á lo más sólo un desvío imperceptible de ella.

Se pasa en seguida á la línea vertical, después al ángulo rectilíneo, etc., y á medida que el niño se hace más capaz de reproducir fácilmente esas formas, se aleja gradualmente de ellas en las figuras que sirven para su aplicación. Los resultados de estos procedimientos, conformes con la naturaleza de las leyes físico-mecánicas, son para el arte del dibujo de tanta importancia como los del *ABC de la intuición* para el arte de medir. En tanto que los niños con este método llevan á la perfección, antes que pasen más adelante, cada uno de los dibujos, hasta los más sencillos y elementales, se desarrolla en ellos, aun en los primeros pasos que dan en este arte, la conciencia de los resultados á que llegarán una vez que lo posean completamente, y al mismo tiempo una tendencia á la perfección y una perseverancia para la ejecución, que la locura y el desorden no alcanzan jamás en la conducta de los

hombres. La causa de los progresos no está aquí sólo en la mano, ella se funda en las fuerzas más íntimas de la naturaleza humana. Los libros de aplicación de las formas geométricas suministrarán, pues, la serie de medios por los cuales esas aspiraciones, utilizadas según los principios de la psicología y dentro de los límites de las leyes físico-mecánicas, que elevan á los niños gradualmente á la altura en que, como lo hemos dicho más arriba, llega á serles superfluo el tener á la vista las líneas que les sirven para medir, y de los medios empleados para el estudio del arte no les queda más que el arte mismo.

ARTE DE ESCRIBIR.

La naturaleza misma subordina este arte al dibujo y á todos los medios por los cuales este último debe desarrollarse y perfeccionarse en los niños, esencialmente y sobre todo al *arte de medir*.

El arte de escribir, menos aun que el dibujo mismo, no se debe principiar ni practicar sin haber terminado antes los ejercicios sobre las medidas de las líneas. Y en verdad no sólo porque la escritura es una especie particular de dibujo lineal y porque no permite ninguna desviación arbitraria de la dirección determinada de sus formas; sino también sobre todo porque si el niño aprende á escribir primero que á dibujar, echa á perder la mano para el dibujo, pues la escritura quita á la mano su ligereza, haciéndole ejecutar ciertas formas antes que haya adquirido la agilidad y seguridad necesarias que el dibujo presupone como cualidad esencial. A más

de ésto el dibujo debe preceder al aprendizaje de la escritura porque él da al niño una facilidad incomparable para formar regularmente las letras, y le ahorra una gran pérdida de tiempo para habituarse á trazar de una manera correcta los caracteres que durante varios años ha tenido costumbre de escribir torcidos. Mediante esta práctica goza el niño de otra ventaja esencial que se extiende á todo el tiempo que dura su educación: él adquiere aún en los primeros principios del estudio de ese arte, conciencia de la fuerza de su perfección, y mediante ello despierta en sí mismo, en los primeros momentos del aprendizaje de la escritura, la voluntad de no agregar nada incompleto ni imperfecto á los primeros ejercicios de este arte que han sido llevados á la perfección.

La escritura, como el dibujo, se debe ensayar primeramente con lápiz en la pizarra de piedra; pues el niño es capaz de trazar perfectamente las letras con el lápiz de piedra, á una edad en que sería infinitamente difícil habituarlo á dirigir la pluma.

Además, el uso del lápiz antes del empleo de la pluma, tanto en la escritura como en el dibujo, se recomienda también porque una falta en la pizarra de piedra se puede en cada caso borrar rápidamente; por el contrario, una letra defectuosa queda siempre sobre el papel y arrastra comúnmente consigo rasgos más defectuosos aun.

En fin, esta manera de proceder presenta todavía otra ventaja que yo considero como esencial el niño borra de la pizarra de mano aun lo que es perfectamente bueno; y es increíble cuán importante es

este punto, si se ignora sobre todo cuán importante es para la especie humana el que el niño sea formado exento de orgullo y que no llegue demasiado temprano á atribuir un valor vanidoso á la obra de sus manos.

Yo divido, pues, el estudio de la escritura en dos períodos:

- 1º Aquel en que el niño debe familiarizarse con las formas de las letras y con sus combinaciones, sin hacer uso de la pluma; y
- 2º Aquel en que él mismo ejercita la mano en el uso del instrumento propio para la escritura, la pluma.

Aun en el primer período, las letras que coloco á la vista de los niños son exactamente proporcionadas. Yo he hecho grabar una colección de modelos mediante los cuales, y utilizando el método en todo su conjunto y sus ventajas, pueden aprender los niños á escribir correctamente casi por sí solos y sin ningún otro auxilio. Las ventajas de este libro de modelos son las siguientes:

- 1º Se detiene bastante tiempo en las formas elementales y fundamentales de las letras.
- 2º Enlaza gradualmente las formas más complejas de las letras con las más simples.
- 3º Ejercita á los niños en las combinaciones de varias letras, desde el momento en que ellos pueden imitar exactamente una sola de ellas, y avanza paso á paso en la formación de las palabras que se componen sólo de aquellas letras que ellos escriben siempre de una manera corriente y perfecta.

4º En fin, tiene la ventaja de que se puede cortar en líneas separadas y colocarse á la vista del niño de modo que la línea que se ha de escribir venga á quedar, para el ojo y para la mano, inmediatamente debajo de las letras del modelo.

En el segundo período, en el cual se debe iniciar al niño en el uso del verdadero instrumento de la escritura, la pluma, se le ejercita primeramente en las formas de las letras y sus combinaciones hasta haber alcanzado un grado notable de perfección; y el maestro no tiene en seguida más que hacer que, sustituyendo la pluma al lápiz, aplicar al verdadero arte de la escritura la aptitud perfecta que el niño ha adquirido en el dibujo de esas formas.

No obstante, el niño debe también aquí encadenar este nuevo progreso al punto que él ha ejercitado ya. Su primer modelo de escritura á pluma será exactamente su mismo modelo de escritura al lápiz. Él debe comenzar en el uso de la pluma por escribir letras iguales en tamaño á las que él ha dibujado y ejercitarse sólo gradualmente en imitar letras más pequeñas, las que se usan ordinariamente en la escritura.

La psicología exige de todos los ramos de instrucción que pueden y deben ser enseñados al niño, cualquiera que sea su edad, que establezcan entre sus medios una separación absoluta y una precisión rigurosa. Como en los otros ramos utilizo también este principio en la escritura, y siguiéndolo constantemente y mediante el libro de modelos de escritura al lápiz de pizarra, nacido de ese principio y desti-

nado á los niños de cuatro á cinco años, he llegado á convencerme de que, según este método, aun un mediocre maestro de escuela, una madre sin experiencia alguna está en estado de enseñar á sus hijos á escribir hasta cierto grado correcta y corrientemente sin haberlo ella misma sabido antes. Mas aquí, como en todo, el objeto de mi método es: hacer accesible al pueblo la enseñanza doméstica de la que estaba privado y elevar, grado por grado, á la madre que siente en su seno palpitar su corazón por su hijo, á una altura que le permita seguirlo por sí misma hasta la conclusión de mis ejercicios elementales y poder practicarlos con los niños. Para llegar á este punto necesita ella en todo caso estar únicamente un grado más adelante que los niños mismos.

Mi corazón se regocija con las esperanzas que se fundan en este método. Pero, querido amigo, desde que yo manifesté sólo de lejos algo de esas esperanzas, me gritan los hombres por todos lados: "¡Las madres de familia de este país no lo querrán!" Y no solamente hombres del pueblo, sino aun los hombres que instruyen al pueblo, los hombres que enseñan al pueblo á ser cristiano, me dicen: "Tú puedes recorrer nuestras aldeas de arriba abajo y no encontrarás ni una sola madre de familia que consienta en hacer lo que tú pretendes." Yo les respondo: "¡Quiero, con los medios que están en mis manos, llegar á conseguir que lo hagan las madres paganas de las regiones más apartadas del Norte!" Y si fuera efectivamente cierto que las madres cristianas de la civilizada Europa, que las madres cris-

tianas de mi patria no pueden ser llevadas á hacer tanto como lo que yo quiero que á cada instante hagan las madres paganas de los pueblos incultos del Norte, podría gritarles á esos señores que así calumnian hoy al pueblo que ellos y sus padres han enseñado, instruido y dirigido hasta ahora: "Lavaos las manos y decid: *¡Somos inocentes de este estado de barbarie indescriptible en que se encuentra el pueblo de la culta Europa; somos inocentes del estado de barbarie indecible del más benigno, del más dócil y del más tolerante de todos los pueblos de la Europa, el pueblo suizo!*" Decid: "Nosotros y nuestros padres hemos hecho lo que podíamos para alejar de nuestra parte del mundo y de nuestra patria la ruina indecible de los primeros fundamentos de la moral y del cristianismo." A esos hombres que se atreven á decir: "Recorred el país de extremo á extremo, las madres no harán eso ni querrán hacerlo," podría contestarles: "Gritad á esas madres desnaturalizadas de nuestro país, como en otro tiempo Jesucristo á Jerusalén: Madres, madres, hemos querido reuniros bajo las alas de la sabiduría, de la humanidad y del cristianismo, como la gallina reúne á sus polluelos; pero vosotras no lo habéis querido." Si ellos se atreven á hacer eso, callaré entonces y creeré en su palabra y en su experiencia, y no tendré ya fe en las madres del país ni en el corazón que Dios les ha colocado en su pecho; mas, si ellos no lo hacen, tampoco les creeré, sino que daré fe á las madres del país y al corazón que Dios ha colocado en su pecho. Y entonces podré declarar por calumniosas contra el pueblo, contrarias á la

naturaleza y á la verdad, á esas palabras malhadadas con las cuales ellos rechazan al pueblo de su país, como si fuese el producto de una creación inferior. Y prosigo mi camino como un viajero que oye el ruido del viento en una lejana selva y que no siente ni el más ligero soplo en el lugar en que él se encuentra. Estas palabras me obligan á seguir mi camino.—Yo he visto y experimentado durante el curso de mi vida toda clase de tales hombres de boca, que se adormecen mecidos en sistemas é ideales y que ni conocen al pueblo ni saben apreciarlo; y aquellas personas que calumnian hoy al pueblo con respecto á la cuestión con que me ocupo, se encuentran en ese caso más bien que cualesquiera otras que yo conozca. Tales hombres se imaginan estar en una altura y al pueblo mucho más abajo que ellos, en la profundidad; mas se equivocan en ambos casos. Ellos, semejantes á miserables monos por las pretensiones de su vil naturaleza, se impiden á sí mismos y se hacen incapaces de apreciar exactamente el valor de las verdaderas fuerzas animales y de las facultades reales del hombre. Esos pobres hombres de boca, que se pagan de palabras, por el donaire aparente de su andar afectado se hacen de igual manera justamente incapaces de sentir que están en zancos, y que por eso deben solamente descender de sus miserables piernas de palo para estar con iguales fuerzas que el pueblo sobre el suelo de Dios. Es menester que los compadezca. Yo he oído decir á esos miserables parlanchines, con una mezcla tal de inocencia monjil y de sabiduría rabínica: ¿Qué puede haber, pues, más bello

para el pueblo que el catecismo de Heidelberg y los psalmos? que yo debo aquí en verdad cargar la cuenta de la humanidad y llamar en mi corazón la consideración que merecen las causas mismas de ese extravío. Sí, amigo, yo quiero disculpar también ese extravío del espíritu humano á los que se engañan á sí mismos; pues siempre ha sido y siempre lo será así. Los hombres son los mismos en todos los tiempos, y los escribas y sus discípulos lo fueron también así. Yo no quiero, pues, abrir más la boca contra la chacharería de las intuiciones de los hombres, esos sonoros cimbaillos de sus ceremonias y las disposiciones faltas del espíritu de amor y de sabiduría que ellas deben producir naturalmente. Yo me contentaré únicamente con exclamar con el más grande de los hombres, aquel que ha defendido victoriosamente contra los errores de los escribas la causa de la verdad, la causa del pueblo y del amor: “*¡Señor, perdónalos, que no saben lo que hacen!*”

Vuelvo, pues, á continuar mi camino. El aprendizaje de la escritura aparece, en tercer lugar, como un medio de aprender á hablar. Mas en su esencia la escritura no es otra cosa que una propiedad y una aplicación especial del arte de hablar.

Así, pues, la escritura aparece en mi método como una forma, en unión de la mensura y del dibujo, y con esta unión aprovecha de todas las ventajas que son el producto del desarrollo precoz, debido á la educación; de las aptitudes de medir y de dibujar; asimismo, considerada como una manera especial del estudio del lenguaje, aparece unida á todo lo

demás que conforme al método se ha hecho desde la cuna para el desarrollo de esa facultad y aprovecha de las ventajas que han sido ya obtenidas y aseguradas sólidamente por el desarrollo anterior de la facultad de hablar, por el *Libro de las madres*, por el *Abecedario* y por el libro de lectura.

Un niño que ha sido dirigido según este método sabe el Abecedario y el libro de lectura tanto como de memoria. Él conoce, en gran parte, los fundamentos de la ortografía y de la lengua, y cuando por medio del libro de modelos de escritura con lápiz de pizarra y las primeras lecciones de escritura, se ha ejercitado con respecto á la forma de las letras hasta adquirir la destreza de trazar fácilmente los rasgos aislados de los caracteres y en seguida sus combinaciones, no necesita en adelante de modelos propiamente dichos para el aprendizaje ulterior de la escritura; él tiene en su cabeza, por los conocimientos de la lengua y de la ortografía, la esencia de los modelos, y sirviéndole de guía el Abecedario y el primer libro de lectura, saca de su propia experiencia una serie de palabras por medio de las cuales se fortifica más y más en el conocimiento de la lengua y ejercita su memoria y su imaginación.

1.º Ellos afirman cada vez más en el niño los conocimientos gramaticales que le han sido ya inculcados y hacen indelebles en su espíritu sus fundamentos ó principios. No puede ser de otro modo, pues según las indicaciones del libro de lectura en el cual se encuentra en series separadas, unos después de otros los sustantivos,

los adjetivos, los verbos, los adverbios, las preposiciones, etc., el niño es ejercitado en colocar esas palabras según la serie á que pertenecen, y llega así á adquirir cierto tacto para saber con certeza á qué serie pertenece cada palabra que se le presente y para deducir para cada serie de palabras las reglas mismas que le son aplicables.

2^a Igualmente siguiendo las instrucciones del método, él se hace así más capaz de obtener nociones claras por el estudio del lenguaje, puesto que puede disponer como ejercicios de escritura las palabras de su diccionario con toda su comitiva de rúbricas y de indicaciones particulares de las subdivisiones, y adquirir así sobre cada género de cosas ideas generales bien coordinadas.

3^a El niño da una solidez más grande á los medios de llegar gradualmente por los ejercicios de escritura á las nociones claras, no sólo porque aprendiendo á escribir, tanto como aprendiendo á hablar, se ejercita así en la construcción de frases explicativas que le hacen conocer los principales sustantivos, verbos y adjetivos, sino también porque él aumenta aún, mediante esos ejercicios, su aptitud para descubrir las nociones empíricas personales y para agregarlas á las numerosas series de los conocimientos que se ha apropiado sustancialmente por el estudio de la lengua.

Así, por ejemplo, en los ejercicios de escritura el niño no se limita únicamente á escribir los nom-

bres de los objetos que él ha aprendido ya á conocer como altos ó puntiagudos en el libro de lectura, sino que se ejercita, y es excitado á ella por la asignación de esta especie de trabajos, en reflexionar y agregar también los objetos de esa forma que le son conocidos en la esfera de su propia experiencia.

Voy á dar aquí un ejemplo que pondrá de manifiesto el espíritu inventivo de los niños para descubrir y reunir los nombres de ese género de frases explicativas.

Yo les propuse la palabra *triangular* y los niños, en unión con un maestro de escuela de aldea, encontraron los siguientes nombres de objetos de esa forma.

TRIANGULAR: el triángulo, el nivel de albañil, el pañuelo esquinado, la escuadra del carpintero, una especie de lima, la bayoneta, el prisma, la nuez de haya, el buril del grabador, la herida hecha por la picada de la sanguijuela, la hoja del estoque, el grano de trigo morisco, las piernas del compás, la parte inferior de la nariz, la hoja del cifiglo, la hoja de la espinaca, el pericarpio del tulipán, la cifra cuatro y el pericarpio del tlaspi.

En las mesas y en las ventanas con vidrios redondos encontraron ellos muchos más ejemplos, mas no conocían los nombres con que se les designaba.

Lo mismo sucede cuando se trata de agregar adjetivos á los sustantivos. Ellos agregan á las palabras *anguila*, *carroña*, *tarde*, no sólo todos los adjetivos que han aprendido en el libro de lectura co-

mo calificativos de anguila, carroña y tarde, sino también los que ellos, conforme á su experiencia, suponen que deben convenir á esos sustantivos. Y mediante esta especie de colección de caracteres distintivos, llegan ellos por sí mismos y por la vía más sencilla á conocer y á familiarizarse, bajo muchos aspectos y dentro de la esfera de su experiencia, con la naturaleza, la manera de ser y las propiedades de todas las cosas.

Exactamente lo mismo se procede con los verbos. Si ellos, por ejemplo, deben explicar el verbo *observar* por la agregación de sustantivos y adverbios, no solamente lo explicarán agregando aquellas palabras ó aquellos ejemplos que ellos han encontrado en el libro de lectura, sino que harán exactamente lo mismo que han hecho en los casos más arriba citado.

Los resultados de estos ejercicios tienen un grande alcance. Mediante éstos las descripciones que los niños han aprendido de memoria, verbigracia, las de la campana, del andar, estar de pie, estar acostado, del ojo, del oído, etc., llegan á ser para ellos una guía segura y general que les permite expresarse con precisión, tanto de viva voz como por escrito, sobre todos los objetos posibles cuya forma y cuyo fondo han aprendido ellos á conocer. Pero, no hay necesidad de decirlo, este último resultado no puede ser obtenido únicamente por el estudio exclusivo y aislado de la escritura, sino por ésta en unión de toda la serie de medios que el método emplea para elevar gradualmente á los alumnos á nociones más y más claras.

Se debe, pues, entender lo mismo de cada una de las partes del método, cuando digo que la escritura no sólo es un arte sino también un medio de enseñanza y que ella es para el niño de un uso tan fácil y tan general para enseñarlo á expresarse de viva voz como el lenguaje mismo.

CARTA VIII.

EL NUMERO.

El tercer medio elemental para obtener nuestros conocimientos es el *número*.

Mas, en tanto que el lenguaje y la forma emplean varios medios de instrucción subordinados á su circuito elemental para conducirnos á nociones claras y á la independencia intelectual que ellos tienen por objeto hacernos adquirir, el cálculo es el único medio de enseñanza que no comprende ningún medio subordinado; él aparece siempre, hasta el último límite de sus operaciones, como la consecuencia más sencilla de la facultad elemental que nos pone en estado de darnos cuenta cabal, en todas nuestras intuiciones, de las relaciones de cantidad, de las diferencias del más y del menos y de representarnos esas relaciones hasta el infinito con la precisión más clara.

El sonido y la forma llevan á menudo y de diversas maneras en sí mismos el germen del error y de la ilusión. El número, nunca; sólo él conduce á resultados infalibles, y si el arte de medir reclama para sí el mismo derecho, no puede pretenderlo si-

mo calificativos de anguila, carroña y tarde, sino también los que ellos, conforme á su experiencia, suponen que deben convenir á esos sustantivos. Y mediante esta especie de colección de caracteres distintivos, llegan ellos por sí mismos y por la vía más sencilla á conocer y á familiarizarse, bajo muchos aspectos y dentro de la esfera de su experiencia, con la naturaleza, la manera de ser y las propiedades de todas las cosas.

Exactamente lo mismo se procede con los verbos. Si ellos, por ejemplo, deben explicar el verbo *observar* por la agregación de sustantivos y adverbios, no solamente lo explicarán agregando aquellas palabras ó aquellos ejemplos que ellos han encontrado en el libro de lectura, sino que harán exactamente lo mismo que han hecho en los casos más arriba citado.

Los resultados de estos ejercicios tienen un grande alcance. Mediante éstos las descripciones que los niños han aprendido de memoria, verbigracia, las de la campana, del andar, estar de pie, estar acostado, del ojo, del oído, etc., llegan á ser para ellos una guía segura y general que les permite expresarse con precisión, tanto de viva voz como por escrito, sobre todos los objetos posibles cuya forma y cuyo fondo han aprendido ellos á conocer. Pero, no hay necesidad de decirlo, este último resultado no puede ser obtenido únicamente por el estudio exclusivo y aislado de la escritura, sino por ésta en unión de toda la serie de medios que el método emplea para elevar gradualmente á los alumnos á nociones más y más claras.

Se debe, pues, entender lo mismo de cada una de las partes del método, cuando digo que la escritura no sólo es un arte sino también un medio de enseñanza y que ella es para el niño de un uso tan fácil y tan general para enseñarlo á expresarse de viva voz como el lenguaje mismo.

CARTA VIII.

EL NUMERO.

El tercer medio elemental para obtener nuestros conocimientos es el *número*.

Mas, en tanto que el lenguaje y la forma emplean varios medios de instrucción subordinados á su circuito elemental para conducirnos á nociones claras y á la independencia intelectual que ellos tienen por objeto hacernos adquirir, el cálculo es el único medio de enseñanza que no comprende ningún medio subordinado; él aparece siempre, hasta el último límite de sus operaciones, como la consecuencia más sencilla de la facultad elemental que nos pone en estado de darnos cuenta cabal, en todas nuestras intuiciones, de las relaciones de cantidad, de las diferencias del más y del menos y de representarnos esas relaciones hasta el infinito con la precisión más clara.

El sonido y la forma llevan á menudo y de diversas maneras en sí mismos el germen del error y de la ilusión. El número, nunca; sólo él conduce á resultados infalibles, y si el arte de medir reclama para sí el mismo derecho, no puede pretenderlo si-

no únicamente porque el cálculo le presta su apoyo y por su unión con él, es decir, él es infalible porque calcula.

Pues así como ese medio de enseñanza, el que alcanza con más seguridad el objeto de la instrucción, esto es, las *nociones claras*, debe ser considerado como el *más importante*, es también evidente que ese medio de enseñanza se ha de poner generalmente en práctica y con un cuidado y una habilidad los más grandes, y que para alcanzar el último fin de la instrucción, es sumamente importante presentar este medio de enseñanza bajo formas por las cuales se puedan aprovechar todas las ventajas que pueden proporcionar en general á la enseñanza una psicología profunda y el conocimiento más vasto de las leyes del mecanismo del mundo físico. Por esto me he dado el trabajo más grande para presentar el cálculo á la vista de los niños como el resultado más claro de esas leyes naturales, y me he esforzado no solamente en reducir sus elementos, en el espíritu humano, á la forma simple en que aparecen en la intuición real de la naturaleza, sino también por enlazar estrechamente y sin interrupción los diversos adelantos progresivos á esa forma simple de los principios elementales. Yo estoy convencido, en efecto, de que el arte de calcular, llevado aún á sus últimos límites, no puede ser un verdadero medio de ilustración, esto es, un medio de adquirir nociones claras é ideas perspicuas, sino con la condición de desenvolverse en el espíritu humano en la misma gradación en que se desarrolla desde su punto de partida en la naturaleza.

La aritmética toda trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. Como queda dicho, su forma fundamental es esencialmente ésta: *Uno y uno son dos, y uno de dos resta uno*. Del mismo modo cada número, tal como es siempre su nombre, no es otra cosa que una abreviación de esa forma original y esencial de todo cálculo. Pero es importante que la noción de esa forma primitiva de las relaciones de los números no sea debilitada en nuestro espíritu por los medios de abreviación que emplea la misma aritmética, sino grabada profundamente y con gran cuidado en él por los procedimientos por los cuales se enseña esa misma ciencia, y todo progreso ulterior de esta última debe fundarse en el conocimiento profundo que ha adquirido el espíritu de las relaciones reales, que son la base de todo cálculo. Si esto no se verifica, aun el primero de los medios que poseemos para adquirir nociones claras sería convertido en un juego de nuestra memoria y de nuestra imaginación y hecho importante para alcanzar su fin.

Ello no puede ser de otro modo. Si, por ejemplo, aprendemos únicamente de memoria: tres y cuatro son siete, y en seguida contamos con ese siete como si supiésemos realmente que tres y cuatro son siete, nos engañamos á nosotros mismos, porque no tenemos ninguna idea de su verdad intrínseca, por cuanto no tenemos conciencia de su fondo material, el único que puede convertir para nosotros esa palabra vacía en una verdad palpable. La misma cosa su-

cede en todos los ramos de los conocimientos humanos. Aun el dibujo, por su falta de unión con el arte de medir del cual se deriva, pierde igualmente la verdad intrínseca de su ser por la cual puede ser solamente convertido en un medio de hacernos adquirir nociones claras.

Yo comienzo por el *Libro de las madres* en mis esfuerzos por dar á los niños una impresión viva y durable de las relaciones de los números consideradas como variaciones reales y efectivas del aumento y de la disminución de la cantidad en los objetos que se encuentran á la vista de ellos. Las primeras tablas de ese libro contienen una serie de objetos que ponen á la vista del niño, en intuiciones precisas, la noción del uno, dos, tres, etc., hasta diez. Yo hago que los niños busquen primeramente en esas tablas los objetos que están designados como unidad, después los objetos dobles, triples, etc. En seguida les hago encontrar esas mismas relaciones, contando con los dedos, ó con garbanzos, piedrecitas y otros objetos que se tienen á la mano. En fin, el conocimiento de esas relaciones se renueva para ellos cien y cien veces por día por medio del cuadro de deletreo y de la fácil división de las palabras en sílabas y letras, pues yo les dirijo cada vez la siguiente pregunta. ¿Cuántas sílabas tiene esta palabra? y ¿cómo se llama la primera? la segunda? la tercera? etc. De esta manera la forma original, ó el principio fundamental de todo cálculo se graba profundamente en la inteligencia de los niños, y así se familiarizan ellos con los medios de abreviación del cálculo, los números, y adquieren un pleno conocimiento del

valor intrínseco de los números antes que procedan á hacer uso de ellos, sin tener á la vista el fondo de la intuición que les ha servido de base. Independientemente de la ventaja por la cual hace mas del cálculo un fundamento de nociones claras, es increíble cuánto se facilitara á los niños el estudio de la aritmética asegurado ese primer puesto á la intuición. Y la experiencia enseña, pues, que los principios del cálculo parecen difíciles únicamente porque no se utilizan los medios psicológicos en la extensión en que se debería hacerlo. Y por esta razón debo ser un poco lato en la descripción de los procedimientos que empleo y que convendría emplear en este caso.

Además de los medios indicados y después de ellos, nos valemos también para el cálculo del tablero de deletreo de la manera que sigue: cada una de las tablitas que colocamos en él representa una unidad y al mismo tiempo que los niños aprenden á conocer las letras, principiamos también á darles á conocer las relaciones de los números. Colocamos una tablita y preguntamos al niño: "¿Hay aquí muchas tablitas?"—El niño responde: "No, hay sólo una." En seguida agregamos una más y preguntamos: "Una y una ¿cuántas son?"—El niño responde: "Una y una son dos." Así se continúa, y se agrega al principio sólo una cada vez, después dos, tres, etc.

Quando el niño ha comprendido perfectamente las adiciones de una y una unidad hasta diez y cuando ha aprendido á expresarlas con una facilidad completa, colocamos sobre el tablero las tablillas de las letras de la misma manera, pero variamos la cuestión: "Quando tú tienes dos tablitas ¿cuántas veces tienes

una tablita?"—El niño mira, cuenta y responde exactamente: "Cuando yo tengo dos tablitas, tengo dos veces una tablita."

Quando él ha llegado, pues, á darse cuenta clara, por la numeración exacta y á menudo repetida de todas sus partes, de cuántas unidades contienen los primeros números, se cambia de nuevo la pregunta y se interroga: "¿Cuántas veces uno son dos? ¿cuántas uno son tres?" etc. Y en seguida, de nuevo: ¿Cuántas veces está contenido uno en dos? en tres? etc. Luego que el niño conoce la forma simple y elemental de la adición, de la multiplicación y de la división, y se ha familiarizado por medio de la intuición con la naturaleza de las formas del cálculo, se procura también hacerle conocer y hacerle familiar, de la misma manera por medio de la intuición, la forma original de la sustracción. Esto se ejecuta del modo siguiente: Se quita una de las diez tablitas que se han sumado y se pregunta: "Cuando de diez has quitado uno ¿cuántos quedan?"—El niño cuenta, encuentra nueve y responde: "Cuando de diez he quitado uno, quedan nueve." Se quita en seguida la segunda tablita y se pregunta: "Uno quitado de nueve ¿cuántos son?"—El niño cuenta de nuevo, encuentra ocho y responde: "Uno quitado de nueve son ocho." Así se continúa hasta el fin.

Para continuar esta especie de elucidación del cálculo por el método más arriba expuesto, se pueden emplear, pues, las series que siguen:

I II III etc.

I III IIII etc.

I IIII IIII IIII etc.

Una vez que se ha terminado la adición de cada una de esas series, se empieza, pues, la sustracción de cada uno de los números en la misma proporción anterior, del modo siguiente:

Quando, por ejemplo, se ha sumado 1 y 2 son 3 y 2 son 5 y 2 son 7, etc, se quitan dos tablitas y se pregunta: "2 quitado de 21 ¿cuántos son?" y así se prosigue hasta que no queda ninguno más.

El conocimiento del aumento y de la disminución que se ha inculcado en el niño presentándole á la vista realidades materiales, es fortificado en seguida por las tablas de cálculo, mediante las cuales se le ponen nuevamente á la vista las mismas series de las relaciones de los números, bajo la forma de rayas y de puntos. Estas tablas sirven de guía en el método de contar con objetos reales del mismo modo que el libro de deletrear para la formación de las palabras en el tablero. Y cuando el niño se ha ejercitado tanto en contar con objetos materiales, y con los puntos ó rayas que los sustituyen, cuando esas tablas fundadas puramente en la intuición lo permiten, el conocimiento de las relaciones reales de los números se robustece entonces tanto en su espíritu que las formas de abreviación por los números ordinarios, aun sin intuición, se hacen comprensibles para él de una manera increíble, porque sus facultades intelectuales están libres de confusión, de vacíos y de enigmas que resolver. De modo que, en el verdadero sentido de la palabra, se pueda decir que el cálculo enseñado así es sólo un ejercicio de la razón y nunca un trabajo de la memoria, ó un procedimiento mecánico y rutinario, pero que es un

resultado de la intuición más clara y más exacta y no puede conducir sino á la adquisición de nociones claras (1).

Pero como el aumento y la disminución de los objetos no consiste solamente en aumentar ó disminuir unidades enteras, sino también en la división de unidades en varias partes, resulta de ahí una segunda forma del cálculo, ó más bien se abre la vía en la cual cada unidad puede llegar á ser la base de una subdivisión infinita de las unidades que hay contenidas en ella.

Así como en la primera forma del cálculo, estos, en el aumento y disminución de unidades enteras, el número uno debe ser considerado como el punto inicial de todo cálculo y como el fundamento del arte de la intuición para todas las transformaciones de los números, se debe pues buscar también para la segunda forma del cálculo una figura que preste aquí el mismo servicio que el número uno en la primera; se debe buscar una figura que sea divisible hasta el infinito y que en todas sus subdivisiones sea siempre semejante á sí misma; una figura por medio de la cual se pueda presentar á la vista indefinidamente las partes del cálculo de las fracciones consideradas al mismo tiempo como partes del todo, y á su vez, como unidades independientes y enteras, de modo que cada relación de un quebrado con respecto al todo esté á la vista del niño con tanta precisión y exactitud como el número uno contenido tres veces en el número tres está patente para él en la forma elemental del cálculo empleada por nuestro método.

Mas la única figura posible que puede llenar esas condiciones es el cuadrado.

Con el auxilio del cuadrado podemos presentar á los ojos del niño las relaciones de las divisiones de la unidad ó de las fracciones en sus series progresivas, desde el punto de partida común á todo aumento ó disminución, el número uno, de una manera tan sensible como la en que le hemos expuesto el aumento y la disminución de los números enteros. Con este fin hemos dispuesto un cuadro intuitivo de las fracciones que consta de 11 columnas cada una de las cuales contiene 10 cuadrados.

Los cuadrados de la primera columna son enteros, los de la segunda están divididos en dos partes iguales, los de la tercera en tres, etc, hasta diez.

A este cuadro que contiene divisiones simples se sigue una segunda tabla en la cual esas divisiones intuitivas simples están subdivididas en la progresión siguiente: los cuadrados que en el primer cuadro estaban divididos en dos partes iguales lo son en ésta en 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 partes; los de la columna siguiente en 3, 6, 9, 12, etc.

Como el *ABC de la intuición* se compone de formas de mensura que tienen por base, en general, la división décupla del cuadrado, es evidente que así hemos puesto también por fundamento del *ABC del cálculo* el origen común del *ABC de la intuición*, el cuadrado, ó más bien que hemos puesto los medios elementales de la instrucción, la forma y el número, en una armonía tal que nuestras formas de mensura son empleadas como el primer fundamento de las relaciones de los números, y recíprocamente, los

fundamentos de las relaciones de los números como el primer fundamento de las formas de mensura.

Por esta senda hemos llegado á poder enseñar el cálculo á los niños, segun nuestro método, no empleando sino únicamente ese ABC de que al principio nos hemos servido solamente como un ABC de la intuición en el sentido estricto de la palabra, es decir, el fundamento de la mensura, de la escritura y del dibujo.

Por el uso de esos cuadros, el conocimiento de las relaciones reales, efectivas, de todos los quebrados adquiere en el niño una solidez tal, que la práctica del cálculo de los quebrados con cifras comunes se hace para él increíblemente fácil, tan fácil como el cálculo con unidades enteras. La experiencia enseña que los niños con nuestro método llegan á saber ejecutar esas operaciones cuatro hasta cinco años antes de lo que sería posible hacerlo sin ese medio. Además, la inteligencia de los niños con esos ejercicios, como con los anteriores, se exenta de confusión, de vacíos y de oscuridades, y se puede también decir aquí con precisión que: el cálculo así comprendido es sólo un ejercicio del entendimiento, mas de ningún modo una mera obra de la memoria ó una habilidad mecánica y rutinera; él es un resultado de la intuición más clara y más precisa y conduce fácilmente por la pura evidencia á la verdad.

CARTA IX.

Amigo, si doy ahora una mirada retrospectiva y me pregunto: ¿Qué servicios he prestado en realidad á la organización de la instrucción del hombre? —yo me respondo: he establecido el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo en la intuición el FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO CONOCIMIENTO, y he procurado, haciendo abstracción de todos los modos particulares de enseñanza, encontrar la esencia de la enseñanza misma y la forma primordial mediante la cual debe ser determinada por la naturaleza misma la cultura de nuestra especie. Yo noto que he reducido toda la enseñanza á tres medios elementales y que he hallado los procedimientos especiales por los cuales se puede hacer posible el erigir los resultados de la instrucción en esos tres ramos en leyes naturales y necesarias.

Yo deseubro, en fin, que he puesto en armonía esos tres medios elementales unos con otros, y que mediante esto, he hecho concordar, en muchos puntos y en esos tres ramos, la enseñanza no solamente consigo misma sino también con la naturaleza humana, y la he aproximado á la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano. ®

Pero al mismo tiempo que hacia esto, he encontrado también, y no podía menos de encontrarlo, que la enseñanza pública, tal como se practica hoy notoria y generalmente, no reconoce de ningún mo-

do á la intuición por el principio superior fundamental de la instrucción; que ella no tiene ninguna noción de la forma primordial en la cual es determinada por nuestra naturaleza la cultura de la especie humana; que ella sacrifica, por el contrario, la esencia de la enseñanza toda al embrollo de varias enseñanzas aisladas; mata el espíritu mismo de verdad, sirviendo al pueblo migajas de verdades de toda especie, y destruye en el género humano la fuerza de independencia que descansa sobre la verdad. Yo he encontrado, y estaba abiertamente manifiesto, que ese sistema de enseñanza no reconduce sus medios singulares ni á principios elementales, ni á formas elementales; que, por el contrario, dejando de considerar la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento, se coloca ella misma fuera del estado de alcanzar por medio de cualquiera de sus procedimientos imperfectos, el objeto de la enseñanza, esto es, la adquisición de nociones claras, y también de elevar los resultados concretos á que ella aspira á la altura de leyes naturales y necesarias.

Ese estado definido en que se encuentran en Europa diez hombres, á lo menos, por uno con respecto á la instrucción, así como ese estado preciso de la instrucción misma que ellos reciben, aparece increíble á primera vista; pero él no sólo es históricamente exacto (*) sino que también es necesario desde el punto de vista psicológico. No podía suceder otra cosa: la Europa á causa de su instrucción popular debía caer en el error ó más bien en la locura á que ha quedado subyugada. Por una parte, ella se ha

elevado en algunas artes en particular á una altura gigantesca y, por otra, ha abandonado las sendas de la naturaleza en la dirección que ha dado á toda la humanidad. Ninguna parte del mundo se ha elevado tan alto; pero, por otro lado, ninguna ha descendido también á una profundidad tan grande. Ella, como la estatua del profeta, toca las nubes con su cabeza de oro, es decir las artes aisladas en que ella sobresale; pero la enseñanza del pueblo, que debería ser la base de esa cabeza de oro, es por el contrario, como los pies de la gigantesca estatua, el barro más vil, más frágil y más despreciable. Esta desproporción, desastrosa para el espíritu humano, entre las prerogativas de lo alto y las miserias de lo bajo, ó más bien el origen de donde procede esta desproporción chocante en la cultura de los habitantes de nuestra parte del mundo, es la invención de la imprenta (1). El Continente Europeo en el primer momento de asombro causado por esa potencia tan nueva como ilimitada que facilitaba la adquisición de un saber de palabras, ha sido sobrecogido de una especie de vértigo y de una confianza charlatana en la universalidad de su virtud y eficacia. Esto era muy natural en las primeras generaciones que si-

(*) Aun el bueno é indulgente Laváter, que como nadie acataba lo positivo en las cosas del mundo, lo reconocía y confesaba. Habiéndole preguntado una vez: "¿Qué medios elementales, simples, se podrían emplear en la enseñanza, y especialmente para rectificar la intuición de todas las cosas?"—él respondió: "Yo no conozco ninguno; la educación en Europa carece de base hasta un punto que sobrepasa los límites de toda creencia. (Nota del autor.)"

guieron á ese invento; pero que la Europa después de tantos siglos viva aún ahora en ese vértigo que ella ha dejado degenerar en una fiebre nervina que destruye el cuerpo y el alma, es una cosa que no podía por cierto acaecer á ninguna parte del mundo, sino á la nuestra. Pero, además de las doctrinas de los capuchinos y de los jesuitas, se necesita de un sistema feudal y de gabinete para producir por ese arte los resultados que él ha dado en Europa. Mas, tomando en cuenta esas circunstancias accesorias, se comprende, pues, no solamente cómo ese arte ha llegado por fin á colocar juntas nuestras artes y nuestra enseñanza popular en la situación respectiva y perfectamente definida en que ellas se encuentran hoy día, sino aun se concibe claramente que, en las circunstancias dadas, esa invención no ha podido producir ni un arte inferior ni, por el contrario, una enseñanza superior á las que ha producido. Es completamente claro cómo ella ha debido llegar á restringir indefinidamente para los europeos el uso de los cinco sentidos y en particular á reducir la acción de la vista, el instrumento más general de la intuición, al culto y á la adoración de la nueva ciencia, á las letras del alfabeto y á los libros, de modo que yo casi podría decir: la imprenta debía llegar á hacer de nuestros ojos, del principal instrumento de nuestros conocimientos, ojos para no ver más que letras, y de nosotros mismos, hombres cuyo saber proviene sólo de letras. La Reforma (2) ha completado lo que la imprenta había empezado, abriendo la boca á la necedad pública de una sociedad monacal y feudal sobre cuestiones abstractas que el gé-

nero humano no resolverá jamás, cualquiera que sea la perfección á que llegue su sabiduría y por más liberales que sean un día las condiciones de su existencia.

Así como un torrente devastador cuando se encuentra detenido en su curso por una montaña derrumbada toma una nueva dirección y de año en año, de generación en generación, extiende su devastación; asimismo la educación del pueblo en Europa, después que ella hubo abandonado, por la acción reunida de esos dos grandes hechos históricos, el hecho siempre igual de la intuición y cuando hubo tomado una dirección falta de fundamento, ilusoria y caprichosa, ha continuado de año en año y de generación en generación sus estragos sobre los hombres hasta que al fin, después de haber seguido esta senda durante siglos y de haber llevado á la perfección la charlatanería universal de nuestra enseñanza, ella nos ha llevado al punto en que estamos y en donde no queremos, por ningún precio, permanecer más tiempo.

No podía suceder de otro modo; puesto que nosotros, por medio de un arte tan profundamente desarrollado, y dando á nuestros errores puntos de apoyo más profundos aun, nos organizamos tan largo tiempo para robar á los medios de instrucción y de enseñanza, en general, toda intuición y á nosotros mismos toda facultad intuitiva, la cabeza dorada y engañosa de nuestra civilización no ha podido llegar á descansar sobre otros pies que los que en efecto la soportan; era imposible que sucediese de otro modo. Los medios imperfectos que se empleaban

en nuestra educación no podían en ningún ramo de la enseñanza alcanzar el verdadero objeto de la instrucción pública, la adquisición de nociones claras que el pueblo debe esencialmente poseer en todos los ramos de la educación. También los mejores de esos medios, los medios auxiliares que la aritmética y la gramática suministran en profusión, debían en tales circunstancias perder su eficacia, habiéndoseles dejado absolutamente sin ninguno de los medios semejantes inventados por el arte para el fundamento de toda enseñanza, la intuición. Y así esos dos medios de instrucción, la palabra y el número, subordinados al fundamento común de todo conocimiento, la intuición, debían conducirnos necesariamente en la enseñanza del lenguaje y del cálculo á una sutileza exagerada, superficial y sin objeto que nos exponía á toda especie de errores y de ilusiones; fatalmente, y por el hecho mismo de las fuerzas de que disponemos y del mecanismo que permite al arte, dando la mano á la naturaleza, elevarnos á la verdad y á la sabiduría, somos rebajados á la mentira y á la locura, y reducidos á ser hombres miserables, sin iniciativa y sin intuición, hombres de palabras y de boca.

A despecho de toda la locura de una organización semejante, nos quedaban todavía los conocimientos intuitivos referentes á nuestra posición social y á nuestra profesión, porque al arte, por más que él yerra, le es imposible quitar completamente la intuición á la especie humana. Pues bien, esos conocimientos quedaron así aislados en nuestra inteligencia, y por consiguiente exclusivos, ilusorios, egoís-

tas é iliberales. Sometidos á una dirección tal, no debimos, no pudimos hacer otra cosa que ser insensibles á toda verdad que no entraba en el círculo restringido de nuestra observación material, y sublevarnos contra todo lo que era contrario á ese modo de observación singular é iliberal; no debíamos, no podíamos hacer otra cosa que sumergirnos más y más, de generación en generación, en la situación contraria á la naturaleza en que estábamos encerrados y en los sentimientos mezquinos que resultaban de ella, la iliberalidad, el egoísmo, la violencia ilegal y ambiciosa que vemos hoy.

Así se explica, mi querido Góssner, y de ningún otro modo, cómo ha sucedido que, durante el siglo que acaba de terminar y que en su último cuarto ha llevado al extremo esas ilusiones, hemos caído universalmente en esos sueños ó más bien en ese delirio y en ese furor de reivindicación sin fundamentos, pero furibundo, en que nuestras miras razonables y nuestras pretensiones legítimas, abandonadas así á la suerte, se nos han hecho sospechosas á nosotros mismos en medio del desencadenamiento de nuestros instintos salvajes y ciegos. Y así de diversos lados y por vías diferentes debíamos descender á ese espíritu de *sans-culottisme* que se ha impuesto á todos indistintamente, bajo una ú otra forma, y cuyas consecuencias inevitables han sido y debían ser: la desorganización profunda de todos los sentimientos naturales más puros y de todos los medios filantrópicos que descansan en esos sentimientos, la desaparición de toda humanidad hasta en las formas políticas y finalmente, es efectivo, la disolución

de algunas de esas formas de gobierno que no tenían nada de humano; desgraciadamente, este último hecho no ha sido una ventaja para la humanidad.

He aquí, mi querido amigo, un bosquejo de mi apreciación de los acontecimientos recientes. Así me explico los dos sistemas, el de Robespierre y el de Pitt (3), la conducta de las asambleas y la del pueblo. Y para justificar mi opinión en cada caso, vuelvo á la tesis: los vacíos de la enseñanza, ó más bien, los procedimientos artificiales que trastornan todas las leyes naturales de la enseñanza, han conducido á esta parte del mundo á la situación en que ahora se encuentra, y contra las revoluciones políticas, morales y religiosas que ya han tenido lugar y contra aquellas que hay que esperar aún, el solo remedio posible es volver las espaldas á la superficialidad, defectuosidad y charlatanismo de nuestra instrucción popular y reconocer que *la intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento*, ó en otros términos, que *todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido á la intuición* (4).

CARTA X.

Amigo, la intuición, en cuanto es considerada como el punto de partida de la enseñanza, no debe ser confundida con el *arte de la intuición*, que es el estudio de las relaciones de las formas. La primera, como el fundamento común de los tres medios ele-

mentales de la instrucción, precede mucho antes al arte de la intuición, al arte del cálculo y al arte del lenguaje. Si se considera á la intuición aisladamente y en sí misma, en oposición al arte de la intuición, ella no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza toda enseñanza. El niño de pecho recibe esa enseñanza; la madre se la da. Pero el arte no ha hecho nada en esto para marchar á la par de la naturaleza. En vano se presentaba á su vista el más bello espectáculo: la madre que muestra el mundo á su hijo pequeñito; él no ha sacado de ese espectáculo nada, absolutamente nada para la educación del pueblo.

Yo quiero, mi querido Gëssner, copiar aquí un pasaje que escribí un año ha sobre este punto de vista y que me inspiró entonces la idea de ese arte más arriba mencionado.

“Desde el momento en que la madre toma en sus brazos al niño, ella lo instruye, por cuanto ella le aproxima á los sentidos los objetos que la naturaleza le presenta diseminados, lejanos y confusos y le hace fácil, agradable y atractiva la práctica de la intuición y, por consiguiente, el conocimiento mismo que proviene de ella.”

“Sin fuerzas, sin cultura, adhiriéndose sin guía y sin auxilio á la naturaleza, la madre, en su inocencia, ni aun sabe lo que hace. Ella no tiene la intención de instruir á su hijo, ella quiere únicamente calmarlo, ella quiere solamente ocuparlo;

de algunas de esas formas de gobierno que no tenían nada de humano; desgraciadamente, este último hecho no ha sido una ventaja para la humanidad.

He aquí, mi querido amigo, un bosquejo de mi apreciación de los acontecimientos recientes. Así me explico los dos sistemas, el de Robespierre y el de Pitt (3), la conducta de las asambleas y la del pueblo. Y para justificar mi opinión en cada caso, vuelvo á la tesis: los vacíos de la enseñanza, ó más bien, los procedimientos artificiales que trastornan todas las leyes naturales de la enseñanza, han conducido á esta parte del mundo á la situación en que ahora se encuentra, y contra las revoluciones políticas, morales y religiosas que ya han tenido lugar y contra aquellas que hay que esperar aún, el solo remedio posible es volver las espaldas á la superficialidad, defectuosidad y charlatanismo de nuestra instrucción popular y reconocer que *la intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento*, ó en otros términos, que *todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido á la intuición* (4).

CARTA X.

Amigo, la intuición, en cuanto es considerada como el punto de partida de la enseñanza, no debe ser confundida con el *arte de la intuición*, que es el estudio de las relaciones de las formas. La primera, como el fundamento común de los tres medios ele-

mentales de la instrucción, precede mucho antes al arte de la intuición, al arte del cálculo y al arte del lenguaje. Si se considera á la intuición aisladamente y en sí misma, en oposición al arte de la intuición, ella no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza toda enseñanza. El niño de pecho recibe esa enseñanza; la madre se la da. Pero el arte no ha hecho nada en esto para marchar á la par de la naturaleza. En vano se presentaba á su vista el más bello espectáculo: la madre que muestra el mundo á su hijo pequeñito; él no ha sacado de ese espectáculo nada, absolutamente nada para la educación del pueblo.

Yo quiero, mi querido Góssner, copiar aquí un pasaje que escribí un año ha sobre este punto de vista y que me inspiró entonces la idea de ese arte más arriba mencionado.

“Desde el momento en que la madre toma en sus brazos al niño, ella lo instruye, por cuanto ella le aproxima á los sentidos los objetos que la naturaleza le presenta diseminados, lejanos y confusos y le hace fácil, agradable y atractiva la práctica de la intuición y, por consiguiente, el conocimiento mismo que proviene de ella.”

“Sin fuerzas, sin cultura, adhiriéndose sin guía y sin auxilio á la naturaleza, la madre, en su inocencia, ni aun sabe lo que hace. Ella no tiene la intención de instruir á su hijo, ella quiere únicamente calmarlo, ella quiere solamente ocuparlo;

“mas ella sigue no obstante la marcha elevada de
 “la naturaleza en su más pura sencillez, sin darse
 “cuenta de lo que la naturaleza hace mediante ella;
 “y la naturaleza hace mucho por su mediación. De
 “este modo abre el mundo á su hijo, lo prepara á
 “á que haga uso de sus sentidos y para el desarrollo
 “temprano de su atención y de sus facultades intuitivas.

“Que siga hoy esa marcha elevada de la naturaleza; que se una todo lo que puede ser unido á ella;
 “que se haga posible al corazón de las madres, por
 “medio del auxilio del arte, el continuar con una
 “sabia libertad, á medida que vaya creciendo el niño, la tarea que una impulsión instintiva, ciega,
 “le ha hecho comenzar cuando él era pequeñito; que
 “se interese también en esta obra al corazón del padre, é igualmente que se le haga posible á éste, por
 “medio del auxilio del arte, dar al niño, adaptándolas á su posición y á las condiciones de su existencia, todas las cualidades que él necesita para
 “adquirir y poseer mientras viva, mediante una buena administración de sus intereses esenciales, la
 “satisfacción íntima de su conciencia. ¡Cuán fácil
 “no será contribuir así, y en una gran parte, para
 “colocar al género humano en general y á cada hombre en particular, en su esfera, en estado de asegurarse una vida tranquila, apacible y contenta, á
 “pesar de las dificultades de su situación desfavorable y de todos los males de tiempos adversos!

“¡Dios mío, qué beneficio sería para la humanidad!
 “Mas nosotros no hemos adelantado en esto ni aun
 “hasta el punto en que se encuentra la mujer del

“Appenzell. Ésta, desde las primeras semanas que
 “siguen al nacimiento de su hijo, cuelga sobre la
 “cuna un gran pájaro de papel pintado de varios colores, y nos indica de ese modo el punto preciso
 “en que el arte debería principiar á dar al niño un
 “conocimiento claro y estable de los objetos de la
 “naturaleza.”

Querido amigo, quien ha visto á un niño de dos á tres semanas querer alcanzar con piés y manos ese pájaro y en seguida piensa cuán fácilmente sería posible al arte depositar en el espíritu del niño, por medio de una serie de representaciones naturales de este género, un fundamento general para las intuiciones sensibles de todos los objetos de la naturaleza y de los que produce el arte, fundamento que luego se podría, poco á poco y por medios diversos, precisar más circunstanciadamente y extender más y más; quien se haga estas reflexiones y no sienta al mismo tiempo cuán fatal nos es la rutina de nuestra educación gótico-monástica, que ha llegado á ser impotente aun como educación gótico-monástica y que nos causa la más grande aversión, es en efecto un sér incorregible.

El pájaro del Appenzell es para mí lo que el buéy Apis para los egipcios, un objeto sagrado. Yo he hecho cuanto he podido para comenzar mi enseñanza por el punto de que parte la mujer del Appenzell. Yo he ido más allá todavía: yo no he abandonado, ni aun en el primer punto de partida ni en toda la serie de los medios de adquirir los conocimientos, á la casualidad ninguna de las impresiones que la naturaleza, el medio en que él vive y el amor

maternal ofrecen al niño desde su más tierna edad; yo he hecho cuanto ha estado en mis fuerzas para hacer posible el presentar á los sentidos del niño, aun en esa edad, lo que hay de esencial en las nociones intuitivas, dejando á un lado lo accidental, y de hacerle indeleble la conciencia de las impresiones recibidas.

El primer curso del *Libro de las madres* no es más que un ensayo para elevar la intuición misma á un arte y para llegar á dar á los niños en los tres ramos elementales de la enseñanza, *forma, número y lenguaje*, la conciencia más amplia de todas las intuiciones que formarán más tarde, cuando ellos tengan un conocimiento más preciso de ellas, la base de su saber.

Este libro no debe ser solamente la exposición más completa de los objetos más esenciales de nuestro conocimiento; él debe también contener los materiales de series continuas de esos objetos que son propios para suscitar en los niños, desde las primeras intuiciones, el sentimiento de las relaciones múltiples y de las múltiples analogías que existen entre las cosas.

El *Abecedario*, considerado desde este punto de vista, desempeña el mismo papel que el *Libro de las madres*. La simple producción de los sonidos y la mera excitación de la conciencia de las impresiones recibidas por el *oído* es para el niño una intuición, tanto como la simple presentación de los objetos delante de los ojos y la mera excitación de la conciencia da la impresión producida en el sentido de la *vista*. Fundándome en esto, he dispuesto ese

Abecedario de modo que el primer curso no es otra cosa que una intuición, es decir, tiene únicamente por objeto presentar al sentido del *oído* y grabar de una manera indeleble en la memoria del niño la serie completa de los sonidos que deben más tarde servir de fundamento á sus conocimientos del lenguaje; y esto precisamente en la misma edad en que, por el *Libro de las madres*, presento al sentido de la *vista* los objetos visibles del mundo exterior, cuyo conocimiento preciso debe constituir más tarde el fundamento de su saber.

Este mismo principio: elevar la intuición á un arte, tiene cabida igualmente en el estudio del tercer medió elemental de nuestros conocimientos. También el número en sí mismo sin el fundamento de la intuición no es para nuestro espíritu más que una quimera. El niño debe conocer la forma antes de estar en estado de concebirla como una relación numérica, es decir, como el fundamento que le dará una conciencia clara del aumento y disminución precisa de los números. Por esta razón, he presentado en el *Libro de las madres* al niño, aun en esa tierna edad, intuiciones múltiples de los diez primeros números: dedos, garras, hojas, puntos, y después también triángulos, cuadriláteros, octógonos, etc.

Después que he hecho esto en los tres ramos de estudio y después de haber continuado así, en ese libro, la intuición simple como el fundamento absoluto de todo conocimiento adquirido por los sentidos, elevo nuevamente la *intuición*, en cada uno de esos ramos, al *arte de la intuición*, esto es, un

medio de considerar los objetos de la intuición como *objetos de nuestro juicio y de nuestras facultades de aplicación práctica.*

En lo tocante á la *forma*, el primer medio elemental de nuestros conocimientos, después de haberlo hecho familiarizarse en el *Libro de las madres* con la intuición múltiple de los objetos y con sus nombres, conduzco al niño por esa senda al *ABC del arte de la intuición*. Este segundo libro está destinado á poner al niño en estado de poder darse cuenta de la forma de los objetos de que el *Libro de las madres* le ha dado una noción precisa pero no clara. Este libro debe conducir al niño, con respecto á las formas de las cosas, á adquirir nociones exactas de las relaciones que existen entre la capacidad de esas formas y el cuadrado, y de este modo, á descubrir en todo el círculo que abraza la enseñanza de este ramo una serie de medios para pasar de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

En cuanto al segundo medio elemental de nuestros conocimientos, el *número*, empleo el mismo procedimiento para él. Después que he ensayado en el *Libro de las madres* á hacer adquirir al niño, en su más temprana edad, una noción clara de los *diez primeros números fundamentales*, trato de hacerle conocer, por la agregación sucesiva de una unidad á otra unidad, esas expresiones generales del aumento y de la disminución, es decir, la naturaleza del *dos*, luego la del *tres*, etc. Así hago que los niños comiencen por adquirir primeramente una intuición la más clara y perfecta posible de los primeros ele-

mentos de todas las formas del cálculo, y hago al mismo tiempo que se familiaricen con las expresiones que designan esas formas, de modo que ellos no las olviden jamás. Y les enseño los elementos de la aritmética empleando principalmente series que no son, desde el punto de partida, más que una progresión continua y segura, guiada por la psicología, de los juicios intuitivos grabados profundamente en el espíritu del niño para pasar á una intuición nueva, que no es sino una pequeña agregación á los conocimientos antes adquiridos, pero que sólo asciende, por ejemplo, de 1 á 2 y de 2 á 3. El resultado de este procedimiento, atestiguado por la experiencia, es que, cuando los niños han comprendido perfectamente los principios de una operación cualquiera de aritmética, se encuentran inmediatamente en estado de avanzar de este modo, sin auxilio ninguno ulterior, y de proseguir hasta donde los conduzca la serie misma, según su naturaleza.

Con respecto á mi método, es de notar sobre todo que él conduce á hacer tan claros á los niños los principios fundamentales de un ramo cualquiera de modo que, en cada grado de su aprendizaje, deben ellos apropiarse hasta la perfección lo que saben, y de manera que, siempre que ellos han hecho algún progreso, pueden ser también considerados como maestros de sus hermanos y hermanas menores. ®

En lo que concierne á la simplificación y aclaración en la enseñanza de la aritmética, el punto más esencial de mi método es el siguiente: yo no doy solamente al niño por medios intuitivos la conciencia indeleble del valor real intrínseco de todas las

relaciones de los números, sino también asocio en su espíritu la conciencia de la verdad intuitiva con la conciencia de la verdad matemática; además, yo he elevado el cuadrado á un medio común del arte de la intuición y del arte del cálculo.

El tercer medio elemental de nuestros conocimientos, el *lenguaje*, es susceptible de la amplificación más grande con respecto á la aplicación de mis principios.

Si por una parte el conocimiento de la forma y del número debe preceder al conocimiento del lenguaje, y este último debe derivarse, en parte, de los dos primeros, en cambio el *progreso en el arte del lenguaje* es más rápido que en el *arte de la intuición* y en el *arte del cálculo*. Las *impresiones intuitivas* de la forma y del número preceden precisamente á la aparición de la facultad de las palabras; por el contrario, el *arte de la intuición* y el *arte del cálculo* siguen al *arte del lenguaje*. El gran carácter que marca la originalidad y la superioridad de nuestra naturaleza, el lenguaje, principia á desarrollarse por la *facultad fonética*, ó facultad de emitir los sonidos; después el *sonido*, por una perfección progresiva, se transforma en *palabras definidas* y las *palabras definidas* forman paulatinamente el *lenguaje*. La naturaleza ha necesitado miles de años para dar á nuestra especie un lenguaje completo, y nosotros aprendemos hoy en algunos meses este arte maravilloso para cuyo desarrollo la naturaleza ha empleado varios siglos. Por tanto, nosotros debemos, no podemos hacer otra cosa, para obtener ese resultado, que seguir la misma sen-

da que la naturaleza ha hecho seguir al género humano. Y aquí también ha partido ella incontestablemente de la intuición. El sonido más simple por medio del cual procuraba el hombre expresar la impresión producida en él por un objeto, era ya una especie de expresión de la intuición. El lenguaje de los hombres largo tiempo no fué otra cosa que la *facultad fonética* unida á la *mímica*, que imitaba los sonidos de la naturaleza viva ó inanimada. De la *mímica* y la *facultad fonética* pasó el lenguaje á los *jeroglíficos* y á las palabras aisladas. Durante mucho tiempo se limitó á dar á los objetos particulares nombres particulares. Este estado del lenguaje está expresado de una manera elevada en el Primer Libro de Moisés, cap. II, v. 19 y 20. "El Señor hizo venir á la presencia de Adán todos los animales de la tierra y todas las aves del cielo, para que los *viese* y los *nombrase*" (1). Y Adán dió á cada animal su nombre.

Desde este punto el lenguaje continuó desenvolviéndose poco á poco. El señaló primeramente los caracteres diferenciales más resaltantes de los objetos, y los *denominó*. En seguida llegó á la designación de las particularidades, y con éstas, á las denominaciones de los *actos* y de las *facultades* de las cosas. Mucho más tarde se desarrolló el arte de *dar á una misma palabra varios significados*, de designar la unidad, la pluralidad, la magnitud de su capacidad, la grandeza y la pequeñez con respecto á la forma y al número de los objetos; y de expresar en fin, con exactitud y precisión, por medio de modificaciones en la estructura y en la composición

de la misma palabra, todos los cambios y todos los modos de ser de un objeto, que producen en él las diferencias de tiempo y de lugar.

En todas esas épocas ha sido el lenguaje para el hombre un medio artificial no solamente para *representarse* exactamente el esclarecimiento real y progresivo de las intuiciones de toda especie, sino también para hacer inolvidables las impresiones recibidas.

La enseñanza del lenguaje, según su naturaleza, no es pues otra cosa que un conjunto de adquisiciones psicológicas para expresar las impresiones (sensaciones é ideas) y para *hacerlas durables y trasmisibles* con todas sus modificaciones, ligando á palabras esas impresiones que de lo contrario serían *fugitivas é incommunicables*. Mas, en virtud de la identidad eterna de la naturaleza humana, sólo se puede obtener ese resultado poniendo de acuerdo la enseñanza del lenguaje con la marcha primordial que sigue la naturaleza misma para hacer de la facultad de la palabra un arte y para elevarla á la altura y á la potencia en que lo poseemos en la actualidad. Es decir, que toda enseñanza del lenguaje debe partir de la *intuición*; ella debe hacer superflua la *mímica*, por medio del *arte de la intuición* y la *ciencia de los números*; ella debe sustituir la imitación de los *sonidos de la naturaleza viva é inanimada* por series de *sonidos convencionales*; en seguida, debe pasar gradualmente de la *fonología*, ó más bién del ejercicio general del órgano de la voz en todos los sonidos humanos posibles, á la *onomatología*, á la nomenclatura, y de ésta á la

gramática, á las modificaciones y combinaciones gramaticales de las palabras; pero también debe ella, en esa graduación, avanzar lenta y progresivamente siguiendo la marcha que le indica la naturaleza en el desarrollo de los pueblos con respecto al lenguaje.

Empero, ahora se presenta esta cuestión: ¿Cómo he seguido en la *fonología*, la *lexiloga* ú *onomatología* y la *gramática* la *marcha natural* correspondiente á los tres períodos en que la naturaleza y la experiencia han dividido el desarrollo de la facultad del lenguaje? ¿cómo he puesto de acuerdo las formas de mis medios de enseñanza en esos tres grados con los tres períodos mencionados? Yo he dado á la *fonología* la extensión más grande de que ella es susceptible, conservando y designando las vocales como las verdaderas raíces de todos los sonidos y colocando sucesivamente cada una de las consonantes ya antes, ya después de las vocales. Así he hecho posible el hacer adquirir al niño en la cuna el conocimiento durable de esos sonidos de que se compone el lenguaje, y de sus series; he hecho aún lo posible en esa enseñanza para hacer prece-der una intuición *interna* á la intuición *exterior* que pone á la vista del niño los signos arbitrarios que representan los sonidos, puesto que yo he asegurado en esto á la impresión auditiva la prioridad sobre la impresión visual, imitando á este respecto la manera de proceder de la naturaleza. Yo he facilitado además el estudio de este ramo, disponiendo en mi libro las series de sonidos de suerte que cada sonido siguiente guarda con el precedente la seme-

janza más grande y sólo se diferencia casi siempre de él por la agregación de una sola letra. Así, después de haber obtenido el aprendizaje perfecto del deletreo, paso al estudio de la *lexilogía*, á la nomenclatura. Yo presento al niño las palabras en el primer libro de lectura, en el diccionario, y aun aquí he recurrido á series que, aproximando lo más posible las formas análogas, hacen del paso á la lectura el juego más fácil y más sencillo; pues relaciono una palabra con otra agregando constantemente algunas letras nuevas á las letras aprendidas anteriormente, cuando ellas han sido grabadas profundamente en la memoria y pronunciadas correctamente. Al mismo tiempo el *Libro de las Madres*, por las intuiciones de toda especie que forman el fondo de él, enseña al niño á hablar y le esclarece el sentido de las palabras que él tiene que pronunciar.

El círculo inconmensurable de los conocimientos intuitivos de que la naturaleza da conciencia al niño, desde la más tierna edad, está dispuesto y concentrado en ese libro, siguiendo un orden psicológico. La gran ley de la naturaleza en virtud de la cual *lo próximo* se graba más profundamente en el alma del niño que *lo lejano*, se asocia con este principio tan importante para la instrucción: hacer de modo que la *esencia* de las cosas ejerza en los niños una impresión mucho más fuerte que el estado variable de ellas. Ese libro, por la concentración y el orden psicológico de los asuntos, permite al niño abrazar fácilmente el inmenso dominio del lenguaje y de las nociones intuitivas. Los objetos ais-

lados son innumerables en la naturaleza, mas sus diferencias esenciales no lo son; también los objetos mismos, cuando están ordenados según esas diferencias, se hacen fácilmente accesibles á la inteligencia del niño.

Precisamente á esos principios subordino pues el estudio del lenguaje propiamente dicho. Mi gramática no es otra cosa que una serie de medios destinados á conducir al niño de las intuiciones oscuras á las nociones claras. Yo hago desempeñar á la escritura misma un papel en el estudio del lenguaje, y he procurado hacer concurrir al mismo objeto á todos los medios en general que me han sugerido la naturaleza y la experiencia para obtener el esclarecimiento de las ideas. Los experimentos empíricos que he establecido á este respecto me han demostrado sobre todo que nuestra enseñanza monástica, descuidando toda psicología, no solamente nos aleja de ese objeto en cada uno de los ramos de estudio, sino que aun obra en cierto modo para robarnos los medios que la naturaleza, aun cuando ella carece del auxilio del arte, nos ofrece para esclarecer nuestros conocimientos y para hacer imposible, por su acción perniciosa sobre nuestra inteligencia, el empleo de esos medios.

Amigo, sobrepuja toda creencia el grado de *anodamiento* á que han descendido todas las fuerzas positivas de nuestro continente por esa enseñanza monástica, por su dirección anti-natural y por la miseria de sus estudios aislados y mendosos. Es imposible creer hasta qué punto los medios naturales para elevarnos por la intuición á los conocimientos

exactos, hasta qué grado todos los atractivos capaces de estimular nuestros esfuerzos en ese sentido han desaparecido de nuestra sociedad, porque esos mendrugos de enseñanza nos han cegado con el hechizo de un lenguaje que nosotros hablamos sin tener la menor noción intuitiva de las ideas que dejamos pasar por nuestra boca. Yo lo digo una vez aun: el enjambre de nuestras escuelas públicas no solamente no nos da nada sino, por el contrario, él apaga aún en nosotros lo que la humanidad tiene en todas partes, aun sin escuelas, y que el salvaje posee en un grado del cual no nos formamos ninguna idea. Esta es una verdad que no se puede aplicar á ningún continente mejor que á nuestra parte del mundo, á ninguna época más bien que á la nuestra. Un hombre á quien la enseñanza monástica ha dado esa instrucción de palabras, que no es más que una mistificación, es tan insensible á la verdad como un salvaje; ningún ser humano es menos apto para seguir la dirección de la naturaleza y para sacar partido de los recursos que ella nos ofrece para el esclarecimiento de nuestros conocimientos. Mis experiencias me han conducido á esta reflexión que es hoy para mí una convicción: la enseñanza pública, en general, en las escuelas de Europa es un carro que no solamente debe ser tirado mejor sino que es necesario volver y conducir por una vía enteramente nueva. Por la experiencia me he convencido de que la causa fundamental de los errores de nuestra enseñanza se encuentra en la corrupción de nuestra lengua, en la importancia exclusiva atribuída á las palabras por los hombres de nuestra época. Este es

el enemigo que se debe primeramente matar y enterrar antes de que sea posible hacer volver á nuestra especie á la verdad y á la vida por la instrucción y el lenguaje. Sin duda son duras estas palabras, y yo mismo estoy á punto de preguntarme: ¿Quién querrá oirlas?—Mas las experiencias en que me apoyo para hablar así, me han conducido á rechazar resueltamente todas las medidas á medias y á dejar rigurosamente á un lado en la enseñanza elemental todos los libros que contengan una sola línea que presupongan que el niño sabe hablar antes que él haya aprendido á hablar. Y como todos los libros de enseñanza que están escritos en la forma usual y acabada de la lengua se encuentran en ese caso, si tuviese yo alguna influencia, me mostraría en verdad completamente desapiadado para con las bibliotecas escolares ó por lo menos para con los libros elementales que se destinan á la primera infancia (2).

Seríamente, mi querido amigo, en el primer período de la formación de los pueblos desde el punto de vista del lenguaje, la naturaleza no desconocía absolutamente las múltiples é ingeniosas construcciones de las lenguas completas. Pues bien, el niño comprende esas construcciones tan poco como el bárbaro. Como éste, sólo poco á poco y á fuerza de ejercitarse en el uso de las construcciones simples, llega él á obtener la capacidad de comprender las construcciones complicadas. Por esta causa, mis ejercicios siguen desde el principio un camino que consiste en investigar los elementos del lenguaje, haciendo abstracción completa de todo saber y de to-

do conocimiento, los que sólo pueden ser obtenidos por el mismo lenguaje poseído completamente. Para apropiarse en seguida los primores de la lengua en su desarrollo actual, debe el niño seguir la misma progresión que la naturaleza ha observado para conducir á la especie humana á ese resultado.

¿Caro amigo, me desconocerán los hombres también aquí?—Serán también aquí pocos los que deseen conmigo que yo logre poner un freno y una barrera á esa confianza sin límites en las palabras vacías de sentido que quitan á nuestros contemporáneos toda virilidad; que yo logre hacer perder su preponderancia al sonido y á la palabra en las concepciones de los hombres, y restituir en la enseñanza á la intuición la superioridad que le pertenece tan manifestamente sobre los sonidos y las palabras?

Sí, amigo, yo lo sé, durante mucho tiempo habrá pocos, muy pocos hombres como yo. El charlatanismo creciente de nuestra época está demasiado íntimamente unido al ganapán y al apego á las costumbres en decenas y centenas de mil de individuos, para que no deje de trascurrir mucho, muchísimo tiempo antes que nuestros contemporáneos acepten con amor y de todo corazón verdades que están en completa oposición con sus sensaciones embotadas. Empero, yo prosigo mi camino y digo todavía una vez: toda enseñanza científica que es dictada, explicada y analizada por los hombres *que no han aprendido á hablar y á pensar conforme á las leyes de la naturaleza*; toda enseñanza científica que, semejante á un *Deus ex machina*, haga entrar como por encanto sus definiciones en la inteligencia del niño, ó

más bien que las sople á sus oídos como los consuetas en el teatro, decaerá necesaria y miserablemente, mientras siga esa senda, á la clase de un método propio para enseñar comediantes. En efecto, cuando se dejan dormir las facultades fundamentales del espíritu humano y cuando en esas facultades adormidas se injertan palabras, se forman entonces visionarios cuyos sueños son tanto más quiméricos cuanto más hinchadas y presuntuosas son las palabras injertadas en su pobre inteligencia adormida. Los alumnos formados así, en verdad, están bien lejos de soñar que ellos duermen y que ellos sueñan; pero todas las personas despiertas que los rodean se dan cuenta cabal de sus pretensiones, y si ellas son perspicaces, los tienen por sonámbulos.

La marcha que la naturaleza sigue en la evolución de nuestra especie es invariable. No hay ni pueden haber dos buenos métodos de enseñanza; no existe más que uno bueno, y ése es el que se funda completamente en las leyes eternas de la naturaleza. Pero existe una infinidad de malos, y cada uno de éstos es tanto más malo cuanto más se aleja de las leyes de la naturaleza; y, por el contrario, tanto menos cuanto más se aproxima á la observancia de ellas. Yo sé muy bien que el único método bueno no está ni en mi posesión ni en la de ningún otro hombre; pero yo hago todos los esfuerzos que están en mi mano para aproximarme á ese único método bueno y verdadero.

En cuanto á los otros métodos, no tengo más que una sola y única regla para juzgarlos: *por sus obras los conoceréis*. Virilidad y sentido común, virilidad

é ingenio, tales son los resultados que exijo de todo método, tales son para mí las únicas garantías de su valor propio. Pero, cuando el alumno lleva en la frente la marca indeleble que imprime la cohibición general de las facultades naturales y la falta de virilidad é ingenio, yo condeno el método cualesquiera que sean las ventajas que, por otra parte, presente. No pretendo negar que un método de este género pueda formar buenos sastres, zapateros, comerciantes y soldados; pero yo niego que él pueda formar un mercader ó un soldado que sea un *hombre* en el sentido elevado de la palabra. ¡Ojalá que los hombres, en fin, se den cuenta seriamente de que el objeto eterno de toda instrucción no es ni puede ser otra cosa que el desarrollo de las aptitudes y la adquisición de nociones claras! Y, partiendo de este punto de vista, ojalá que á cada paso que den en el camino de la instrucción se pregunten: ¿Conduce este paso realmente al objeto?

Vuelvo á considerar otra vez aquel de los objetos de la instrucción que examino en este momento. Nociones claras son para el niño solamente aquellas para cuya claridad su experiencia no puede suministrarle nada más. Este principio decide, primeramente, sobre el orden que ha de seguirse en el desarrollo sucesivo de las facultades y de las aptitudes que deben servir para preparar poco á poco la vía de la elucidación de los conocimientos; en segundo lugar, sobre la sucesión de las cosas por las cuales se debe comenzar con los niños y continuar después progresivamente los ejercicios de definiciones, y por último, sobre el momento en que cada

especie de definiciones puede encerrar para el niño verdades reales.

Es evidente que la enseñanza debe ocuparse en esclarecer los conocimientos del niño sin preocuparse de la época en que se puede admitir que él es capaz de comprender el resultado de ese esclarecimiento, es decir, la misma noción clara, ó más bien la exposición verbal de esa noción.

Para llegar á hacer adquirir nociones claras á los niños, se debe disponer primeramente en un orden apropiado á su inteligencia las aclaraciones que se les hacen de todos los objetos que se propone hacerles comprender claramente. Mas este orden está fundado á su vez en el conjunto de todos los medios de educación que permiten á los niños expresarse con precisión sobre la naturaleza de las cosas y particularmente sobre la medida, el número y la forma de cada objeto. Por ninguna otra senda que ésta puede el niño ser conducido á las definiciones que le dan ideas de las cosas por definir. En efecto, las definiciones no son otra cosa que la expresión más simple y más pura de las nociones claras; pero ellas no contienen para el niño la verdad real sino en cuanto él tiene una conciencia plena y completa de la base material de esas nociones. Si él no ha observado á la clara luz de la intuición más exacta y más precisa el objeto material que se le define, aprende sólo á jugar con las palabras que saca del bolsillo, á engañarse á sí mismo y á creer ciegamente en los sonidos cuyo ruido no le traerá ninguna idea y no despertará en su espíritu ningún otro pensamiento que el de que acaba de proferir un sonido.

HINC ILLAE LACRIMAE (3).

En tiempo de lluvias crecen rápidamente los hongos en los montones de estiércol. De igual modo las definiciones no intuitivas hacen nacer con la misma rapidez una ciencia semejante á la seta; pero que muere muy pronto á la luz del sol, y para la cual el sereno del cielo es un tósigo. La vana pompa de palabras de que se compone esta especie de ciencia sin fundamentos, engendra hombres que se imaginan haber alcanzado el fin en todos los ramos del saber, porque ellos pasan su vida disertando sobre ese fin; pero ellos no se ocupan jamás en correr tras él, porque ellos no han encontrado jamás en su vida en la intuición ese encanto y ese atractivo que son indispensables para arrastrar á los hombres á hacer el menor esfuerzo. Nuestra época está llena de gentes de esa calaña. La enfermedad de nuestra generación consiste en una sabiduría que conduce á la ciencia *por forma*, como se conducirían paralíticos á las carreras: la primera condición para que ellos pudiesen concurrir alguna vez sería recobrar primeramente el uso de los pies. Antes de definir, se debe esencialmente saber primero describir. Si una cosa es completamente clara para mí, no se sigue de ello que yo pueda *definirla*; pero yo puedo muy bien *describirla*, es decir, yo puedo decir con precisión cómo ella está constituida, pero no lo que ella es; yo conozco solamente el objeto, el individuo, mas yo no puedo designar el género ni la especie á que él pertenece. Si la cosa, por el

contrario, no es perfectamente clara para mí, yo no puedo decir con exactitud cómo está ella constituida, ni mucho menos decir lo que es; yo ni aun puedo describirla, mucho menos definirla. Si un tercero me pone en la boca las palabras por las cuales otro, para quien la cosa era clara, la ha explicado á las personas que están á su altura, no por eso ha llegado ella á ser clara para mí. Ella es y permanece clara para la otra persona y no lo será para mí, pues como palabras de otra persona no pueden ser para mí lo que son para ella: la expresión exacta de la claridad perfecta de una concepción.

Así el objeto de la enseñanza es dar al hombre *nociones claras*; y las definiciones son el último medio de que ella se vale para alcanzar ese objeto. Mas para alcanzarlo por un método psicológico y conforme á las leyes del mecanismo físico, es absolutamente necesario que las definiciones sean precedidas de una serie continua y completa de descripciones del mundo exterior, pasando gradualmente de la *intuición* de cada objeto á su denominación, de su denominación á la determinación de sus propiedades, determinación que permite describirlo, para llegar en fin á precisararlo, esto es, á definirlo. El primer eslabón de esa cadena de medios de alcanzar las nociones claras es, pues, evidentemente una sabia dirección en la *intuición*; y es no menos evidente que el último grado de madurez en la instrucción, es decir, la lucidez de todos los conocimientos, depende esencialmente del vigor perfecto del primer germen.

Cuando, en el vasto dominio en que la naturaleza

ejerce su acción universal, una sustancia cualquiera es imperfecta en su germen, la naturaleza ha perdido el poder de darle por medio de una madurez completa su entera perfección. Todo objeto que no es perfecto en su germen no medrará en su crecimiento, es decir, en el desarrollo exterior de sus partes. Esto es tan cierto en las producciones de tu espíritu, como en las producciones de las tablas de la huerta; es tan cierto en el resultado de cada una de nuestras percepciones intuitivas, como en la disposición especial de una cabeza de repollo llegado á la madurez.

El medio principal para evitar en la educación de los hombres el error, las lagunas y la superficialidad consiste, pues, principalmente en el cuidado de ofrecer á los sentidos del niño desde la primera intuición las impresiones originales más precisas, más exactas y más amplias posibles sobre los objetos más esenciales que debemos conocer. Desde la cuna se debe comenzar á sustraer la dirección de la existencia humana á los juegos ciegos de la naturaleza, para confiarla en manos de esa fuerza mejor que las observaciones de miles de años sobre la naturaleza de sus leyes eternas nos han enseñado á abstraer.

Se debe establecer una distinción esencial entre las leyes de la naturaleza y su marcha, es decir, sus operaciones aisladas y las manifestaciones de éstas. En lo que concierne á esas leyes, la naturaleza es verdad eterna, y para nosotros, regla eterna de toda verdad; pero en cuanto á la marcha de las cosas y al modo particular de cómo se manifiesta

esa marcha, la naturaleza no se ocupa en contentar á los individuos de nuestra especie, ella no expresa la verdad que debe dar satisfacción á sus intereses. Consagrada al conjunto de los seres, aparece ella indiferente para cada creatura aislada y sobre todo para el hombre, cuya independencia no quiere ella entorpecer con ninguna especie de tutela.

En este sentido, y en ningún otro, se debe entender la diferencia y la ceguera de que se le acusa y la obligación que ella nos impone de arrancar de sus manos la educación de la especie humana. Mas en este sentido es igualmente la verdad misma, y una verdad capital para la humanidad. Si se abandona la tierra á la naturaleza, no producirá más que malezas y cardos; si le dejáis la educación de los hombres, ella no los conducirá más que á una intuición confusa, la cual no está dispuesta ni para nuestra inteligencia ni para la de los niños y que no es la que necesita la enseñanza elemental. Por esto no es al bosque ni al prado adonde se debe dejar ir al niño para que aprenda á conocer los árboles ó las plantas; ni los árboles ni las plantas se encuentran allí clasificados en series que son las más propias para darle la noción intuitiva del carácter de cada especie, y de prepararlo, por la primera impresión que recibe del individuo, al conocimiento de la clase. Para conducir á nuestros niños por el camino más corto hacia el objeto de la enseñanza, esto es, á la adquisición de nociones claras, debemos tener gran cuidado de ponerle primeramente á la vista, en cada orden de conocimientos, los objetos que llevan en sí, visibles y notables, los caracte-

teres distintivos de la clase á que pertenecen; ellos son, por esto, esencialmente propios para mostrarles los caracteres esenciales de la clase, en oposición á sus caracteres accidentales. Mas si no se hace ésto, exponemos á nuestros niños á confundir á primera vista las cualidades variables con las cualidades permanentes, y de este modo á retardarse, por lo menos, en el conocimiento de la verdad y á no tomar en cada ramo el camino más corto para pasar de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

Hé aquí, por el contrario, un modo de enseñanza en que se ha evitado ese error. Las series sucesivas en las cuales todas las materias de los ramos de enseñanza son presentadas al niño se encuentran, desde el principio, ordenadas de tal suerte que la impresión producida por la naturaleza misma del objeto lo eleva, desde las primeras intuiciones, sobre la impresión producida por sus cualidades. Desde ese momento, por esa primera impresión, aprende el niño á subordinar los accidentes de las cosas á la sustancia; desde entonces marcha él incontestablemente por el terreno sólido en que cada día se desarrollará su aptitud para enlazar de la manera más simple todas las condiciones accidentales de las cosas á la conciencia profunda que él poseerá de su constitución íntima y real, y para leer así en la naturaleza entera como en un libro abierto. De igual modo que un niño abandonado á sí mismo extiende la vista sobre el mundo sin comprenderlo y, engañado por los fragmentos de conocimientos que él ha encontrado á ciegas, cae diariamente de error en error, así mismo, por el contrario, un niño á quien se ha guia-

do por esta senda, desde la cuna, asciende cada día de verdad á verdad. Todo lo que existe, ó por lo menos todo lo que entra en la esfera de observación en que él vive, se encadena con limpieza é integridad á su fuerza intelectual, y hasta ese punto no hay ningún error en el fondo de sus apreciaciones. Las primeras causas de ilusión, las que él encuentra en su manera de ver y las que encuentra en sí mismo, han sido pues obviadas. No se ha desarrollado en su espíritu, por un sistema artificial y conforme á las reglas de la escuela, la menor tendencia á un error cualquiera, y el *nihil admirari*, que hasta ahora pasaba casi por ser el privilegio de la decrepitud, llega á ser por este método la parte, el lote de la inocencia y de la juventud. Una vez llegado allí, y si él aun posee aptitudes humanas, el niño alcanzará forzosamente el objeto final de la instrucción: la adquisición de nociones claras —las cuales nos conducen á la aseveración de que nosotros no sabemos nada, ó á la de que lo sabemos todo, lo que es indiferente. Para alcanzar ese objeto elevado, para organizar y constituir sólidamente los medios para llegar á él y especialmente para dar con la amplitud y la precisión indispensables las primeras impresiones intuitivas de los objetos; para levantar sobre ese fundamento series continuas de medios de estudio, evitando constantemente el error, estableciendo universalmente la verdad, yo he tenido siempre á la vista, principalmente en el *Libro de las madres*, las condiciones de toda especie que exige la adquisición de ese objeto. Y amigo, yo lo he conseguido; he llegado á fortificar,

por ese libro, nuestra facultad natural para instruirnos por medio de los sentidos, á tal punto que yo veo en el porvenir á los niños que habrían sido educados según esta obra, dejar á un lado el libro en general y buscar en la naturaleza y todo lo que los rodea una guía mejor para conducirlos á mi objeto que la que yo les habría dado.

Amigo, el libro no existe todavía y yo lo veo ya desaparecer por su propia acción (4).

CARTA IX.

Querido amigo, las palabras con que terminé mi última carta tienen un grande alcance. Yo vuelvo á insistir hoy sobre este punto: el método que he descrito hasta aquí para alcanzar el objeto de la enseñanza, no es en suma sino un refinamiento de los medios materiales empleados por la naturaleza para llegar al resultado que me he propuesto obtener. Mas existe todavía un medio superior para llegar á él, es un complemento elevado de la marcha sensible refinada de la naturaleza; es posible obtener el mismo resultado por un procedimiento puramente intelectual, por el solo cultivo de la inteligencia. La naturaleza humana es capaz de transformar todo lo que hay de vago en nuestra intuición y de elevarlo á la realidad más precisa; ella es capaz de sus-

traer la intuición misma á la indecisión de nuestros sentidos físicos y de convertirla en la obra de la facultad más elevada de nuestro ser, la obra de la inteligencia. El arte perfeccionado, sirviendo de auxilio á la naturaleza, puede agregar á la facultad de intuición tan viva del salvaje no solamente el ejercicio mecánico de nuestros órganos materiales sino también la potencia de nuestra razón; él puede asociar á esta viva intuición, restituida á los hombres, el estudio más elevado para la humanidad, al estudio de la verdad absolutamente indudable.

Querido amigo, si mi vida tiene algún mérito, es el de haber hecho del cuadrado la base de una enseñanza intuitiva que el pueblo nunca había recibido. Por este medio he dado al fundamento de nuestros conocimientos una serie de medios de estudio que hasta ahora pertenecían á los medios de enseñanza subordinados á la intuición, el lenguaje y el número, pero que faltaban á la intuición misma. Por ese medio yo he restablecido la armonía entre la intuición y el juicio, entre el mecanismo físico y la marcha puramente intelectual, y poniendo fin por este método al confuso caos de la multitud de verdades particulares, he reconducido la enseñanza á la verdad.

Amigo, yo no me imaginaba, por cierto, el alcance de mis palabras cuando escribí más de veinte años ha el siguiente pasaje en el prólogo de *Leonardo y Gertrudis*: "Yo no tomo parte ninguna en las discusiones de los hombres sobre sus opiniones; pero lo que puede hacerlos piadosos, buenos, leales "y probos; lo que puede hacer entrar en sus corazo-

por ese libro, nuestra facultad natural para instruirnos por medio de los sentidos, á tal punto que yo veo en el porvenir á los niños que habrían sido educados según esta obra, dejar á un lado el libro en general y buscar en la naturaleza y todo lo que los rodea una guía mejor para conducirlos á mi objeto que la que yo les habría dado.

Amigo, el libro no existe todavía y yo lo veo ya desaparecer por su propia acción (4).

CARTA IX.

Querido amigo, las palabras con que terminé mi última carta tienen un grande alcance. Yo vuelvo á insistir hoy sobre este punto: el método que he descrito hasta aquí para alcanzar el objeto de la enseñanza, no es en suma sino un refinamiento de los medios materiales empleados por la naturaleza para llegar al resultado que me he propuesto obtener. Mas existe todavía un medio superior para llegar á él, es un complemento elevado de la marcha sensible refinada de la naturaleza; es posible obtener el mismo resultado por un procedimiento puramente intelectual, por el solo cultivo de la inteligencia. La naturaleza humana es capaz de transformar todo lo que hay de vago en nuestra intuición y de elevarlo á la realidad más precisa; ella es capaz de sus-

traer la intuición misma á la indecisión de nuestros sentidos físicos y de convertirla en la obra de la facultad más elevada de nuestro ser, la obra de la inteligencia. El arte perfeccionado, sirviendo de auxilio á la naturaleza, puede agregar á la facultad de intuición tan viva del salvaje no solamente el ejercicio mecánico de nuestros órganos materiales sino también la potencia de nuestra razón; él puede asociar á esta viva intuición, restituida á los hombres, el estudio más elevado para la humanidad, al estudio de la verdad absolutamente indudable.

Querido amigo, si mi vida tiene algún mérito, es el de haber hecho del cuadrado la base de una enseñanza intuitiva que el pueblo nunca había recibido. Por este medio he dado al fundamento de nuestros conocimientos una serie de medios de estudio que hasta ahora pertenecían á los medios de enseñanza subordinados á la intuición, el lenguaje y el número, pero que faltaban á la intuición misma. Por ese medio yo he restablecido la armonía entre la intuición y el juicio, entre el mecanismo físico y la marcha puramente intelectual, y poniendo fin por este método al confuso caos de la multitud de verdades particulares, he reconducido la enseñanza á la verdad.

Amigo, yo no me imaginaba, por cierto, el alcance de mis palabras cuando escribí más de veinte años ha el siguiente pasaje en el prólogo de *Leonardo y Gertrudis*: "Yo no tomo parte ninguna en las discusiones de los hombres sobre sus opiniones; pero lo que puede hacerlos piadosos, buenos, leales "y probos; lo que puede hacer entrar en sus corazo-

“nes el amor á Dios y al prójimo, y en sus casas la “dicha y la bendición, todo esto, pienso, está fuera “de controversia y nos ha sido depositado para to- “dos nosotros en nuestros corazones” (1).

Hoy mi método ha hecho, en cierto modo, de este pasaje una realidad en la que yo no podía pensar en esa época. Hoy día es incontrovertible que yo puedo decir de él: yo no tomo en él ninguna parte en las polémicas de los hombres; yo no enseño por él ni una verdad ni un error; él no extiende su dominio ni un paso más allá de lo que es indispensable; él no toca de ningún modo una opinión cualquiera que sea controvertida; él no es la enseñanza de verdades, sino la enseñanza de la verdad; él reúne el carácter de la necesidad física que yo procuro imprimir al mecanismo de la educación con la certidumbre perfecta dada por el juicio (2).

Amigo, yo no abrigo en mi alma ninguna pretensión. Yo no he querido durante toda mi vida y no quiero hoy otra cosa que el bien de ese pueblo á quien amo, cuya miseria siento como pocos la sienten, puesto que yo he soportado con él sus males como pocos los han sufrido. Cuando yo digo que existe un mecanismo cuyos resultados tienen el carácter de una necesidad material, no digo por eso que yo he desarrollado en toda su amplitud las leyes de ese mecanismo; y cuando digo que hay en la enseñanza una marcha puramente intelectual que seguir, yo no digo por eso que he presentado en toda su elevada perfección las leyes de esa marcha. En la exposición que he hecho de mi obra, he tratado siempre mucho más de poner de manifiesto la certe-

za de mis principios que de establecer un paralelo entre la acción extremadamente restringida de mi personalidad que declina y los resultados que el género humano puede y debe sacar del desarrollo completo de esos principios. Por otra parte, yo mismo no conozco esos resultados y cada día siento más hasta qué grado me son desconocidos.

Lo que hay de teórico y crítico en toda mi exposición no es absolutamente más que el fruto de una experiencia restringida y excesivamente penosa y, debo decirlo, de una rara felicidad. Yo no debo y no quiero callarlo: si el hombre á quien las personas capaces, ó por lo menos las consideradas como tales, habían declarado unánimemente incapaz de hacer cualquiera cosa, hasta en los umbrales de la vejez; si ese hombre, desde largo tiempo presa ya de la desgracia y del aburrimiento, no hubiese podido, en fin, *llegar á ser maestro de escuela*; si Buss, Krüssi y Tóbler no hubiesen venido en mi auxilio con un vigor que no me habría atrevido jamás á esperar y no hubiesen suplido mi inaptitud indecible en todo lo que requiere arte y habilidad,—mis teorías sobre la enseñanza, semejantes á las llamas de un volcán en actividad que no pueden llegar á la erupción, se habrían apagado en mi propio pecho; yo habría bajado á la tumba llevando la reputación de un loco, de un visionario, á quien no se debe conceder ni la menor circunstancia atenuante, desconocido por los hombres de bien y despreciado por los malvados; mi único mérito, mi voluntad, mi voluntad inflexible, que nada ha podido quebrantar, de trabajar por el bien del pueblo, mis esfuerzos ince-

santes, los sacrificios de toda mi vida, la muerte de mí mismo, habrían sido presa de las burlas de los pícaros, y yo no habría tenido ni un solo amigo que hubiese podido atreverse á hacer justicia á mi memoria ultrajada; yo mismo no me habría hecho justicia, yo no lo habría podido, y habría descendido al sepulcro indignado contra mí mismo y desesperado á la vez por la desgracia de ambos, la del pueblo y la de los míos. Amigo, yo no habría conservado en ese desastre más que el triste valor de acusarme por mi destino,— y yo me habría acusado, no habría podido hacer otra cosa, yo habría atribuido únicamente á mí solo la responsabilidad de mi ruina; yo me habría formado entonces de mi existencia una imagen espantosa: ella habría sido á mi vista una sombra única y completa sin un solo rayo de luz que la templase.

¡Amigo, representate el estado de mi corazón, mi desesperación, esa imagen de mi existencia y, en mi anonadamiento, el pensamiento, de que yo había destruído el objeto de mi vida! Y es la verdad, yo lo habría destruído, en efecto, por mi culpa, y en mí mismo lo habría perdido realmente. Dios es quien me ha mostrado de nuevo ese objeto después que yo lo había perdido efectivamente. Una y mil veces he errado mi objeto en el momento mismo en que parecía que me habían puesto en las manos, como á un niño, los medios para alcanzarlo. ¡Ay! yo me he conducido largo tiempo como nadie se ha conducido, y largo tiempo me ha sucedido lo que á nadie le ha sucedido. No solamente he encontrado obstáculos en mi falta de habilidad y destreza

prácticas, las cuales no han sido desarrolladas en mí desde la infancia, y en la desproporción extraordinaria que existía entre la extensión de mi voluntad y los límites de mis fuerzas; mas, cada año, me hice más y más incapaz para todo lo que parecía absolutamente indispensable para la realización de mis designios.

Mas ¿es falta mía, si el curso de una existencia que no ha sido jamás, jamás, sino una existencia pisoteada no me ha permitido desde mucho tiempo seguir más, en ningún punto, la senda que seguiría un hombre cuyo corazón no ha sido desgarrado? ¿Es culpa mía, si las señales de atención de los felices, ó aun sólo de los que no son desgraciados, desde largo tiempo se han borrado completamente de mi alma como las huellas de una isla sumergida en los abismos de la mar? ¿Es falta mía ¡ay! si desde largo tiempo los hombres que me rodean no han visto nada en mí, ni en mi alrededor, nada más que un ser sangriento, pisoteado, arrojado á la calle y que no tiene el sentimiento de sí mismo, en el cual el objeto de su vida se asemejaba á una espiga rodeada de espinas, abrojos y cañaverales, y que no germina sino lentamente, amenazada á cada momento por los peligros de la muerte y de la asfixia? ¿Es falta mía, si el objeto de mi vida me parece hoy semejante á una roca desnuda que se eleva en medio de las aguas, lavada perpetuamente por las olas que con su incesante vaivén han quitado hasta el último vestigio de la tierra buena que antes la cubriría?

Sí, amigo, es culpa mía. Yo lo siento profunda-

mente y doblo mi frente en el polvo, no por cierto ante el juicio de los malvados que zumban al rededor mío como un enjambre de abejas irritadas, pero sí, delante de la imagen que yo me había hecho de mí mismo, delante del título de honor que habría podido discernirme en mi conciencia, si hubiese sido capaz de romper la eterna noche que ha pasado sobre mi vida, de elevarme sobre mi destino, sobre el horror de esos días de desgracia en que, en verdad, todo lo que engrandece y eleva á la naturaleza humana desaparecía en torno mío, en que todo lo que la turba y envilece, todo caía sobre mí, sin tregua ni misericordia, y se precipitaba con una violencia irresistible sobre mi débil corazón, que no encontraba en mi cabeza ningún contrapeso á todas las emociones que lo destrozaban. A pesar de todo, amigo mío, es culpa mía, y yo soy culpable de toda mi desgracia. Yo habría podido, yo habría debido, y permítaseme decir, yo he querido, yo he deseado elevarme sobre mi desgracia, si me es dable llamar *querer* lo que no he podido ejecutar. No es menos cierto que yo he llegado á viejo y que esta miserable existencia me ha conducido al borde de la tumba antes que la desorganización completa de mi sistema nervioso hubiese destruído enteramente el equilibrio de mis facultades, antes que la última rebelión de mi sér me hubiese hecho consentir, por fin, en envilecerme con la especie humana.

Amigo, una mujer (3) á quien ningún hombre ha igualado, una mujer que, durante una existencia cuya desgracia excedió á mi infortunio, no ha hecho más que ennoblecerse y nunca se ha degradado, ha-

bía visto desde largo tiempo la aproximación de mi caída. Ella me respondió á las palabras "¡qué importa!" que yo pronuncié en mi extravío: "¡Oh! Pese-talozzi, cuando un hombre ha llegado á pronunciar esas palabras de desesperación, sólo Dios puede ayudarlo entonces; él no puede ayudarse á sí mismo."

Yo leí en sus ojos la tristeza y la inquietud cuando ella me dijo esas palabras de advertencia. Amigo, si yo no tuviese más que reprocharme en el naufragio de lo mejor de mí mismo que esta falta: haber podido oír esas palabras y haber podido olvidarlas,—yo sería más culpable que todos los hombres que no han conocido esa virtud ni oído esas palabras.

Amigo, permítame olvidar un momento mi obra y mi designio, y abandonarme por completo al sentimiento de tristeza que me acomete cuando pienso que vivo aún y que ya no soy más el mismo. Todo lo he perdido; yo mismo me he perdido. Sin embargo, tú ¡oh Señor! has conservado en mí las aspiraciones de mi vida, y no has ocultado á mi vista el objeto por el cual he sufrido tanto, como tú has hecho desaparecer á sus ojos y á los míos el objeto que se habían propuesto miles de hombres que habían destruído su propia senda. ¡Tú me has conservado la obra de mi vida en medio mismo de mi ruína, y en la tarde de mi vida, en el momento en que la esperanza me abandona, has dejado caer sobre mí un crepúsculo cuya vista dulce ha compensado las desgracias de mi vida! ¡Señor, yo no soy digno de la misericordia y de la fidelidad que

tú me manifiestas! Tú, solo tú, te has compadecido del gusano pisoteado; solo tú no has quebrado la caña doblada por la tormenta; solo tú no has apagado la luz vacilenta y hasta mi muerte no has apartado tu rostro de la obra con que me he ocupado desde mi infancia, de la ofrenda que he querido hacer á los desamparados de la tierra y que jamás he podido hacerles! (4)

CARTA XII.

Querido amigo, la emoción no me permitió continuar hablando en mi última carta, por lo cual dejé mi pluma, y he hecho bien, pues ¿qué son las palabras cuando el corazón cae en sombría desesperación, ó cuando se eleva á las nubes trasportado por el sentimiento deleitoso más sublime?

Amigo, ¿qué son aun las palabras fuera de esas alturas y de esas profundidades?

Yo veo en la eterna nada del atributo más elevado de nuestra especie, y también á su vez en la fuerza grandiosa y sublime de esa nada eterna,—la palabra del hombre,—la marca de fuego de la restricción excesiva de la cubierta en que nuestro espíritu aprisionado languidece. Yo veo en esa nada la imagen de la inocencia que nuestra especie ha perdido; pero yo veo también la imagen de la vergüenza que levanta siempre en mi alma la sombra de esa perdi-

da, sagrada inocencia, mientras que yo soy digno del don de la palabra; y mientras tanto soy digno de él, ese sentimiento de vergüenza engendra siempre en mí una fuerza que me incita á buscar de nuevo lo perdido y á recuperarme á mí mismo de la perdición. Amigo, en tanto que el hombre es digno del elevado atributo que caracteriza á su especie, el lenguaje, mientras que él lleva en sí mismo la voluntad sincera de ennoblecerse por el lenguaje, el lenguaje es para él un emblema santo y elevado de su naturaleza. Pero cuando no es ya más digno de él, cuando no se sirve de él con la íntima voluntad de emplearlo en su perfeccionamiento, el lenguaje se convierte para él en el primer instrumento de su perdición, un auxiliar miserable de las desdichas de toda especie, un manantial inagotable de ilusiones sin fin, una triste capa con que él cubre sus crímenes. Amigo, es una verdad espantosa, pero es una verdad: en el hombre corrompido, la corrupción aumenta por el lenguaje. Por él las miserias de los desgraciados se hacen más grandes aun, por él las tinieblas del error se oscurecen más, por él los crímenes de los malvados se hacen más criminales aun. Amigo, por la parlería la depravación en Europa crece sin cesar. Es insondable á donde los catálogos de libros de feria, siempre en aumento, conducirán á una generación cuyas debilidades, extravíos y violencias han llegado al punto que tenemos á la vista.

Mas vuelvo á mi tema. En las investigaciones empíricas sobre la cuestión de la enseñanza no he partido de ningún sistema positivo. Yo no conocía

tú me manifiestas! Tú, solo tú, te has compadecido del gusano pisoteado; solo tú no has quebrado la caña doblada por la tormenta; solo tú no has apagado la luz vacilenta y hasta mi muerte no has apartado tu rostro de la obra con que me he ocupado desde mi infancia, de la ofrenda que he querido hacer á los desamparados de la tierra y que jamás he podido hacerles! (4)

CARTA XII.

Querido amigo, la emoción no me permitió continuar hablando en mi última carta, por lo cual dejé mi pluma, y he hecho bien, pues ¿qué son las palabras cuando el corazón cae en sombría desesperación, ó cuando se eleva á las nubes trasportado por el sentimiento deleitoso más sublime?

Amigo, ¿qué son aun las palabras fuera de esas alturas y de esas profundidades?

Yo veo en la eterna nada del atributo más elevado de nuestra especie, y también á su vez en la fuerza grandiosa y sublime de esa nada eterna,—la palabra del hombre,—la marca de fuego de la restricción excesiva de la cubierta en que nuestro espíritu aprisionado languidece. Yo veo en esa nada la imagen de la inocencia que nuestra especie ha perdido; pero yo veo también la imagen de la vergüenza que levanta siempre en mi alma la sombra de esa perdi-

da, sagrada inocencia, mientras que yo soy digno del don de la palabra; y mientras tanto soy digno de él, ese sentimiento de vergüenza engendra siempre en mí una fuerza que me incita á buscar de nuevo lo perdido y á recuperarme á mí mismo de la perdición. Amigo, en tanto que el hombre es digno del elevado atributo que caracteriza á su especie, el lenguaje, mientras que él lleva en sí mismo la voluntad sincera de ennoblecerse por el lenguaje, el lenguaje es para él un emblema santo y elevado de su naturaleza. Pero cuando no es ya más digno de él, cuando no se sirve de él con la íntima voluntad de emplearlo en su perfeccionamiento, el lenguaje se convierte para él en el primer instrumento de su perdición, un auxiliar miserable de las desdichas de toda especie, un manantial inagotable de ilusiones sin fin, una triste capa con que él cubre sus crímenes. Amigo, es una verdad espantosa, pero es una verdad: en el hombre corrompido, la corrupción aumenta por el lenguaje. Por él las miserias de los desgraciados se hacen más grandes aun, por él las tinieblas del error se oscurecen más, por él los crímenes de los malvados se hacen más criminales aun. Amigo, por la parlería la depravación en Europa crece sin cesar. Es insondable á donde los catálogos de libros de feria, siempre en aumento, conducirán á una generación cuyas debilidades, extravíos y violencias han llegado al punto que tenemos á la vista.

Mas vuelvo á mi tema. En las investigaciones empíricas sobre la cuestión de la enseñanza no he partido de ningún sistema positivo. Yo no conocía

ninguno, y me pregunté muy sencillamente: ¿Qué harías tú si quisieses enseñar á un solo niño toda la suma de aquellos *conocimientos y aptitudes* (1) que le son absolutamente necesarios *para llegar por una buena administración de sus intereses más esenciales á la satisfacción íntima de sí mismo?*

Mas veo, pues, que en todas las cartas que te he dirigido hasta aquí he considerado sólo el primer punto de vista de la cuestión: guiar al niño á la adquisición de *conocimientos*; pero nada he dicho de guiarlo á la adquisición de *aptitudes* en cuanto estas no son propiamente aptitudes de los ramos mismos de la enseñanza. Y sin embargo, las *aptitudes* que el hombre necesita poseer para llegar á la satisfacción íntima de sí mismo, están lejos de limitarse á aquellos ramos de instrucción que la naturaleza de mi método de enseñanza me ha obligado á tocar.

Yo no debo dejar subsistir esa laguna. Es tal vez el presente más horrible que un genio enemigo ha hecho á la generación actual: *conocimientos sin aptitudes*.

Hombre dotado de sentidos, tú, creatura cuya naturaleza física tanto necesita y todo lo desea, tú debes, á causa de tus deseos y de tus necesidades, *conocer y pensar*; mas, por esos mismos deseos y necesidades, tú debes también *obrar*. El pensamiento y la acción deben estar el uno con respecto al otro en la misma relación que la fuente y el arroyo: por medio de la cesación del uno, debe el otro detenerse también, y por el contrario. Pero esto no puede suceder nunca, si las *aptitudes* sin las cuales es impo-

sible la satisfacción de tus deseos y de tus necesidades no han sido cultivadas en tí con el mismo arte que el saber, si no han sido elevadas á la altura de los conocimientos que tú posees sobre los objetos de tus necesidades y de tus deseos. Mas el *desenvolvimiento* de esas *aptitudes* descansa sobre las mismas leyes mecánicas que sirven de base á la *formación* de nuestros *conocimientos*.

El mecanismo de la naturaleza es uno y el mismo en la vida de las plantas, en la de los animales, cuya organización es puramente material, y en la del hombre, cuya organización es también material, pero que es capaz de voluntad. Ese mecanismo es siempre semejante á sí mismo en los resultados triples que él puede producir en nosotros. En primer lugar, las leyes á las cuales él obedece obran no sólo físicamente sobre nuestro ser físico, de la misma manera que ellas obran sobre la naturaleza animal en general. Ellas obran, en segundo lugar, sobre nosotros, *en cuanto ellas determinan las causas materiales de nuestros juicios y de nuestras voluntades*; con respecto á este punto ellas son los fundamentos materiales de nuestras luces, de nuestras inclinaciones y de nuestras resoluciones. Ellas obran finalmente, en tercer lugar, sobre nosotros, *en cuanto ellas nos permiten adquirir las aptitudes físicas* cuya necesidad sentimos por nuestro instinto y reconocemos por nuestra inteligencia y cuyo aprendizaje nos imponemos por medio de nuestra voluntad. Pero aquí también, con respecto á este mismo punto de vista, el arte debe sustituirse á la naturaleza física, ó más bién á las condiciones

accidentales en que ella se presenta con respecto á cada individuo, en la educación de nuestra especie, para confiarla á los conocimientos, luces y disposiciones que ella nos ha enseñado á conocer desde siglos ha para bien del género humano.

El hombre en particular no ha perdido el sentimiento de esas necesidades esenciales de su educación; el instinto de su naturaleza, junto con los sentimientos que él tiene, lo conduce á esa senda. El padre no abandona á su hijo á la naturaleza, ni el maestro á su discípulo; pero los gobiernos se engañan siempre y en todo más que los individuos. El instinto no incita á las reuniones de los hombres, y cuando él no obra, la verdad goza siempre únicamente de la mitad de sus derechos.

Es un hecho efectivo que de lo que ningún padre se hace culpable para con su hijo, ningún maestro para con su discípulo, se hace culpable el *gobierno* para con el *pueblo*. En lo que concierne á la adquisición de las *aptitudes* que el hombre necesita para llegar por una buena administración de sus intereses más esenciales á la satisfacción íntima de su naturaleza, el pueblo de la Europa no recibe de los gobiernos ni la sombra de un impulso público y general. Él no goza en ningún punto de una enseñanza pública de las *aptitudes*, si se exceptúa *la de matar hombres*, cuya organización militar devora todo lo que se debe al pueblo, ó más bien todo lo que el pueblo se debe á sí mismo. Ella devora todo lo que se exprime de él y todo lo que se debe exprimir de él más y más en una progresión siempre creciente, porque él no obtiene jamás los resultados

para los cuales le han dicho que se le exprime. Mas, esas promesas que no se le cumplen jamás son de una naturaleza que, si se le cumpliesen, la exacción se trasformaría en justicia y la miseria del pueblo, como consecuencia de la justicia, en tranquilidad y en felicidad públicas. Mas hoy se arranca á la viuda el pan que ella se priva de llevar á la boca para darlo á su hijito, y ello sin utilidad ni provecho para el pueblo, pero sí contra sus intereses, para hacer *legales* y *legítimos* la ilegalidad y la indigna condición á las cuales él está sometido, absolutamente con el mismo espíritu con que se arrancaba el pan á la viuda y al huérfano para mantener el nepotismo eclesiástico y canónico. Para ambos, el nepotismo religioso y la ilegalidad laica, siempre so color de bien público, se ha recorrido á los mismos medios: los impuestos sobre el pueblo, los unos para la salud del alma, los otros para su felicidad temporal. Y por su aplicación notoria, los unos y los otros produjeron resultados esencialmente contrarios á la salud del alma y á la felicidad temporal del pueblo.

El pueblo de Europa es huérfano y desgraciado. La mayor parte de los que están bastante cerca de él para poder socorrerlo tienen siempre otra cosa que hacer que pensar en lo que hace la felicidad del pueblo. Se podría encontrar, ó se podría creer que muchos de ellos son humanos, cuando es les ve en un establo ó bien con los gatos; pero para con el pueblo no lo son; para con el pueblo muchos de ellos no son hombres. Ellos no tienen corazón para el pueblo, su corazón no late para él. Ellos vi-

ven de las rentas, del país; mas ellos pasan su vida sin reflexionar ni un sólo instante sobre la situación que esas rentas crean á su alrededor. Ellos ignoran completamente hasta qué grado el crecimiento continuo de los expedientes y de los errores de la recaudación de los impuestos, la disminución siempre creciente de la buena fe en la práctica de la vida, la ausencia de responsabilidad, cada día más acentuada, para los que abusan de la fortuna pública y, como consecuencia directa de aquella, la exacerbación terrible del debilitamiento físico de las clases sociales de los hombres que no son por cierto responsables de hecho, pero sí de derecho, y que quieren lavar en las rentas sus manos sucias,—ellos no saben hasta qué grado estas cosas degradan al pueblo, llevan la confusión á su espíritu y lo privan de todo goce y de todo sentimiento humano. Ellos no saben hasta qué grado son hoy generalmente urgentes sus reclamos. Ellos no saben hasta qué grado aumentan cada día las dificultades para llevar en este mundo una vida religiosa y honorable, y dejar al morir á sus hijos bien establecidos según su condición. Ellos ignoran sobre todo la desproporción que existe entre lo que ellos exigen violentamente del desgraciado pueblo y los medios que le dejan para adquirir únicamente lo que ellos exigen de él. Mas, mi querido amigo, ¡á donde me conduce mi santa simplicidad! (2)

El desarrollo de las aptitudes físicas, que el Estado debería dar irremisiblemente y podría proporcionar fácilmente al pueblo, como el cultivo de los conocimientos esenciales, se basa, como toda ense-

ñanza de un mecanismo profundo, en un *ABC del arte*, es decir, sobre reglas técnicas generales. Observando esas reglas, la educación física podría ser dada á los niños en una serie de ejercicios que, progresando gradualmente de lo más simple á lo más compuesto, deberían producir resultados materialmente seguros y desarrollar en los niños una facilidad cada día creciente para apropiarse todas las aptitudes cuya posesión les es indispensable. Pero ese *ABC* no ha sido hallado todavía. Es enteramente natural: rara vez se descubre lo que nadie busca. —Era sin embargo muy fácil de encontrarlo:—se debe darle como punto de partida las manifestaciones más simples de las fuerzas físicas, manifestaciones que contienen la base de las aptitudes humanas aun más complicadas.

Golpear, llevar, arrojar, empujar, tirar, girar, torcer, blandir, etc. son las manifestaciones simples más importantes de nuestras fuerzas físicas. Esencialmente diferentes las unas de las otras, comprenden en su conjunto, y cada una en particular, los elementos de todos los actos posibles, aun los más complicados, sobre que descansan las ocupaciones de los hombres. El *ABC de las aptitudes* deberá, pues, comenzar evidentemente por ejercicios establecidos desde temprano, pero dispuestos según un orden psicológico, y aplicándolos á todos los actos en general y á cada uno de ellos en particular.

Pero así como en el *ABC de la intuición* estamos mucho más atrás de la mujer del Appenzell y de su ingenioso pájaro de papel, en el *ABC de las aptitudes* estamos mucho más abajo de los más misera-

bles salvajes y de su habilidad para golpear, arrojar, impeler, tirar, etc.

Es cierto que esa serie graduada de ejercicios, desde los primeros hasta los últimos, es decir, hasta la educación completa del sistema nervioso y la adquisición, hasta el más alto grado, de esa especie de tacto que nos permite ejecutar con seguridad y de cien maneras diferentes la acción de golpear y la de empujar, la de blandir y la de arrojar, y que nos da la seguridad del pie y de la mano tanto en los movimientos que son contrarios como en los que concurren á un mismo fin,—todo eso no es para nosotros más que castillos en el aire en materia de educación popular. La razón es obvia: no tenemos más que escuelas de deletreo, escuelas de catecismo, y necesitamos además *escuelas de hombres*. Pero estas no sirven á los principios del nepotismo y de la ilegalidad que son la razón de ser del empleo rutinero de nuestras rentas públicas; y al mismo tiempo ellas no son conciliables con las disposiciones nerviosas particulares del personal que toma para sí la parte más grande de los productos del nepotismo y de la ilegalidad del Continente Europeo.

El mecanismo que nos da las *aptitudes* sigue absolutamente la misma marcha que el que nos hace adquirir los *conocimientos*, y los principios sobre que descansa son, desde el punto de vista de nuestro desarrollo individual, mucho más profundos todavía que los que sirven de base á nuestros conocimientos. Para *poder*, debemos necesariamente *obrar*, para *saber*, podemos en muchos casos permanecer únicamente pasivos, nos basta en muchas ocasiones

sólo ver y oír. Por el contrario, en lo tocante á nuestras *aptitudes*, somos no solo el centro de su desarrollo, sino que al mismo tiempo determinamos aún, en muchos casos, el empleo que fuera de nosotros hacemos de ellas; pero siempre dentro de los límites que las leyes del mecanismo físico han establecido para nosotros. Como en el inmenso mar de la naturaleza inanimada, la situación, la necesidad, las circunstancias han especificado el aspecto individual de cada objeto, así en el mar inmenso de la naturaleza viva que produce el desarrollo de nuestras facultades, la situación, la necesidad y las circunstancias determinan el carácter especial de cada una de las aptitudes de que tenemos particularmente necesidad.

Conforme á estos puntos de vista se debe pues determinar esencialmente la aplicación de nuestras aptitudes, y toda dirección que, en el desenvolvimiento de nuestras facultades y de nuestras aptitudes, nos aleja del punto céntrico en que se apoya nuestra solicitud individual para todo lo que el hombre está obligado á hacer, soportar, proveer y cuidar durante toda la serie de los días de su vida; toda dirección que nos roba las particularidades específicas de las aptitudes necesarias que exigen de nosotros el servicio de la localidad y el servicio personal de nosotros mismos,—toda dirección de ese género, ó hace que nos descontentemos de él, ó nos hace de cualquier modo incapaces para desempeñarlo. Toda dirección de esta especie debe ser considerada como contraria al solo método de educación que sea bueno y humano, como un desvío de las leyes de la

naturaleza y de las relaciones armónicas de nuestro ser consigo mismo y con todo lo que existe. Por consiguiente, ella debe ser considerada como un obstáculo á nuestro propio perfeccionamiento, á nuestra educación profesional, al desarrollo en nosotros del sentimiento del deber, como un guía engañoso que pone en peligro lo que tenemos de más precioso en nosotros, y que nos impide unirnos sincera y apasionadamente á lo que constituye nuestra verdadera individualidad, á nuestras relaciones reales y positivas. Un sistema de enseñanza que lleva en sí el germen de todos los males, cuando la vida del hombre está llena de obstáculos, debe ser una cosa horrible para la madre y para el padre de familia que toma á pechos la tranquilidad de la existencia de sus hijos, tanto más cuanto que las desgracias incalculables causadas por una civilización aparente y sin fundamentos, y aun las calamidades producidas por nuestra desgraciada *revolución de mascarada*, han debido encontrar su fuente principal en los errores de esta naturaleza que se manifestaban á la vez, desde generaciones, en la instrucción y en la falta de instrucción del pueblo. (3)

Hemos visto que el método psicológico empleado para desarrollar nuestra facultad de conocer debe fundarse en un ABC de la intuición y dirigirse á servir de guía al niño para elevarse, sobre ese fundamento, al más alto grado de pureza de las nociones claras. Asimismo para el desenvolvimiento de las aptitudes, que son la base material de la *virtud*, es necesario, descubrir también un ABC del desarrollo de esas facultades, y que sirva de guía para

preparar al niño á la armonía de las funciones físicas que requieren la sabiduría humana y las virtudes prácticas de nuestra especie, y que nosotros debemos reconocer como el sostén de nuestro aprendizaje de la virtud, hasta que nuestra organización perfeccionada por este método no necesite ya de *andadores* y hasta que nosotros nos hayamos elevado á la virtud subsistente por sí misma, en toda su madurez. Estos son los puntos de vista que sirven de base en su desarrollo al solo procedimiento que puede ser reconocido como propio para formar los hombres á la virtud. Él consiste en *pasar de las aptitudes perfectamente adquiridas al conocimiento de las reglas*, del mismo modo que la forma del cultivo de los conocimientos consiste en *pasar de intuiciones perfectas á nociones claras*, y de éstas á su expresión por las palabras, esto es, á las definiciones. Por eso es que, así como el empleo prematuro de las definiciones antes de la intuición hace de los hombres fatuos presuntuosos, las disertaciones sobre la virtud, antecediendo á la práctica de la virtud, los conducen al vicio orgulloso. Yo no creo que la experiencia me desmienta en esto. Los vacíos en la enseñanza práctica y material de la virtud no pueden tener otras consecuencias que los vacíos en la enseñanza práctica y material de la ciencia. ®

Mas yo toco aquí un problema mucho más grave que el que he creído haber resuelto. Ese problema es el siguiente:

“¿Cómo puede ser colocado el niño de suerte que, “teniendo en mira no sólo la naturaleza de su des-

“tino sino también las vicisitudes de posición y de las relaciones de la vida, lo que en el curso de su existencia requerirán la necesidad y el deber se convierta fácilmente y en todos los casos posibles en una segunda naturaleza?”

Yo toco aquí el problema que consiste en hacer de la pequeña niña, cuando ella lleva aún los vestidos de la infancia, la compañera que contentará al esposo, la valerosa madre que estará á la altura de su misión; yo toco aquí el problema que consiste en formar en el niño, que viste aún traje infantil, el marido que contentará á su mujer, el padre vigoroso que sabrá llenar los deberes de su estado.

¡Qué problema, amigo mío! ¡Hacer que el espíritu mismo de la misión que ellos están llamados á desempeñar se convierta para los hijos de los hombres en una segunda naturaleza! ¡Y qué tarea más elevada aun: hacer pasar á la sangre y á las venas los medios materiales que favorecen las disposiciones nativas á la sabiduría y á la virtud, antes que la efervescencia de los placeres y los libres goces naturales haya llevado á la sangre y á las venas una corrupción profunda, moral, á la sabiduría y á la virtud!

Amigo, este problema ha sido también resuelto. Las mismas leyes del mecanismo físico que desarrollan en nosotros los principios materiales de la sabiduría, desarrollan igualmente los medios materiales que nos facilitan la virtud. Pero, mi querido amigo, no me es posible exponer ahora la solución detallada de esta cuestión; la reservo para otra vez.

CARTA XIII.

AMIGO, me habría llevado demasiado lejos, lo repito, el entrar por ahora, en los detalles de los principios y de las reglas sobre que descansa el cultivo de las *aptitudes* más esenciales de la vida. Mas yo no quiero terminar mis cartas sin tocar una cuestión que es la clave de todo mi sistema: ¿Cómo se relaciona el sentimiento de la Divinidad, en su esencia, con los principios que he reconocido en general como verdaderos con respecto al desarrollo de la especie humana?

Aquí también busco en mí mismo la solución de este problema, y me pregunto: ¿Cómo brota en mi alma la idea de Dios? ¿Cómo es que yo creo en un Dios, que me arrojé en sus brazos, que me siento feliz cuando lo amo, confío en él, le doy gracias, le obedezco?

Yo no tardo en descubrir que los sentimientos del amor, de la confianza, de la gratitud, que la disposición á la obediencia deben estar necesariamente desarrollados en mi corazón antes que yo pueda aplicarlos á Dios. Es menester que yo ame á los hombres, que yo confíe en los hombres, que yo agradezca á los hombres, que yo obedezca á los hombres antes que yo pueda elevarme al amor de Dios, á dar gracias á Dios, á tener confianza en Dios, á obedecer á Dios: “porque el que no ama á su her-

“tino sino también las vicisitudes de posición y de las relaciones de la vida, lo que en el curso de su existencia requerirán la necesidad y el deber se convierta fácilmente y en todos los casos posibles en una segunda naturaleza?”

Yo toco aquí el problema que consiste en hacer de la pequeña niña, cuando ella lleva aún los vestidos de la infancia, la compañera que contentará al esposo, la valerosa madre que estará á la altura de su misión; yo toco aquí el problema que consiste en formar en el niño, que viste aún traje infantil, el marido que contentará á su mujer, el padre vigoroso que sabrá llenar los deberes de su estado.

¡Qué problema, amigo mío! ¡Hacer que el espíritu mismo de la misión que ellos están llamados á desempeñar se convierta para los hijos de los hombres en una segunda naturaleza! ¡Y qué tarea más elevada aun: hacer pasar á la sangre y á las venas los medios materiales que favorecen las disposiciones nativas á la sabiduría y á la virtud, antes que la efervescencia de los placeres y los libres goces naturales haya llevado á la sangre y á las venas una corrupción profunda, moral, á la sabiduría y á la virtud!

Amigo, este problema ha sido también resuelto. Las mismas leyes del mecanismo físico que desarrollan en nosotros los principios materiales de la sabiduría, desarrollan igualmente los medios materiales que nos facilitan la virtud. Pero, mi querido amigo, no me es posible exponer ahora la solución detallada de esta cuestión; la reservo para otra vez.

CARTA XIII.

Amigo, me habría llevado demasiado lejos, lo repito, el entrar por ahora, en los detalles de los principios y de las reglas sobre que descansa el cultivo de las *aptitudes* más esenciales de la vida. Mas yo no quiero terminar mis cartas sin tocar una cuestión que es la clave de todo mi sistema: ¿Cómo se relaciona el sentimiento de la Divinidad, en su esencia, con los principios que he reconocido en general como verdaderos con respecto al desarrollo de la especie humana?

Aquí también busco en mí mismo la solución de este problema, y me pregunto: ¿Cómo brota en mi alma la idea de Dios? ¿Cómo es que yo creo en un Dios, que me arrojé en sus brazos, que me siento feliz cuando lo amo, confío en él, le doy gracias, le obedezco?

Yo no tardo en descubrir que los sentimientos del amor, de la confianza, de la gratitud, que la disposición á la obediencia deben estar necesariamente desarrollados en mi corazón antes que yo pueda aplicarlos á Dios. Es menester que yo ame á los hombres, que yo confíe en los hombres, que yo agradezca á los hombres, que yo obedezca á los hombres antes que yo pueda elevarme al amor de Dios, á dar gracias á Dios, á tener confianza en Dios, á obedecer á Dios: “porque el que no ama á su her-

“mano, á quien ve ¿como podrá amar á su padre celestial, á quien no ve?”

Yo me pregunto, pues: ¿Cómo llego yo á amar á los hombres, á confiar en los hombres, á agradecer á los hombres, á obedecer á los hombres?—¿Cómo penetran en mi naturaleza los sentimientos sobre que descansan esencialmente el amor á los hombres, el reconocimiento á los hombres, y las disposiciones por las cuales se desarrolla la obediencia humana? Y yo encuentro que: *ellos tienen su origen principalmente en las relaciones que tienen lugar entre el niño impúbere y su madre*(1).

Es menester que la madre cuide á su hijo, lo alimente, lo ponga en seguridad y lo contente; ella no puede hacer otra cosa, es obligada á ello por el poder de un instinto enteramente físico. Ella hace eso, provee á sus necesidades, aparta de él lo que le es desagradable, viene en ayuda de su impotencia—el niño ha sido cuidado, él está contento: *el germen del amor se ha desarrollado en su corazón.*

Un objeto que él no ha visto nunca todavía hiere ahora su vista: él se admira, tiene miedo, llora. La madre lo estrecha fuertemente contra su corazón, juega con él, lo distrae. Su llanto cesa, pero largo tiempo aun permanecen húmedos sus ojos. El objeto aparece otra vez; su madre lo toma en sus brazos protectores y le sonrío de nuevo. Esta vez él no llora ya, y devuelve la sonrisa de su madre con una mirada límpida y serena: *el germen de la confianza nace en su corazón.*

A cada necesidad del niño, la madre corre á su cuna. Ella está allí á la hora que él tiene hambre,

ella le da de beber cuando él tiene sed. El se calla cuando oye el ruido de sus pasos; él le tiende las manos cuando la ve; sus ojos brillan, fijos en el seno maternal. El se ha satisfecho. Su madre y el contento de haber satisfecho su necesidad se confunden para él en uno solo y mismo pensamiento: *él agradece.*

Los gérmenes del amor, de la confianza, de la gratitud se desarrollan muy pronto. El niño conoce los pasos de su madre, él sonrío á su sombra, él ama á quien se parece á ella; un sér que se asemeja á su madre es para él un sér bueno. El sonrío á la imagen de su madre, él sonrío á la figura humana; á quien la madre ama, ama él también; á quien su madre abraza, él abraza también; á quien su madre besa, besa él también. *El germen del amor á los hombres, el germen del amor fraternal ha brotado en su corazón.*

La obediencia es en su origen una aptitud cuyas tendencias están en oposición con las primeras inclinaciones de nuestra naturaleza física. Ella se forma por la educación. Ella no es simplemente un resultado del instinto, y sin embargo, ella sigue en su desarrollo la misma marcha que el instinto. Del mismo modo que la necesidad precede al amor, la satisfacción de la necesidad á la gratitud, el recelo á la confianza, así también un violento deseo precede á la obediencia. La paciencia se desarrolla antes que la obediencia; el niño no se hace obediente sino precisamente por la paciencia. Las primeras manifestaciones de esta virtud son puramente *pasivas*, ellas nacen principalmente por el senti-

miento de la dura necesidad. Mas ese sentimiento mismo se desarrolla también primeramente en los brazos de la madre: el niño debe aguardar hasta que la madre le dé el pecho, él debe aguardar hasta que ella lo tome en sus brazos. Mucho más tarde se desarrolla en él la obediencia *activa*, y mucho más tarde todavía, la conciencia real de que es bueno para él obedecer á su madre.

El desarrollo del género humano procede de un anhelo enérgico y violento hacia la satisfacción de nuestras necesidades físicas. El seno maternal tranquiliza la primera tempestad de los deseos físicos y engendra el amor. Muy pronto en seguida aparece el temor; el brazo maternal disipa el temor. Este proceder produce la unión de estos dos sentimientos, el amor y la confianza, y *aparecen los primeros gérmenes de la gratitud*.

La naturaleza se muestra inflexible para las violencias del niño. El golpea la madera y las piedras; la naturaleza permanece impasible, y el niño no golpea más ni la madera ni las piedras. La madre á su vez es inexorable para sus deseos inmoderados. El rabia y grita; ella permanece inflexible, y él entonces no grita más, se habitúa á someterse á la voluntad de la madre: *los primeros gérmenes de la paciencia, los primeros gérmenes de la obediencia principian á manifestarse*.

La obediencia y el amor, la gratitud y la confianza reunidas, hacen brotar en el niño los primeros gérmenes de la *conciencia*. El comienza á sentir, muy vagamente al principio que, *no es justo* rabiarse contra su madre que lo ama. El comienza á sen-

tir vagamente que su madre no está en el mundo *única y solamente para él*. En él se despierta la primera tenue sombra del vago sentimiento de que *no existe todo* en el mundo *para él*, y con este sentimiento nace también este otro: que *el mismo* no existe en el mundo únicamente *para sí*; es la primera y vaga idea del *deber* y del *derecho*, que principia á germinar.

Estos son los primeros rasgos fundamentales del desarrollo de la personalidad. Ellos nacen de las relaciones naturales que se establecen entre la madre y su hijo que cría. Mas también esas relaciones contienen materialmente en germen, toda entera y en toda su amplitud, esa disposición de ánimo que es propia de la naturaleza humana y que nos induce á amar á nuestro Creador. Es decir que el germen de todos los sentimientos religiosos producidos por la fe, es idéntico en su esencia al germen que engendró el amor del infante á su madre. También el modo cómo se desarrollaron esos sentimientos es en ambos casos uno solo y el mismo.

En ambos casos el niño en su más tierna infancia escucha,—cree y obedece; pero á esa edad, y en uno y otro caso, él no sabe lo que cree ni lo que hace. Entretanto las primeras causas que originaban su conducta y su creencia en esa época, principian pronto á desaparecer. Su personalidad que principia á desarrollarse permite al niño abandonar entonces la mano de su madre, él principia á adquirir el sentimiento de sí mismo, y brota en su pecho un leve presentimiento: *yo no tengo ya necesidad de mi madre*. Ella lee en sus ojos ese

pensamiento naciente, ella estrecha á su ídolo contra su corazón más fuertemente que nunca, y le dice con una voz que él no ha oído jamás todavía: Hijo mío, existe un *Dios* de quien tú tienes necesidad, cuando tú no tengas ya necesidad de mí; Él es un Dios que te toma en sus brazos, cuando yo no puedo protegerte más; es un Dios que piensa en tu felicidad y en tus alegrías, cuando yo no puedo proporcionarte más felicidad y alegrías.—Entonces se agita en el pecho del niño algo indecible; en el pecho del niño arde un sentimiento sagrado; en el pecho del niño nace un impulso de fe, que lo eleva sobre sí mismo. Tan pronto como su madre pronuncia el nombre de Dios, se regocija de oírlo. Los sentimientos de amor, de reconocimiento, de confianza que han nacido en él sobre el seno de su madre, se ensancha y comprenden luego á Dios tanto como al padre, á Dios tanto como á la madre. La práctica de la obediencia tiene un campo de acción mucho más amplio; el niño, que desde ahora en adelante cree en el ojo de Dios como en el ojo de su madre, obra bien ahora por el amor de Dios, como ha obrado bien hasta aquí por el amor de su madre.

En este primer ensayo tentado por la inocencia maternal, por el corazón maternal *para conciliar por la inclinación á creer en Dios el primer sentimiento de independencia con los sentimientos morales ya desarrollados*, se manifiestan los puntos fundamentales que deben esencialmente tener en vista la educación y la instrucción si quieren alcanzar con seguridad nuestro perfeccionamiento.

Así como *los primeros gérmenes* del amor, de la

gratitud, de la confianza y de la obediencia han sido sólo un simple resultado del concurso de los sentimientos instintivos entre la madre y el hijo, el desarrollo ulterior y progresivo de esos sentimientos en germen pertenece á los hombres y constituye un arte superior; pero un arte cuyo hilo se pierde inmediatamente de nuestras manos tan pronto como perdemos de nuestra vista un solo instante no más los primeros puntos que han comenzado á formar su fino tejido. Esa pérdida es para el niño un gran peligro, y ese peligro es inminente. El niño balbucea el nombre de su madre, la ama, le agradece, confía en ella y la obedece. El balbucea el nombre de Dios, ama á Dios, le da gracias, confía en él y le obedece. Pero apenas han germinado en su alma la gratitud, el amor, la confianza, cuando desaparecen los motivos que han despertado esos sentimientos: *él no necesita más á su madre*. El mundo que ahora lo rodea lo llama con todos los atractivos con que esta aparición nueva seduce sus sentidos: *ahora eres mío*.

El niño oye la voz de la nueva aparición, es necesario que la oiga. El instinto del *impúber* se desvanece en él; el instinto *de las fuerzas que crecen toman su lugar*; y el germen de la moralidad, *por cuanto nace* en su alma de sentimientos que son propios de la edad infantil, muere repentinamente, él tiene que morir, *si en ese momento nadie* ata al huso dorado de la creación el hilo de su vida, es decir, las primeras impresiones producidas en él por los sentimientos superiores de su naturaleza moral. Madre, madre, el mundo principia ahora á

separar de tu corazón á tu hijo, y si nadie encadena en ese momento los sentimientos de su naturaleza noble á esa aparición nueva del mundo de los sentidos, eso es un hecho consumado: madre, madre, tu hijo ha sido arrancado de tu corazón; el mundo nuevo pasa á ser su madre, el mundo nuevo se convierte en su Dios. El placer de los sentidos se hace su Dios. Su propia autoridad llega á ser su Dios.

Madre, madre, él te ha perdido á tí, ha perdido á Dios, se ha perdido á sí mismo. La llama del amor se ha apagado en su corazón; Dios no está más en él; el germen del respeto de sí mismo ha muerto en él. El marcha á la perdición producida por una tendencia irresistible hacia los placeres de los sentidos.

Humanidad, humanidad, aquí, en el período de transición en que los sentimientos de la infancia principian á desvanecerse y dan lugar á las primeras impresiones, que no dependen de la madre, producidas por los atractivos del mundo; aquí, en el momento en que el terreno favorable en que germinan los más nobles sentimientos de la naturaleza humana, principia por primera vez á hundirse bajo los pies del niño; aquí, en la hora en que la madre comienza á no ser ya más para su hijo lo que ella era antes para él, y en que, por el contrario, el germen de la confianza en esa nueva y viva aparición del mundo nace en él,—aquí el encanto de esa nueva visión principia á ahogar y á absorber la fe en su madre, que no es ya para él lo que era antes, y al mismo tiem-

po su fe en ese Dios á quien no ve y á quien no conoce, así como en la naturaleza salvaje las raíces de las malezas, más recias y que se entrelazan fuertemente, ahogan y devoran las raíces de las plantas más nobles, cuya estructura es más fina y delicada.—Humanidad, humanidad, aquí en la época de la vida en que se verifica la separación de los sentimientos de confianza del niño en su madre y en Dios y los de la confianza en ese mundo nuevo que se le presenta y en todo lo que él encierra,—aquí en esta división del camino deberías tú emplear todo tu arte y todos tus esfuerzos para conservar puros en el corazón de tu hijo los sentimientos de gratitud, de amor, de confianza y de obediencia.

Dios reside en esos sentimientos, y todo el vigor de nuestra existencia moral está íntimamente ligado á la conservación de ellos.

Humanidad, humanidad, tú deberías desplegar toda tu habilidad y hacer todo lo posible para suplir la desaparición de las causas físicas que han hecho germinar esos sentimientos en el corazón del niño, para procurarte nuevos medios para vivificarlos, para no dejar llegar á los sentidos del niño que crece, sino asociándolas á esos sentimientos, las seducciones de la nueva aparición del mundo (2).

Aquí es cuando, por la primera vez, no debes confiarle á la naturaleza sino hacer todo lo posible para sustraer al niño de su ciega dirección, y someterlo á las reglas de conducta y á los medios eficaces que la experiencia de siglos ha puesto en nuestras manos. El mundo que aparece ahora á los o-

jos del niño *no es el que Dios ha creado; es un mundo que ha perdido á la vez la inocencia de los placeres de los sentidos y los sentimientos que constitufan el fondo de su naturaleza, un mundo lleno de guerras causadas por los intereses del egoísmo, lleno de absurdos, de violencias, de orgullo, de mentira y de frude.*

No es el mundo creado primeramente por Dios, sino ese otro mundo el que atrae á tu hijo á las gítorias ondas agitadas del remolino en cuyos abismos habitan la indiferencia y la muerte moral.— No la creación de Dios, sino la coacción y el arte con que obra su propia perdición es lo que ese mundo ofrece á la vista del niño.

¡Pobre niño! tu mundo es tu *pieza de habitación* (3). Mas tu padre es retenido en su taller; tu madre hoy tiene penas, mañana tendrá visitas, pasado mañana no estará de humor. Tú te fastidias; preguntas á tu niñera, ella no te responde; quieres salir á la calle, ello no se te permite; entonces te vez reducido á disputar por un juguete con tu hermana.— ¡Pobre niño! ¡qué cosa tan triste es este tu mundo, sin corazón y que corrompe el corazón! Mas si te paseas en carro dorado á la sombra de los árboles, ¿es él por esto otra cosa mejor para tí? Tu aya engaña á tu madre; tú sufres menos, pero te vuelves peor que todos los que sufren. ¿Qué has ganado? Tu mundo es para tí una carga más pesada que para los que sufren.

Este mundo se ha adormecido tan bien en la depravación de una educación y de una opresión antinaturales que él no tiene ya el menor sentimiento

de los medios para conservar en el pecho del hombre la pureza del corazón. Por el contrario, en el momento más crítico, como la madrastra más sin corazón, abandona la inocencia del hombre á una incuria que, en cinco casos por uno, *decide y debe decidir* sobre la ruina de los últimos medios que pueden emplearse en el perfeccionamiento de la especie humana. Pues el mundo, en efecto, aparece en toda su novedad á los ojos del niño en la época precisa en que nada, absolutamente nada viene á servir de contrapeso á la preponderancia, á la seducción exclusiva de las impresiones que él produce en los sentidos. Así, por una parte, el predominio y, por la otra, la vivacidad de las impresiones producidas por el espectáculo del mundo, le aseguran una superioridad decisiva sobre las *impresiones* producidas por los hechos de la *experiencia* y por los *sentimientos* que son la base de la educación intelectual y moral de la especie humana. Por este medio se abre pues un campo inmenso é infinitamente animado á las pasiones egoístas y degradantes. Mas el niño pierde al mismo tiempo la disposición de ánimo en cuya preparación material se fundan las fuerzas más importantes de su moralización é ilustración, fuerzas que *cierran*, por decirlo así, la estrecha puerta del mundo moral. En fin, todos los deseos físicos de su naturaleza están obligados á tomar una dirección que separa la *senda de la razón de la del amor; el cultivo del espíritu, de la inclinación á la fe en Dios; que hace más ó menos de su interés personal el único móvil del empleo de sus fuerzas y decide así de los resul-*

tados de su educación en favor de su propia perdición.

Es inconcebible que la humanidad no conozca *esa fuente universal de su corrupción*. Es inconcebible que *no sea la preocupación general de su arte el cegar esa fuente y someter la educación de nuestra especie á principios que no destruyan la obra de Dios que los sentimientos del amor, de la gratitud y de la confianza desarrollan en el niño*. Esos principios deberían tender, por el contrario, en esa época tan perniciosa para nuestra inteligencia y nuestro corazón, á favorecer los medios que Dios mismo ha dado á la naturaleza humana para asociar *nuestro perfeccionamiento intelectual á nuestro mejoramiento moral*. Esos principios deberían procurar poner en armonía, en general, la educación y la instrucción, *por una parte, con las leyes del mecanismo físico, según las cuales nuestro espíritu se eleva de las intuiciones oscuras á las nociones claras, y por otra parte, con los sentimientos íntimos de nuestra naturaleza; por medio de cuyo desarrollo progresivo se eleva nuestro espíritu al reconocimiento y respeto de la ley moral*. Es inconcebible que la humanidad no se haya elevado hasta llegar á *instituir una serie gradual y continua que comprenda todos los medios para desarrollar nuestra inteligencia y nuestros sentimientos*. El objeto de esa serie debería ser esencialmente fundar sobre la conservación de la perfección moral las ventajas de la enseñanza y del mecanismo de ésta; impedir, por la conservación de la pureza del corazón, que la razón se extravíe y

se pierda siguiendo exclusivamente el interés personal, y sobre todo *subordinar* las impresiones físicas á nuestras convicciones; nuestros apetitos, á nuestro amor al bien, y nuestro amor al bien, á nuestra voluntad rectamente dirigida.

Las razones que exigen esta subordinación se estriban en el fondo mismo de nuestra naturaleza. A medida que se desarrollan nuestras fuerzas físicas, debe desaparecer su *preponderancia* en fuerza de las necesidades esenciales de nuestro perfeccionamiento, es decir, ellas deben *subordinarse* á una ley más elevada. Mas es menester asimismo que cada progreso de nuestro desarrollo sea completamente *perfecto*, antes que pueda llegar el caso de *subordinarlo* á fines más elevados, y esta subordinación de *lo perfecto* á *lo perfectible* exige también ante todo que retengamos siempre firmemente en el espíritu *los principios elementales* de todos los conocimientos, y que avancemos gradualmente conservando siempre la *continuidad más estricta*, de esas *nociones elementales* á los *últimos fines* que se trata de alcanzar. Mas la primera ley de esa continuidad es ésta: que la primera enseñanza del niño no sea jamás un *asunto de la cabeza*, no sea nunca un *asunto de la razón*—que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una *cosa del corazón*, una *cosa de la madre* (4).

La segunda ley que sigue es ésta: la enseñanza del hombre pasa *sólo lentamente* del ejercicio de los *sentidos* al ejercicio de la *razón* (5); ella permanece *largo tiempo* siendo una *cosa del corazón*, an-

tes que principie á ser *cosa de la razón*; ella permanece largo tiempo *un asunto de la mujer*, antes de comensar á ser un asunto *del hombre*.

¿Qué más puedo decir?—¡Madre, madre! Con estas palabras me conducen á tu mano las leyes eternas de la naturaleza.—Yo no puedo conservar mi inocencia, mi amor, mi obediencia; yo no puedo conservar las ventajas de los nobles sentimientos sobre las impresiones nuevas producidas por el mundo, *nada, nada* puedo conservar *sino á tu lado*. Madre, madre, si tienes todavía una mano protectora, si tienes todavía un corazón para mí, no me dejes que de tí me aparte; si nadie *te ha enseñado* á conocer el mundo como yo debo conocerlo, *ven, juntos aprenderemos á conocerlo*, como tú deberías haberlo conocido y como yo debo conocerlo. Madre, madre, en ese momento crítico en que yo corro peligro de ser apartado de tí, de Dios, de mí mismo por la primera aparición del mundo, *no nos separemos*.

—¡Madre, madre, santifica ese momento de transición entre tu corazón y ese mundo, conservándome tu corazón! (6)

Caro amigo, debo callar, mi corazón se conmueve y yo veo las lágrimas en tus ojos. ¡Adiós!

CARTA XIV.

Amigo, continúo pues mi camino, y me pregunto: ¿qué he hecho yo para contarrestar también, con respecto al punto de vista de la religión, los males que me han sobrevenido en el curso de mi vida?—Amigo, si mi método da en esto satisfacción á las necesidades del género humano, su valor sobrepasa aun las esperanzas que yo he fundado en él. Y él da esa satisfacción (1).

El germen del cual nacen los sentimientos que son la esencia de la religión y de la moral, es precisamente el mismo de que proviene el principio que sirve de base á mi método de enseñanza. Ese método procede enteramente de las relaciones naturales que se establecen entre el infante y su madre, y se basa principalmente en el arte de referir la enseñanza, desde la cuna, á las relaciones naturales y de fundarla por una acción continua en la misma disposición de ánimo en la cual se estriba nuestro amor al Creador de nuestro sér. El lo hace todo para impedir que, en el momento en que por primera vez se rompen los lazos físicos que unen el niño á la madre, perezca el germen de los sentimientos nobles que nacen de esa unión. Cuando apenas desaparecen las causas físicas de esa unión, él trae á la mano medios para hacerla revivir. En ese momento de sumo interés en que el niño hace distinción, por vez primera, entre los sentimientos de confianza

tes que principie á ser *cosa de la razón*; ella permanece largo tiempo *un asunto de la mujer*, antes de comensar á ser un asunto *del hombre*.

¿Qué más puedo decir?—¡Madre, madre! Con estas palabras me conducen á tu mano las leyes eternas de la naturaleza.—Yo no puedo conservar mi inocencia, mi amor, mi obediencia; yo no puedo conservar las ventajas de los nobles sentimientos sobre las impresiones nuevas producidas por el mundo, *nada, nada* puedo conservar *sino á tu lado*. Madre, madre, si tienes todavía una mano protectora, si tienes todavía un corazón para mí, no me dejes que de tí me aparte; si nadie *te ha enseñado* á conocer el mundo como yo debo conocerlo, *ven, juntos aprenderemos á conocerlo*, como tú deberías haberlo conocido y como yo debo conocerlo. Madre, madre, en ese momento crítico en que yo corro peligro de ser apartado de tí, de Dios, de mí mismo por la primera aparición del mundo, *no nos separemos*.

—¡Madre, madre, santifica ese momento de transición entre tu corazón y ese mundo, conservándome tu corazón! (6)

Caro amigo, debo callar, mi corazón se conmueve y yo veo las lágrimas en tus ojos. ¡Adiós!

CARTA XIV.

Amigo, continúo pues mi camino, y me pregunto: ¿qué he hecho yo para contarrestar también, con respecto al punto de vista de la religión, los males que me han sobrevenido en el curso de mi vida?—Amigo, si mi método da en esto satisfacción á las necesidades del género humano, su valor sobrepasa aun las esperanzas que yo he fundado en él. Y él da esa satisfacción (1).

El germen del cual nacen los sentimientos que son la esencia de la religión y de la moral, es precisamente el mismo de que proviene el principio que sirve de base á mi método de enseñanza. Ese método procede enteramente de las relaciones naturales que se establecen entre el infante y su madre, y se basa principalmente en el arte de referir la enseñanza, desde la cuna, á las relaciones naturales y de fundarla por una acción continua en la misma disposición de ánimo en la cual se estriba nuestro amor al Creador de nuestro sér. El lo hace todo para impedir que, en el momento en que por primera vez se rompen los lazos físicos que unen el niño á la madre, perezca el germen de los sentimientos nobles que nacen de esa unión. Cuando apenas desaparecen las causas físicas de esa unión, él trae á la mano medios para hacerla revivir. En ese momento de sumo interés en que el niño hace distinción, por vez primera, entre los sentimientos de confianza

que su madre y Dios le inspiran y los que despiertan en él los fenómenos del mundo exterior, mi método emplea todos los recursos y toda la habilidad posibles para no poner nunca á la vista del niño los atractivos de esa aparición nueva, sin asociarlos á los sentimientos más nobles de su naturaleza. Él hace uso de todas sus fuerzas y de todo su arte para presentar el mundo á los ojos del niño tal como ha salido de las manos del Creador, y no tal como es, un mundo lleno de engaños y de mentira. Él restringe la importancia excesiva y el atractivo preponderante de las impresiones producidas por la aparición nueva del mundo, vivificando la afección del niño á Dios y á su madre. Él reduce el campo inmenso que se abre al egoísmo y al cual el espectáculo de toda la corrupción del mundo atrae á nuestra naturaleza sensual, y no permite separar absolutamente la senda de la razón de la senda del corazón, ni la educación de nuestra inteligencia de la inclinación á creer en Dios.

El objeto esencial de mi método no es solamente devolver la madre al niño en el momento en que desaparecen las causas físicas de la unión mutua entre la madre y el hijo, sino también poner además en manos de la primera una serie de procedimientos por medio de los cuales pueda ella hacer durar la unión de su corazón y el de su hijo hasta que los medios materiales de facilitar la virtud, asociados á los medios materiales de facilitar los conocimientos de las cosas, puedan dar al niño la independencia de juicio, llevado á la madurez por el ejercicio, en todas las cuestiones de derecho y de deber.

Él facilita á toda madre que tiene su corazón puesto en su hijo el preservarlo no sólo del peligro que lo amenaza en esa época crítica de ser separado de Dios y del amor, y de ser expuesto, en lo más profundo de su sér, á la desolación espantosa de sí mismo y á un embrutecimiento inevitable, sino también el introducirlo, guiado por su amor maternal y conservando puros los sentimientos más nobles, en la mejor creación de Dios, antes que su corazón, por las ilusiones y engaños de este mundo, se haya hecho completamente insensible á las impresiones de la inocencia, de la verdad y del amor.

Para la mujer que se apropia mi método, el miserable círculo de su saber, estrecho y limitado, no es más el círculo de los conocimientos en que está confiado su hijo. El *Libro de las madres* le abre á ella, para su hijo, el mundo que es el mundo de Dios; le enseña el lenguaje del amor más puro para hablar de todo lo que ve su hijo por sus ojos maternales. Después de haberle enseñado en su seno á balbucear el nombre de Dios, le muestra ahora el Amor universal en el sol que se levanta, en el arroyo que ondea, en las fibras del árbol, en el esplendor de las flores, en las gotas del rocío; ella le muestra la inmensidad de Dios, en sí mismo, en los rayos de luz de sus ojos, en la flexión de sus articulaciones, en los sonidos de su voz. En todo, en todo se le muestra Dios, y en donde él ve á Dios su corazón se eleva, y cuando ve á Dios en el mundo, él ama al mundo: la alegría que le causa el mundo de Dios se mezcla en él con la alegría que Dios le da. Él abraza á Dios, al mundo y á su madre en un

solo y mismo sentimiento. El vínculo roto ha sido atado de nuevo; él ama ahora á su madre más de lo que la amaba antes cuando él reposaba aún sobre sus rodillas. El está ahora un grado más alto: por ese mundo mismo por el cual habría descendido á la esfera de los brutos, si no lo hubiese conocido con la ayuda de su madre, es hoy elevado á una altura mayor. Los labios que han sonreído tan á menudo desde el día de su nacimiento, la voz que él ha oído tantas veces, desde el día en que vió la luz del mundo, anunciarle una alegría, esos labios y esa voz le enseñan ahora á hablar; la mano que tantas veces lo ha estrechado contra el corazón que lo ama, le muestra ahora las imágenes de objetos cuyos nombres ha oído ya pronunciar á menudo. Un sentimiento nuevo germina en su pecho: por las palabras, él se da cuenta de lo que ve. El ha dado el primer paso hacia la asociación gradual de su educación intelectual y de su educación moral; él ha dado ese primer paso guiado por la mano de su madre. El niño aprende, conoce, nombra; él quiere saber más todavía, él quiere conocer más nombres aún, él incita á su madre á aprender con él. Ella aprende con él, y ambos crecen cada día en luces, en fuerzas y en amor. Ella ensaya ahora con él los elementos fundamentales del arte, las líneas curvas. Su hijo no tarda en sobrepasarla,—la alegría de ambos es la misma; nuevas facultades se desarrollan en su espíritu: *él dibuja, él mide, él calcula*. Su madre le muestra á Dios en el espectáculo del mundo; ahora ella le muestra á Dios en su dibujo, en sus medidas, en su cálculo; ella le muestra á Dios

en cada una de sus facultades. El ve ahora á Dios en su propio perfeccionamiento; la ley de la perfección es la ley de su conducta; él la reconoce en el primer rasgo perfecto que él ha trazado, en una línea recta, en una línea curva. Sí, amigo, la primera vez que él ha trazado una línea irreprochable, la primera vez que ha pronunciado perfectamente una palabra, ha principiado á germinar en su pecho esta grande ley: *Sed perfectos como es perfecto vuestro padre que está en los cielos*. Y como mi método descansa esencialmente sobre una aspiración constante á la perfección de cada detalle, contribuye vigorosamente y de una manera vasta á imprimir profundamente, desde la cuna, en el corazón del niño el espíritu de esa ley.

A esa primera ley de nuestro ennoblecimiento moral se agrega en seguida una segunda con la cual la primera está íntimamente enlazada, á saber: el hombre no está en el mundo para sí mismo; él se perfecciona á sí mismo sólo por el perfeccionamiento de sus hermanos. Mi método parece ser enteramente apropiado para hacer que esas dos grandes leyes reunidas se conviertan para los niños en una segunda naturaleza, aun antes que ellos sepan distinguir cual es la siniestra y cual la diestra. El niño enseñado por mi método, apenas está en estado de hablar, cuando es ya el preceptor de sus hermanos y hermanas, el auxiliar de su madre.

Amigo, el lazo que une los sentimientos en que se funda la verdadera veneración de Dios, no puede ser atado más estrechamente de lo que lo es por mi método. Por él he conservado al niño su madre y he

hecho durar la influencia del corazón maternal; por él he asociado la veneración de Dios á la naturaleza humana, y he asegurado su conservación, vivificando los mismos sentimientos de que nace en nuestro corazón la disposición que nos conduce á la fe. Madre y Creador, madre y Providencia, por él se confunden para el niño en un solo y mismo sentimiento; por él, permanece el niño más largo tiempo *el hijo de su madre*; por él, continúa el niño siendo *el hijo de su Dios*; por él, el desarrollo progresivo de su inteligencia y de su corazón reposa más largo tiempo en los puros principios elementales de que ha nacido el primer germen de ese desarrollo. El le abre de una manera familiar y grandiosa á la vez el camino que conduce al amor á la humanidad y á la sabiduría. Por él yo soy el padre del pobre, el apoyo del desgraciado. Así como una madre *deja* á su hijo sano para *dedicarse* á su hijo enfermo, y *cuida con doble solicitud* á ese hijo desgraciado que yace en el lecho del dolor, del modo como ella debe hacerlo, porque es madre, porque ella ocupa al lado del niño *el lugar de Dios*; asimismo debo obrar yo, si *la madre reemplaza á Dios* para mí y si *Dios llena mi corazón en lugar de mi madre*; yo debo obrar así. Un sentimiento semejante al sentimiento maternal me *obliga* á ello. El hombre es mi *hermano*, mi amor abraza á todo el género humano; pero yo me dedico al *desgraciado*, yo soy *doblemente* su padre. *Mi naturaleza procederá divinamente*; yo soy un hijo de Dios. *Yo he creído en mi madre*, su corazón me *ha mostrado* á Dios (2). Dios es el Dios *de mi madre*, el Dios *de mi corazón*, el

Dios *de su corazón*. Yo no conozco á ningún otro Dios; el Dios *de mi cerebro* es una *imaginación vana*; yo no conozco á ningún otro Dios que al Dios *de mi corazón*, y siento que soy un hombre sólo en la fe en el Dios *de mi corazón*. El Dios *de mi cerebro es un ídolo*, yo me pierdo adorándolo; el Dios *de mi corazón es mi Dios*, yo me *ennoblezco* en su amor (3). Madre, madre, tú me *has mostrado* á Dios en tus *mandatos*, y yo lo *he encontrado* en mi *obediencia*. Madre, madre, si yo *olvido á Dios*, á *tí* te olvido; y si yo *amo á Dios*, yo *ocupo tu lugar* al lado de tu hijo menor, yo me *consagro á tu hijo desgraciado*, y tu *niño que llora* reposa en mis brazos como en los *brazos maternales*.

Madre, madre, si yo te amo, amo á Dios, y mi deber es mi *supremo bien* (4). Madre, si yo te *olvido*, á Dios *olvido*, y el desgraciado *no reposa más* en mis brazos y yo *no reemplazo más* á Dios para el que sufre. Si yo te olvido, *olvido á Dios* y entonces vivo *para mí*, como el león, y empleo, en mi confianza *en mí*, mis fuerzas *para mí* y *contra mis semejantes*; entonces ningún sentimiento paternal existe *más* en mi alma, *ningún sentimiento divino* santifica mi obediencia y mi pretendido *sentimiento del deber* es sólo una *apariciencia engañadora*.

Madre, madre, si te amo á tí, yo amo á Dios. Madre y obediencia, Dios y deber son entonces para mí una misma y sola cosa;—*la voluntad de Dios* y lo que yo puedo imaginar *de más noble, de más elevado*, es entonces para mí una misma y sola cosa. Entonces yo no vivo *más para mí* mis-

mo; yo me pierdo en el seno de mis hermanos, de los hijos de Dios;—yo no vivo ya para mí mismo, yo vivo para Aquel que me ha tomado en sus brazos maternos y que con mano paternal me ha sacado del polvo de mi envoltura terrenal para elevarme á su amor. Y cuanto más lo amo, al Eterno, tanto más respeto sus mandamientos; mientras más me apego á él, tanto más dejo de pertenecerme á mí mismo y le pertenezco á él; cuanto más mi naturaleza se aproxima á la esencia divina, tanto más me siento de acuerdo con mi ser y con todo el género humano (5). Mientras más lo amo, cuanto más le obedezco, tanto más oigo de todas partes la voz del Eterno: No temas, yo soy tu Dios, yo no te abandonaré; sigue mis mandamientos, mi voluntad y tu salvación. Y mientras más le obedezco, mientras más lo amo, mientras más reconocido le soy, mientras más confianza tengo en él, el Eterno, tanto más reconozco que *El es*, que *El ha sido* y que *El será* eternamente la causa de mi existencia, causa independiente de mí.

Yo he reconocido al Eterno en mí mismo; yo he visto las sendas del Señor; he leído en el polvo las leyes de su Omnipotencia; he buscado en mi corazón las leyes de su amor,—yo sé en quien creo. Mi confianza en Dios se hace ilimitada por el conocimiento de mí mismo y por la inteligencia que él me ha dado de las leyes del mundo moral. La noción de lo inmenso se confunde en mí con la idea de lo eterno, yo espero en una vida eterna (6). Y cuanto más lo amo, al Eterno, más espero en una vida eterna; y cuanto más confío en él, cuanto más

le agradezco, cuanto más le obedezco, tanto más mi creencia en su bondad eterna se convierte para mí en verdad, tanto más la fe en su eterna bondad me inspira la convicción de mi inmortalidad.

Yo callo otra vez, amigo mío.—¿Qué son las palabras cuando deben expresar una certidumbre que mana del corazón? Lo que son las palabras sobre un asunto sobre el cual un hombre que, por su inteligencia y por su corazón, merece todo mi respeto. El se expresa como sigue:

“El conocimiento de Dios no procede jamás de sólo la ciencia; el verdadero Dios vive sólo para la fe, para la fe infantil.

“*Un alma infantil ve en su simplicidad lo que ninguna inteligencia puede penetrar.*

“Solo, pues, el corazón conoce á Dios, el corazón que elevándose sobre el cuidado de su propia y limitada existencia, abraza á la humanidad, ora sea en su conjunto, ora sólo una de sus partes.

Ese puro corazón humano exige y crea para su amor, su obediencia, su confianza y su adoración la personificación de un ideal supremo, de una voluntad suprema y santa que sea el alma de la comunión universal de los espíritus.

“Pregunta al bueno: ¿Por qué es el deber para tí lo que hay de más elevado?—¿por qué crees tú en Dios?—Si él te da pruebas, es sólo la escuela la que habla por su boca. Una inteligencia más ejercitada refuta todas sus pruebas—él tiembla un momento; pero su corazón no puede, sin embargo, renunciar á la idea de la divinidad, y él vuelve á ésta anhelante y lleno de amor, como el niño al seno de su madre.

“¿De dónde viene, pues, esta convicción del hombre bueno de que existe un Dios?—Ella no procede de la razón, sino de ese impulso inexplicable que ninguna palabra, ninguna idea puede hacer comprender, que lo lleva á glorificar y á eternizar su existencia en la existencia superior ó impercedera del todo.—¡NADA PARA MÍ, TODO PARA MIS HERMANOS!—¡NADA PARA EL INDIVIDUO, TODO PARA LA ESPECIE!—tal es el fallo absoluto de la voz divina que oímos en nuestro interior. En escuchar esa voz y en obedecerla consiste la sola nobleza” (7).

Yo (8) debo agregar á este pasaje, que descifra el origen del santuario propio interno de la veneración de Dios, otro en el cual un hombre, cuya inteligencia y cuyo corazón igualmente aprecio, describe la formación exterior de la religión considerada en sus relaciones con los pueblos y las sociedades humanas. El *doctor Schnell* de Burgdorf me escribió hace algunos días sobre esta cuestión:

“El hombre reflexiona muchísimo más temprano sobre lo que él ve con sus ojos y toca con sus manos que sobre sentimientos que yacen, sin estar desarrollados, en lo íntimo de su alma y que sólo á veces, como sombras indecisas, se deslizan al fondo de la conciencia. El debe, pues, necesariamente aprender á conocer el mundo físico, antes que pueda llegar al conocimiento del mundo intelectual.

“Tan pronto como el hombre hubo adquirido la conciencia de sí mismo, su reflexión fué puesta en acción por los fenómenos naturales insólitos, co-

“mo temblores de tierra, las inundaciones, truenos, etc., y su propensión á querer investigar todo le hizo reflexionar sobre las causas de esos fenómenos antes que él conociese su naturaleza. Pero esas reflexiones no lo condujeron á otra cosa que á la personificación de esas causas: relampagueaba, porque Júpiter así lo quería. De este modo recibió, pues, cada orden de fenómenos su autor particular, jefe ó dios que presidía á su aparición, y esos dioses se repartían entre sí el imperio de las causas, ya apaciblemente, ya por la violencia.

“Mas el espíritu humano, que, por su naturaleza, procura siempre reducir la diversidad á la unidad, no se satisfizo largo tiempo con el politeísmo. El principió á considerarlo como una usurpación de obreros subalternos que trabajaban en el gran taller de la naturaleza y buscó entonces un maestro. La imaginación, que lo había guiado hasta allí, lo condujo también en esta investigación: ella le mostró una figura que debía representar á ese maestro, y la llamó *Destino*—idea que no designa ni más ni menos que una *voluntad suprema, insensata*, la personificación del capricho, que no sabe dar á sus mandatos otros fundamentos que su propia autoridad: esto es mi estricta voluntad y mi mandato.

“—Y esta es la causa *suprema*, el Dios único á quien muestra la razón humana. Y donde la razón encuentra su fin, allí la imaginación tiene también que plegar sus alas, porque ella no puede pintar una figura sin pedir prestados á la expe-

“riencia los colores de su paleta, pues su arte no
 “llega hasta expresar un colorido que debe compo-
 “nerse de otras tintas diferentes de las que le ofre-
 “ce esa paleta.

“En este grado de cultura debió detenerse el hom-
 “bre hasta el momento en que una observación in-
 “cesante y una investigación asidua le hicieron des-
 “cubrir que todas las variaciones de la naturaleza,
 “cualesquiera que sean, tienen entre sí relaciones
 “más ó menos próximas, más ó menos distantes, y
 “que precisamente por esta causa deben depender
 “más ó menos las unas de las otras. El vió que
 “un platillo de la balanza subía cuando el otro ba-
 “jaba, y principió á encontrar orden y armonía
 “donde hasta entonces no había visto más que des-
 “orden y confusión. Desde ese momento conside-
 “ró los fenómenos y los cambios que se verificaban
 “á su alrededor no como un juego de la casualidad,
 “ó como las consecuencias de los decretos capri-
 “chosos de un ser violento, despótico, sino como los
 “movimientos regulares de una máquina, que, obe-
 “diendo á reglas fijas, persiguen un objeto deter-
 “minado, mas desconocido aún para él. El cono-
 “ció entonces el reloj todo entero,—hasta los resor-
 “tes y la muestra,—la causa y el objeto del movi-
 “miento.

“La noción *regla, ley* á la cual su razón debía
 “conducirlo en sus investigaciones, le pareció co-
 “rresponder también á un sentimiento oscuro é ínti-
 “mo que muchas veces lo había preocupado, pero
 “que él no podía expresar aún porque le faltaba la
 “palabra adecuada. Entonces llegó él á explicarse

“ese sentimiento por un fenómeno del mundo físico;
 “el símbolo habíalo conducido al hecho mismo y
 “lo que él había descubierto en el *mundo* conocido,
 “se atrevió á aplicarlo á un mundo *desconocido* que
 “él solamente *presentía*. En efecto, cuando él que-
 “ría obrar, ó cuando obraba, sentía casi siempre
 “que, en su interior, una voz imposible de sofocar,
 “había pronunciado una sentencia que no estaba
 “siempre de acuerdo con el juicio que dictaba su
 “razón sobre la consecución ó no consecución del
 “objeto que se había propuesto alcanzar en sus ac-
 “ciones. Indudablemente él tenía conciencia de que
 “ese sentimiento era impotente para determinarlo
 “contra su voluntad á ejecutar ó no ejecutar una
 “acción. Mas con todo eso, él notó que su desobe-
 “diencia á esa voz interior que le hablaba le sus-
 “citaba en su propio corazón un enemigo á quien
 “la amistad de todo un mundo no era capaz de con-
 “trarrestar. Entonces él aplicó la noción, que aca-
 “baba de descubrir, de una regla, una ley, á ese
 “algo desconocido y vió que su presentimiento no
 “lo había engañado: él encontró, pues, que los pre-
 “ceptos de esa voz interna eran tan absolutos como
 “aquellas leyes que él había reconocido como ab-
 “solutamente necesarias y por las cuales se rige el
 “cambio de las estaciones; mas él encontró también
 “que sus deseos no están subordinados absoluta-
 “mente á los mandatos de su conciencia, así como
 “la naturaleza está absolutamente sometida á sus
 “leyes. Por ese motivo él se dijo á sí mismo:

“La naturaleza está obligada á obedecer á sus
 “leyes, ella no tiene voluntad. Mas, si yo no lo

“quiero, no es menester que yo obedezca á la ley
 “que llevo en mi pecho; luego, yo soy mi propio
 “juez, y precisamente por esto, soy un sér superior
 “á todo el resto de la naturaleza.

“Con este descubrimiento nació para la huma-
 “nidad un nuevo sol que alumbra un nuevo mundo.
 “El hombre se vió en la frontera que separa el
 “el mundo físico del mundo intelectual; él entendió
 “que en ambos tenía derecho de ciudadanía, en uno
 “por su cuerpo, en el otro por su voluntad; encontró
 “que las dos leyes de esos dos mundos son en el
 “fondo *una sola y misma ley* puesto que ambas no
 “prescriben otra cosa que *orden y armonía*; y él
 “encontró también que la aparente diferencia de
 “esas leyes proviene sólo de la diversidad de las
 “naturalezas á las cuales ellas se refieren. Las na-
 “turalezas dotadas de conocimientos deben obedecer
 “á la ley, y ellas querrán también obedecerle, por-
 “que ellas reconocerán que la ley las conduce á
 “vivir en paz consigo mismas, es decir, á su propio
 “fin; pero las naturalezas que no son dotadas de co-
 “nocimiento obedecerán también á la ley, porque
 “ellas no pueden tener un objeto que les sea propio,
 “y permanecerían estacionarias, si no fuesen impul-
 “sadas.

“.....Y ahora, solamente ahora, puede tu crea-
 “tura levantar sus ojos de la tierra que alimenta
 “á los hombres para elevarlos al cielo eterno donde
 “ella te encontró á tí, Sér conocido y la vez desco-
 “nocido, de cuyas obras ninguna ha fracasado aún....
 “Y tú, el autor de cada una de las leyes que rigen
 “el mundo físico y el mundo intelectual, *en esa*

“*mirada de tu creatura hacia el cielo* reconociste
 “con satisfacción que también esa obra era buena,
 “porque ella, elevándose del polvo de la tierra y
 “aspirando ardentemente á la *libertad* y á *ti*, se
 “había reconocido como el objeto final del mundo
 “material y como un instrumento de tus designios en
 “el mundo moral....” (9).



NOTAS Y EXPLICACIONES
INTERCALADAS EN EL TEXTO.

CARTA I.

1. Las 14 Cartas de que se compone la presente obra del eminente filántropo y pedagogo suizo están datadas en BURGDORF, llamada BERTHOUD por los franceses, segunda ciudad del Cantón de Berna, y son dirigidas por Pestalozzi á su amigo el patriota ENRIQUE GÉSSNER, librero de Zurich é hijo del famoso poeta SALOMÓN GÉSSNER, autor de una obra poética titulada IDILIOS muy conocida del mundo literario. (Véase BARROS ARANA, *Historia de la Literatura*.)

2. JUÁN GASPAR LAVÁTER (1741—1801), nacido en Zurich, era teólogo, orador sagrado, escritor y poeta y pertenecía como Pestalozzi y GÉSSNER á una sociedad de jóvenes que se reunieron en 1762 bajo el nombre de *patriotas* y cuyo fin era el levantamiento intelectual, físico, moral y social del pueblo. Laváter es el creador de la *Fisiognomía* ó el arte de conocer á los hombres por la fisonomía, esto es, el aspecto del rostro de las personas. Este hombre notable murió el 2 de Enero de 1801, á consecuencia de una herida á

bala que recibió el 22 de Septiembre de 1799 mientras auxiliaba á los soldados suizos heridos durante el combate por los franceses que atacaron y se apoderaron de Zurich.

JUÁN JORGE ZIMMERMANN [1728—1795], natural de Brugg en el Cantón de la Argovia, médico y escritor filosófico en su ciudad natal y más tarde médico ordinario de S. M. B. en Hannóver. Su libro *Consideraciones sobre la soledad* y una obra intitulada *Del orgullo nacional* hicieron conocido su nombre dentro y más allá de las fronteras de su patria. Enfermedades, desgracias de familia y desagradables polémicas literarias á consecuencia de un folleto sobre Federico el Grande, todo turbó poco á poco su ánimo y sus ideas hasta conducirle á la melancolía.

La citada obra de Laváter *Vistas de la eternidad, en cartas al señor J. J. Zimmermann* (Zurich, 1768) es una prueba evidente de la exaltación de los sentimientos de ambos escritores amigos. En los cuatro volúmenes de que se compone la obra, Laváter describe la vida futura de una manera fantástica y excesivamente difusa. Según las suposiciones de Laváter, el estado después de la muerte es muy semejante al estado actual, de modo que en la otra vida se repiten el estado, circunstancias y ocupaciones de la tierra. Conforme á la costumbre de aquella época, la obra está escrita en cartas. En el siglo XVIII los escritores más notables empleaban á menudo la forma de cartas para tratar las cuestiones científicas. Pestalozzi no hizo, pues, más que seguir la moda de su tiempo, eligiendo esa forma para su libro sobre educación, forma que era sin duda la más propia y adecuada para él y para los fines que se había propuesto.

3. EFEMÉRIDES DE LA HUMANIDAD (*Ephemeriden der Menschheit*), era el título de un diario dado á luz en Basilea (1776—1782) por ISAC ÍSELIN, amigo de Pestalozzi, quien se expresa de esta suerte sobre Íselin: "fué mi padre, mi madre, mi consuelo y mi apoyo." En las Efemérides se publicó por primera vez la primera obra que Pestalozzi escribió sobre educación, las *Tardes de un solitario*, ese "precioso collar de perlas de grandes pensamientos" como la llama uno de los biógrafos de Pestalozzi.

4. Pestalozzi había comprado en *Birrfeld* una propiedad, un campo, que llamó *Neuhof* [Quinta nueva, de *neu*, nueva, y de *Hof*, quinta, granja] con el objeto de fundar allí una empresa agrícola que no tardó en fracasar y también en arruinarlo. Entonces Pestalozzi, en medio de su pobreza, en las circunstancias más críticas, se decidió á abrir en su casa un asilo para los pequeños vagabundos y mendigos que pululaban por los caminos; esto fué lo que acabó de completar su ruina.

5. "... en mí mismo", es decir, en mi espíritu, por medio de la reflexión.

6. LUCAS LEGRAND, de Basilea, era uno de los cinco miembros de que se componía el *Directorio Ejecutivo de la República Helvética* proclamada á principios del año 1798. Legrand, que con todas sus fuerzas trataba de curar las profundas heridas que había recibido recientemente su querida patria, era grande admirador y valioso protector de Pestalozzi, y encontraba tan importante el plan de éste sobre la educación de los pobres que una vez dijo á Pestalozzi: "Si yo también me retiro de mi puesto, ello no se verificará antes que tú hayas principiado tu carrera." Á las influencias é instancias de Legrand se debe el que Pestalozzi fuese enviado á *Stanz*. [Véase la nota siguiente.]

7. STANZ, villa en el Cantón de *Unterwalden* y cabecera del *Niederwalden*, fué devastada por el ejército francés el 9 de Septiembre de 1798. Entre los pocos cantones que rechazaron la constitución que la Francia había dado á la Suiza, *Unterwalden* fué uno de los que opusieron la más viva y tenaz resistencia; pero la superioridad de las armas de la Francia republicana venció la oposición y terca pertinacia del desgraciado Cantón, y entonces los franceses victoriosos no dieron cuartel, no respetaron siquiera ni á las débiles mujeres ni á los indefensos niños, incendiaron la villa y devastaron el Cantón de tan terrible suerte que en ese pequeño pueblo, según datos oficiales, se encontraron después de la guerra 246 huérfanos y 237 niños desvalidos, hijos de padres totalmente arruinados. La más profunda miseria, la pobreza más espantosa reinaba allí; ella exigía,

reclamaba imperiosamente pronto auxilio y eficaz remedio. Pestalozzi fué enviado á *Stanz* con el fin de fundar allí una casa de huérfanos, y el 14 de Enero de 1799 tuvo lugar la admisión del primer niño asilado.

8. "el que eso veía quedaba estupefacto del resultado."

Entre muchos testimonios escogimos el de Juan Federico Herbart (1796—1841), filósofo profundo y uno de los más grandes pedagogos de los tiempos modernos, el fundador de la pedagogía científica. Herbart dice así: "Yo lo ví en su sala de clases. Una docena de niños de 5 hasta 8 años de edad fueron llamados á la escuela á una hora inusitada de la tarde; yo temí encontrarlos de malhumor y ver fracasar así el experimento que yo había ido á presenciar. Mas los niños llegaron sin la menor huella de disgusto, y una viva actividad reinó igualmente hasta el fin de la clase. Yo oí el ruido del hablar á un mismo tiempo de toda la escuela: no, no era un ruido: era el sonido unísono de las palabras, sumamente inteligible, como un coro acompasado, también tan imponente como un coro, que atraía tan fuertemente, que encadenaba de una manera tan precisa á lo que se acababa de aprender, que á mí casi me costó trabajo el no llegar también á convertirme de espectador y observador en uno de los niños que aprendían. Yo andaba á espaldas de ellos con el fin de escuchar si alguno callaba ó hablaba negligentemente; no encontré ninguno. La pronunciación de esos niños hirió agradablemente mis oídos, á pesar de que su maestro mismo tiene el órgano (de la voz) más ininteligible del mundo; por causa de sus padres suizos tampoco podía ciertamente estar su lengua bien desarrollada."

En el atractivo y la coacción del hablar simultánea, acompasada y unísonamente, en la compulsión á una atención y actividad constantes deben manifestamente buscarse las causas de ese fenómeno.

9. En 1799 los austriacos obligaron al ejército francés mandado por el general Loison á desalojar á Uri y á replegarse á *Unterwalden*. El ejército francés llevaba consigo

un gran número de enfermos y la casa de huérfanos de Pestalozzi fué convertida en un hospital militar. La disolución de ese establecimiento, la cual tuvo lugar el 8 de junio de 1799, y una enfermedad del pecho que á causa del excesivo trabajo había contraído Pestalozzi en Stanz y que lo había acabado de tal suerte que él, según su propia expresión, "estaba cerca de la muerte," lo obligaron á retirarse en busca de salud á los Baños de Gurnigel, lugar hermosísimo, pintorescamente situado y muy frecuentado por sus saludables aguas, que se encuentra en el Oberland, en el Cantón de Berna, y que dista $2\frac{1}{2}$ horas de la cumbre de la montaña de su nombre y 6 horas al sur de la ciudad de Berna.

10. Si el maestro logra despertar en sus alumnos el amor al estudio, la conciencia del saber y sobre todo un interés vivo y múltiple, entonces él ha ganado la partida. Para conseguir eso, las horas destinadas á la enseñanza deben ser principalmente horas de aprendizaje y de ejercicio; los maestros que todo lo esperan sólo de la enseñanza dada en la escuela y del estudio en la casa no tienen la menor idea de lo que es la educación. El maestro debe aprender con sus alumnos para ver cómo se aprende.

11. Aquí puede verse el germen del sistema mutuo de enseñanza cuya teoría completa formularon más tarde los pedagogos ingleses BELL y LANCÁSTER que han dado su nombre al sistema. "Entonces (1798) nadie hablaba todavía de *enseignement mutuel*" [enseñanza mutua], dice Pestalozzi en su *Canto de Cisne*.

12. Pestalozzi se refiere aquí á los tristes resultados de la enseñanza completamente antimetódica y á la educación doméstica y la pública que en su época se impartían con tan poca seriedad moral.

13. Conocimiento de las cosas, del mundo exterior.

14. BURGDORF, ciudad industrial en el Cantón de Berna. Allí continuó infatigablemente Pestalozzi, en una posición muy subalterna, cuando en el verano de 1799, restablecido ya de su enfermedad, dejó á Gurnigel, su obra interrumpida en Stanz, el descubrimiento de un método de enseñanza empírico y fundado en principios psicológicos.

15. R. FISCHEK, discípulo del famoso educacionista Cristián G. Salzmann, había estudiado teología y fué durante algún tiempo cura-vicario en *Gross Hochstetter* en el Cantón de Berna. De allí pasó á la ciudad de Berna á hacerse cargo del empleo de secretario del Ministerio de Artes y Ciencias, cuya cartera desempeñaba entonces el ministro Stápfker, por intermedio del cual lo conoció Pestalozzi y pronto aprendió á estimarlo y á amarle. Fischer poseía las mismas miras generosas y perseguía los mismos fines elevados que Pestalozzi: quería, como él, levantar la enseñanza en Suiza y acariciaba su plan favorito de fundar una escuela normal de preceptores en Burgdorf; lo cual no pudo llevar á cabo por falta de alumnos y de dinero. Profundamente abatido por no haber podido realizar su proyecto, murió lleno de sentimientos á mediados de 1800.—Fischer fué quien proporcionó á Pestalozzi el conocimiento de Zéhender, ciudadano de Berna, que vivía en los Baños de Gurnigel. (Véase la nota n.º 9.) Pestalozzi ha tenido siempre un recuerdo de gratitud para "el buen Zéhender."

16. RÉNGGER era Ministro de Justicia y de Policía; STÁPFER, lo hemos dicho ya, tenía á su cargo la cartera de Artes y Ciencias. Ambos de Brugg y residentes en Berna, mostraron siempre grande afecto hacia Pestalozzi y protegieron sus empresas de Stanz y de Burgdorf; Stápfker sobre todo fué para Pestalozzi "un segundo Iselin."

17. SCHNELL era prefecto y el Dr. GRIMM, ciudadano y médico de Burgdorf; en ellos encontró Pestalozzi los protectores más adictos y más fieles de su obra.

18. Morador de un burgo ó aldea, que no teniendo carta de vecindad, poseía una casa con huerto contiguo ó un pedazo de terreno.

19. La *ciudad alta* estaba habitada principalmente por los burgueses; la ciudad baja, al pie de la colina sobre que se elevaba el antiguo castillo de Burgdorf, por las familias pobres y por los habitantes no burgueses, los cuales no tenían derecho á los bienes comunales. Estos últimos no podían enviar sus hijos á las escuelas de los burgueses, sino sólo á la que se había establecido para ellos en la ciudad

baja. Esa escuela era regentada por un honrado zapatero, llamado Samuel Dysli, que para poder vivir tenía que ejercer su oficio en las horas libres que le dejaban las clases. Su enseñanza consistía en enseñar á los niños á leer de la manera más mecánica posible y más dispendiosa de tiempo que imaginarse pueda y en "taladrarles" el catecismo de Heidelberg. La pieza en que funcionaba la escuela era propiedad del zapatero maestro quien naturalmente ejercía su oficio en ella.

20. . . . "con piel y pelos," esto es, totalmente, sin dejar nada, dicho que equivale á nuestras expresiones "en cuerpo y alma," "con camas y petacas."

21. El catecismo heideberguense ó palatino, escrito por orden y con la colaboración del príncipe elector Federico III por los teólogos Zacarías Ursino y Gaspar Oleviano y publicado en 1563, era y es aún el tratado elemental de religión más extendido en las escuelas de confesión evangélica de la Suiza. El librito es de un carácter esencialmente dogmático y no era apropiado para la enseñanza de Pestalozzi, fundada completamente en la intuición.

22. El autor se refiere aquí al examen de catecismo que antes de la celebración del matrimonio, debían rendir los novios ante el párroco de su domicilio.

23. La "escuela de deletreo y de lectura" de doña Margarita Stähli, á la cual asistían de 20 á 25 alumnos, niños y niñas, de 7 á 8 años de edad. Esta "escuela elemental" no se debe confundir con una "escuela de niñas" dirigida por doña Margarita Stähli la mayor.

24. Bajo esta denominación comprende Pestalozzi los elementos más sencillos y los ejercicios preliminares del conocimiento de las formas; de base le servía el cuadrado con sus líneas y combinaciones.

25. . . . "el servir de abajo para arriba," esto es, principiar á servir como simple soldado, ascender de soldado á cabo, de cabo á sargento, etc., en una palabra, seguir la marcha gradualmente ascensional.

26. "*Vous voulez mécaniser l'éducation.*" esta frase que el texto trae en francés como la reproducimos aquí, tradu-

cida literalmente dice: "Ud. quiere *mecanizar* la educación;" *mecanizar*, es decir, hacer mecánica. Pestalozzi no comprendió bien el sentido de esas palabras del consejero Glayre, como se desprende naturalmente de la frase que á ellas sigue. Glayre no pretendió expresar un juicio favorable al método de Pestalozzi, sino que más bien quiso denotar lo exclusivamente mecánico de él. Por otra parte, Glayre no había, sin duda, caracterizado bien con esas palabras las aspiraciones de Pestalozzi; éste mismo lo reconoce, pues en la segunda edición de su obra agrega á ese pasaje la siguiente explicación: (léase la nota que sigue, núm. 27).— Algunos pretenden que la tal frase decía "*Vous voulez mécaniser l'INSTRUCTION*" (Ud. quiere *mecanizar* la INSTRUCCIÓN).

27. En la segunda edición, publicada en 1820, hace Pestalozzi la siguiente salvedad: "Yo aun comprendía muy poco el francés. Pensé que con esas palabras él quería decirme que yo trataba de reducir los medios de la educación y de la instrucción á series graduadas y psicológicamente enlazadas; y tomando las palabras en este sentido, le dió en efecto al clavo en la cabeza y me puso, á mi ver, en la boca la palabra, etc."

28. El calificativo es demasiado duro y de ninguna manera justo. Pestalozzi cabalmente no conoce otro fin de la educación que formar del niño un hombre. Él se encuentra con respecto á ese fin de la educación enteramente en el mismo terreno que el naturalismo pedagógico de su época.

29. El lenguaje, las formas y los números. Pestalozzi y sus colaboradores reconocieron más tarde que esas tres series de conocimientos no bastaban para comprender todas las materias de la enseñanza popular, por lo cual en la segunda edición reemplaza la frase *los tres ramos* por la expresión *todos los ramos*.

30. Pestalozzi recomienza y prosigue la obra pedagógica admirablemente realizada por Comenio (1592—1671) en su célebre *Orbis pictus*, ó sea el "Mundo ilustrado," ó el "Mundo en imágenes."

31. Probablemente uno de los discípulos pequeños de Pestalozzi.

32. STEINMÜLLER, párroco y pedagogo, alimentaba las mismas tendencias pedagógicas que Fischer y Pestalozzi y participaba de sus ideas; trabajaba constantemente por el bien de sus feligreses, de su pueblo y de su país y soñaba, como aquellos, en la reforma de la educación del pueblo. Steinmüller residía entonces en Gais, aldea grande y rica en el Cantón de Appenzell, en donde Krüsi era maestro. Por su recomendación fué Krüsi llamado á Burgdorf, donde más tarde llegó á ser uno de los colaboradores de Pestalozzi.—Steinmüller estaba entonces á punto de fundar un seminario de preceptores que dejó de existir á su partida de Gais, pero que volvió á ser abierto en 1833 bajo la dirección de Krüsi.

33. En Neuhof, con los pequeños mendigos que él había allí recogido.

34. ZWINGLIO, el famoso reformador precursor de Calvino, nació en 1484 en Wildhaus en el Cantón de San Gall y fué muerto el 11 de Octubre de 1531 en la batalla de Kappel, en la cual sus partidarios fueron derrotados por los católicos.

CARTA II.

1. HERNAN KRÜSI nació el año 1775 en Appenzell. El texto nos suministra algunas noticias sobre la extraordinaria carrera de la vida de Krüsi, el cual desde mandadero ascendió hasta llegar á ser uno de los principales colaboradores de Pestalozzi; su empleo en Gais le atrajo un inmenso trabajo y 2½ florines de sueldo mensual. A fin de perfeccionarse en el arte de enseñar, estudió con ardor las obras de Basedow, Salzmann, Rochow, Campe y otros y trató de aplicar en su escuela los conocimientos que había adquirido tanto por el estudio como también por las observaciones y experiencias hechas por él en la naturaleza y en la vida; él era un maestro asiduo, progresista, trabajador y reflexivo y poseía además un carácter afable; estas cualidades no tardaron en hacerle obtener el mejor éxito en sus

trabajos y en atraerle la estimación de todos. En 1799, á instancias de Steinmüller, se estableció Krüsi en Burgdorf, y después de la muerte de Fischer pasó al lado de Pestalozzi. [Véase I, nota 32]. Allí compuso Krüsi un ABC para la enseñanza del lenguaje y del cálculo; acompañó después á Pestalozzi á München-Buchsee y lo siguió también á Iverdón. Sólo en 1817, y obligado por las circunstancias, se separó Krüsi de su padre Pestalozzi, llevando el corazón transido de dolor, y fué á fundar en Iverdón un establecimiento de educación que muy pronto adquirió renombre y llegó á contar un gran número de educandos. En 1812 se hizo cargo de la dirección de la escuela cantonal de Trogen y en 1813 fué nombrado director de la Escuela Normal de Preceptores de Gais, empleo que desempeñó hasta su fallecimiento, el cual acaeció el 25 de Julio de 1844, á los 69 años de edad. *Grüner* llama á Krüsi: "un hombre de alma modesta, cuyo talento silencioso ha sido cultivado por una rica experiencia. Él posee un carácter dulce y apacible; es tranquilo, infatigable, activo y vigoroso. Él conoce á sus discípulos y sobre todo perfectamente la naturaleza del niño y sabe tratar á los niños de una manera poco común."

2. JUAN GREGORIO TÖBLER nació en Trogen, Appenzell, el 17 de Octubre de 1769, estudió primeramente en Basilea teología, mas no tardó en abandonar la carrera eclesiástica para dedicarse á la pedagógica, no menos noble que la primera. Él fué al principio ayo por espacio de 5 años y en 1799 se le confirió la dirección de una escuela de niñas en Basilea. En 1800, por Krüsi, su amigo de la infancia, pasó al lado de Pestalozzi en calidad de profesor de historia y de geografía, puesto que desempeñó durante 7 años. En 1807 fundó en MÜHLHAUSEN una escuela industrial que pronto llegó á contar 600 alumnos, pero que fué disuelta en 1811. Desde 1812 hasta 1817 permaneció como maestro de una escuela privada en GLAURUS, y habiéndose suprimido su empleo á causa de una crisis entonces reinante, se vió obligado á servir de ayo durante tres años, hasta que por último estableció en San Gall un establecimiento de educación que regentó hasta 1831 en que hizo traspaso de él á su hijo ma-

yor. Los últimos años de su vida pasólos en Basilea y murió en Nyon el 10 de Agosto de 1843, en casa de su hijo menor que poseía allí una escuela de niños.—Tóbler es uno de los principales colaboradores literarios de Pestalozzi; la mayor parte de sus escritos son principalmente obras destinadas á la infancia y libros populares.

3. Buss [de Tubingia] refiere por sí mismo la historia de su vida; más tarde fué profesor de dibujo en Berna. Grüner lo pinta así: "Buss posee un talento notable y múltiple especialmente para el arte. Él ha nacido para enseñar en la enseñanza intuitiva. Posee una actividad incansable, energía y fuerza, y goza, como Krüsi, de grande estimación entre los alumnos; los trata con firmeza y muestra en la enseñanza una paciencia admirable."

4. El doblón equivalía próximamente á 5 pesos oro.

5. Era el predecesor de STEINMÜLLER en Gais.

6. La segunda edición, publicada por el librero Cotta, de Stuttgart, dice: "libro de lectura que el señor párroco había introducido en su comunidad."

7. JUÁN HÜBNER [1668—1731], apellidado "el buen Hübner," fué rector de la escuela de Hamburgo, historiador y geógrafo. Pestalozzi hace alusión al cuestionario que Hübner agregó á su libro: "*Dos veces cincuenta y dos historias bíblicas escogidas.*" Las preguntas estaban arregladas de tal suerte que se ajustaban exactamente á la letra de la historia y no podían ser contestadas sino empleando las mismas palabras del texto. Dicha obra apareció por primera vez en 1714, y en 1837 el doctor Federico Guillermo Lündner [1779—1864], profesor de pedagogía de la Universidad de Leipzig, dió á luz la "103.ª edición, corregida y puesta á la altura de nuestra época."

8. Pestalozzi distingue estrictamente entre *catequizar* y *socratizar*, es decir, entre el *método catequístico* y el *método socrático*. Ambos métodos no tienen de común más que la forma exterior, la interrogación; pero en el fondo difieren completamente. El *método catequístico*, cuyo verdadero tipo es el catecismo, consiste en la mera descomposición de las frases; es un procedimiento dogmático, muy expuesto á de-

generar en maquinal, que sobre todo pone en juego y ejercita la memoria del educando y que no demanda ninguna iniciativa de parte del maestro. El *método socrático*, llamado también inventivo ó desarrollativo, de una naturaleza distinta y de un empleo mucho más difícil que el *catequístico*, consiste en hacer encontrar en parte por sí mismo al niño lo que se le quiere enseñar, tomando por base y aprovechando las nociones que se encuentran ya en su espíritu para inculcarle otras nuevas, en una palabra, es el desarrollo propiamente dicho de los pensamientos. Este método exige del maestro un conocimiento perfecto del objeto que enseña, toda la sagacidad y habilidad necesarias y un finísimo tacto didáctico para dirigir al niño á un fin bien determinado y por caminos seguros, á través de los obstáculos y rodeos á que lo desvían respuestas más ó menos inexactas, falsas, erróneas y defectuosas.

Pestalozzi no era un adversario del método socrático, mas no aceptaba sus exageraciones, que son las mismas en que muchos inhábiles y fanáticos imitadores serviles de Dintes el inimitable maestro de la enseñanza socrática, han incurrido en todos los ramos de la instrucción. Hoy día se confunde generalmente la *socratización* y la *catequización*.

9. El Appenzell, cantón de la Suiza oriental, teatro de la guerra entre la Francia y la Alianza Austro-rusa, fué desolado por el hambre durante el invierno de 1799 á 1800. La miseria tomó tan grandes proporciones que un gran número de padres de familia se vieron obligados á separarse de sus hijos y á enviarlos á casas de sus compatriotas de los cantones orientales en donde encontraron benévola y admirable acogida. En el mes de Diciembre, Fischer escribió á su amigo Steinmüller, párroco en Gais, diciéndole que él se encargaba de colocar una treintena de esos niños en Burgdorf y sus alrededores. Krüsi fué escogido por Steinmüller para acompañar á esos pequeños emigrantes, y de este modo se estableció en Burgdorf y continuó enseñando á sus alumnos bajo la dirección de Fischer. (Véase notas I, 32 y II, 1.)

10. La letra inicial de todos los sustantivos y palabras sustantivadas se escribe con mayúscula en alemán.

CARTA III.

1. CRISTÓBAL MARTÍN WIELAND (1733—1813), escritor y poeta, á quien se ha llamado el Voltaire de la Alemania, estaba en relaciones íntimas con los miembros del gobierno de la Confederación Helvética.—*ABC de la intuición ó enschianza intuitiva de las relaciones de las cosas*, es el título de una obra elemental escrita por Pestalozzi y sus colaboradores.

2. Krüsi enseñaba la lengua y el cálculo.

3. El florín de Zurich valía próximamente 2 francos 35 céntimos, ó sean 57 centavos oro.

4. Se refiere á una sección de la *Karlschule* (escuela de Carlos), escuela militar fundada en 1771 por Carlos Eugenio, duque de Wurtemberg, (1737—1793), en el *Castillo Solitude*, y que en 1775 fué trasladada á Stuttgart, ensanchada y elevada á Academia de Artes y Ciencias.

5. El duque Carlos Eugenio de Wurtemberg.

6. La fama de Pestalozzi había atraído ya, á su establecimiento aquella multitud innumerable de visitantes que interrumpían tan á menudo y tan perjudicialmente la tranquila marcha de la enseñanza; pero que, por otra parte, contribuyeron esencialmente á la justa estimación de Pestalozzi, al reconocimiento de sus ideas y á la propagación de su método.

7. En la edición de 1820 no habla ya Buss sino únicamente de "mi ensayo de un *ABC de la intuición*."

CARTA IV.

1. La segunda edición dice: "... algunos de mis primeros ensayos llegaron á producir maduros frutos;" por ejemplo, algunos de sus frutos metodológicos en la enseñanza de la aritmética, de la geometría, etc.

2. "... leyes eternas de la naturaleza humana" dice Pes-

talozzi en la segunda edición mientras que la primera habla de las "leyes eternas de la naturaleza física," sensitiva, generalizando así la base de su didáctica, precisamente también en el mismo grado avanza él de las intuiciones sensuales, exteriores, á la intuición en general, la interna comprendida.

3. Pestalozzi se refiere á la Memoria sobre su establecimiento y su sistema de enseñanza, que debía él poner en manos de la comisión de la "Sociedad de amigos de la educación," antes que ella examinase ocularmente sobre el terreno mismo el método de Pestalozzi.

4. JUÁN AMÓS COMENIO [1592—1671] [*], el padre de la didáctica moderna, había expuesto ya en su *didáctica magna*, caps. 16 y 17, toda una serie de frases para hacer ver cómo, tomando por ejemplo la vida y acción de la naturaleza, "se debe enseñar y aprender con más seguridad de suerte que se obtenga un buen éxito."

CARTA V.

1. La segunda edición enmienda así este pasaje: "... intuición profundamente impresa y hecha indeleble en el espíritu humano hasta la perfección de su impresión"..... Mientras más avanza Pestalozzi en sus experimentos y experiencia, más bien debía llegar naturalmente al principio tan frecuentemente olvidado de que una sola intuición ligera, superficial, muy poco aprovecha y que únicamente la intuición á menudo repetida, exacta y segura conduce al fin, á las nociones claras y lúcidas.

2 y 3. La misma segunda edición trae en lugar de "el mecanismo de nuestra naturaleza," la expresión más propia y exacta "el organismo de nuestra naturaleza." La naturaleza humana por la multiplicidad de sus fuerzas y por el principio vivo, vivificante y que se desarrolla espontáneamente que en ella reside, es un organismo.

(*) Su verdadero nombre es *Komensky*, que latinizado conforme al de uso los sabios de su época, dice *Comenius*, de donde viene el español *Comenio*.

CARTA VI.

1. Esta clasificación sistemática de Pestalozzi no es en suma ni rigurosamente exacta ni prácticamente útil. En presencia de un objeto de estudio, la intuición no se limita á constatar el número, la forma y el sonido ó la palabra. Particularmente parece que la materia y el color no tuviesen la menor importancia en la formación de las ideas. No se puede decir que la palabra sea una de las tres propiedades esenciales de las cosas. Pestalozzi forjábale ilusiones sobre la exactitud, alcance y significación de este análisis que no presenta hoy día más que un interés histórico.

CARTA VII.

1. El historiador pedagógico RÁUMER dice: "¿No habría más bien otra cosa de que hacer huir á su ángel de la guarda?"

2. Uno de los textos elementales de Pestalozzi publicado en 1803 con el título: *Libro de las madres, ó dirección para que las madres enseñen á sus hijos á observar y á hablar*. Es un estudio del cuerpo humano, que según el plan primitivo debería constar de diez partes, llamadas ejercicios, pero sólo las siete primeras vieron la luz pública. Únicamente la introducción y la séptima parte fueron escritas por Pestalozzi; la idea fundamental de la obra y las demás partes pertenecen á Krüsi. —El que desee conocer más detalladamente ese libro puede consultar la obra de Jullien titulada: *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*, pág. 152—162.

3. Otro de los libros elementales de Pestalozzi, que apareció bajo el título de *Dirección para enseñar á deletrear y á leer*.

4. La segunda edición trae la nota siguiente: "Todos estos ensayos fueron más tarde abandonados como resultados de ideas que no habían llegado aún á la razón."

5. Aquí no es posible interpretar el pensamiento de Pestalozzi, porque los vocablos alemanes no tienen las mismas acepciones ni los mismos compuestos que las voces castellanas. —*Achten* significa estimar, considerar, apreciar; atender, hacer caso; honrar, hacer estimación ó aprecio, respetar, etc.

6. En la segunda edición dice: "Caer es estar obligado á moverse por su propio peso, de arriba para abajo."

7. La misma edición dice: "Cavar es levantar ó revolver la tierra en su propio sitio."

8. Ese libro es sin duda *El Maestro de escuela natural*, cuyo manuscrito fué impreso entero por primera vez en las *Obras completas de Pestalozzi* publicadas [1872] por SEYFFARTH, de las que forma el tomo XVI. En 1829 Krüsi dió á luz algunos fragmentos del citado manuscrito con el título de *Instrucciones paternales sobre el significado moral de las palabras, legado de Pestalozzi á sus discípulos*.

9. El ABC DE LA INTUICIÓN ó enseñanza intuitiva de las relaciones de las medidas, publicado en 1803 y redactado por los colaboradores de Pestalozzi.

CARTA VIII.

1. "... y conduce con seguridad, con respecto á esas relaciones, á las nociones claras." Las nociones claras eran para Pestalozzi y sus colaboradores, en cierto modo, el fin de la enseñanza, de tal suerte que Krüsi creía encontrar la causa de la ruina del institutó de Iverdón en que algunos maestros no sabían hacer valer sus esfuerzos á fin de apartar el cultivo de la inteligencia de su dependencia necesaria del cultivo general del hombre.

CARTA IX.

1. Esta extraña inculpación que Pestalozzi hace á la imprenta no resiste el más ligero examen. El tiene mucha razón al levantar enérgicamente su voz, con Montaigne con-

tra la "science livresque," contra ese método funesto que desvía la observación y el estudio á las letras y á las palabras en lugar de dirigirlos á las cosas mismas. Pero él no tiene razón alguna para hacer responsable de ese estado á la imprenta, y olvida los grandes servicios que ella ha prestado á la humanidad: ella ha sido la libertadora del pensamiento, el instrumento de la civilización y uno de los factores más eficaces de la educación del pueblo que era tan cara á Pestalozzi.

2. Pestalozzi es aquí tan injusto para con la Reforma como lo es antes para con la imprenta. El resultado general de esa gran protestación ha sido ciertamente favorable á la libertad del espíritu humano y una poderosa palanca que ha dado un gran impulso á la educación del pueblo.

3. ROBESPIERRE [1758—1794] dictador en tiempo de la Revolución francesa. Lo que él se imaginaba ser libertad creía poder obtenerlo únicamente por medio del terror.—WILLIAM PITT [1759—1806], inglés, eminente hombre de estado durante la época de la Revolución francesa. Su fin principal era debilitar á la Francia, para lo cual trataba de fomentar la revolución en ese país mientras que impedía con todas sus fuerzas que se desencadenase y propagase en Inglaterra, su patria.

4. Las ideas de Pestalozzi sobre la influencia de su principio de la intuición van demasiado lejos. Ello se explica fácilmente por la sencilla razón de que Pestalozzi estaba muy imbuído en su método de enseñanza y no había hecho estudios más profundos de historia. Existen otras fuentes de "las revoluciones políticas, morales y religiosas" que la "superficialidad, defectuosidad y charlatanismo de la instrucción popular." La misma revolución francesa, cuyas causas profundas desconocía Pestalozzi, suministra la prueba de ello. Los *sans-culottes*, de cuyos principios habla Pestalozzi, eran justamente aquellos individuos que no pertenecían á la hez del pueblo sino que sólo desdaban vestir los pantalones cortos y elegantes que usaba la alta sociedad en aquel tiempo. Y sin embargo, el nombre *sans-culottismo* llegó á ser un título de honor para los partidarios del republicanismo más exaltado.

CARTA X.

1. Traducción arbitraria de Pestalozzi; el Texto Sagrado dice: "para que viese cómo los había de nombrar." Al conocimiento intuitivo de los animales debe seguirse su denominación.

2. Naturalmente esta frase de Pestalozzi sólo puede aplicarse á lo deficiente é imperfecto de la enseñanza del lenguaje en su época, la cual marchaba á la par con la defectuosa preparación de los maestros. Los libros elementales de estudio para los alumnos correspondían también á esa enseñanza.

3. Por eso esas lágrimas; he ahí la causa del duelo.

4. La segunda edición trae la nota siguiente:

"La exposición imaginaria de ese *Libro de las madres* que no ha existido nunca. Si ese libro que entonces me parecía tan fácil de escribir no ha sido publicado, la causa de ello debería buscarse en las ideas erróneas en que se mecía mi imaginación. Me sería necesario entrar en toda especie de averiguaciones, si yo quisiera explicar aquí la disposición particular de espíritu en que me encontraba para apreciar la parte de verdad que encerraban esas ideas audaces y los vacíos tan manifiestos que su falta de madurez producía en mis juicios. Veinte años ha que yo hice esa manifestación y hoy apenas comienzo á poder darme cuenta clara de lo que he expuesto aquí. Yo he debido preguntarme qué trabajo se ha operado en mi espíritu durante ese período con respecto á esas ideas, y me alegro de poder decir al cabo de ellos: si la prueba de esos veinte años ha parecido ser desfavorable á los esfuerzos que he hecho para madurar mis concepciones, no es menos cierto que ellas han alcanzado esa madurez en la medida de lo posible, teniendo en cuenta mi naturaleza. Pero también esa prueba ha arruinado todo lo que pasaba en mis miras el límite de mis propias fuerzas y yo no soy ahora como el niño en los brazos de la nodriza, que tiende las manos hacia la luna para hacerla descender del cielo."

CARTA XI.

1. Conclusión del prólogo de la edición príncipe de la primera parte de LEONARDO Y GERTRUDIS.

2. Pestalozzi en esta frase hace alusión nuevamente á la citada expresión del consejero Glayre: "Vous voulez mécaniser l'éducation;" mas le da una interpretación errónea, significando que Glayre hubiera querido decirle que él (Pestalozzi) emplea los medios de la educación y la instrucción en series ordenadas psicológicamente. (Véase Carta I, nota 26.)

3. Pestalozzi se refiere aquí á su esposa *Ana Schultheis*.

4. En la segunda edición (1820) viene al fin de esta carta una nota de manos de Pestalozzi, la cual contiene una larga reflexión sobre la época de su actividad y sobre la lucha que tuvo que sostener para llegar á alcanzar el fin que se había propuesto. Esa mirada retrospectiva lo conmueve de tal modo que Pestalozzi prorrumpe en palabras del agradecimiento más íntimo á Dios. En realidad, él no hace más que repetir en esa extensa nota los mismos pensamientos que él ha expresado ya en el texto, él los amplía únicamente y los refiere al tiempo que media entre la primera y la segunda edición (1801—1820). Pestalozzi mismo ve la repetición y por eso suplica también que se le disculpe, exclamando: "Lector, tú me perdonas la repetición de las mismas palabras en la misma foja; mas el impulso de mi corazón no me permite, con respecto al nuevo sentimiento de mi salvación y de mi felicidad, sólo obrar para que estos sentimientos sean expresados y consignados en palabras que he escrito veinte años ha, yo debo también consignarlos aquí como sentimientos de la hora presente con las palabras del día de hoy. Lector, tú me perdonas, lo sé, de buena gana la repetición."

CARTA XII.

1. En alemán se da el nombre de *aptitudes* á los *conocimientos técnico-prácticos*, tales como la escritura, el dibujo, la música, la gimnástica que son más bien resultados del trabajo físico, material, que obra de la inteligencia, en contraposición á los *conocimientos científicos* [religión, matemáticas, ciencias naturales, etc.], llamados simplemente *conocimientos*, que son principalmente productos de procesos intelectuales.

2. Esta larga disertación política, culturhistórica suministra una prueba palpable de que las ideas y tendencias de la Revolución francesa no pasaron desapercibidas al lado de Pestalozzi y que, por el contrario, dejaron sus huellas en él. Pestalozzi participa de las mismas preocupaciones que los enciclopedistas franceses abrigaban contra el gobierno y contra la nobleza. El puede tal vez haber recogido tristes experiencias á ese respecto; pero sólo las ideas revolucionarias universalmente propagadas pueden haberlo conducido á expresar ese duro juicio sobre el estado social de su época, á la generalización de ellas y sobre todo á tomar la defensa del pueblo contra los gobernantes y los propietarios. Pestalozzi mismo reconoció más tarde que él había ido muy lejos en su juicio. En la edición de 1820 quita esta dura acusación y dice: "Aquí una gran laguna." Luego designa él en una nota las "demasiado vivas" manifestaciones que él ha hecho en la primera edición como "lenguaje enérgico del ardor de la juventud."

3. No hay necesidad de insistir en que Pestalozzi no conoce las causas profundas de la Revolución francesa. Él saca deducciones de su vecindad más próxima y de su alrededor. Cuando él atribuye la "civilización aparente" de su época á "la instrucción y la falta de instrucción," sienta un hecho que sólo es cierto á medias. Al pueblo no le faltaba la verdadera instrucción para protegerse de la "civilización aparente," la cual consistía en la incredulidad y en el desconocimiento de Dios; lo que le faltaba era única-

mente el ejemplo de los de arriba; y precisamente por medio del mal ejemplo de las clases elevadas se propagó también en el pueblo la "civilización aparente." Pestalozzi no poseía, pues, conocimientos profundos de historia.

CARTA XIII.

1. La respuesta de Pestalozzi á la pregunta: ¿Cómo nace la idea de Dios en el alma del niño? es errónea. Él supone que las intuiciones, nociones, etc. para formar la idea de Dios nacen de las relaciones que existen entre la madre y el hijo. Empero así tendría la fe un fundamento puramente *natural*, dejaría de ser un *don de Dios*. La madre no sólo tiene la misión de poner á Sócrates en manos del niño, haciéndole buscar y hallar nociones; ella debe también mostrarle á Jesucristo, como lo hizo S. Juan Bautista; ella debe contarle de su padre que está en los cielos, como María á su hijo; enseñarle á orar y á escuchar la voz del Señor, como Ana á su hijo. "La buena madre pesee dos órganos por medio de los cuales lo conduce á Dios; ellos se llaman *amor* y *religión*. *Amante*, es ella para el niño la imagen de la virtud; *adoradora de Dios*, despierta en el niño el germen de la religión. Y cómo según su naturaleza, la religión y el amor son una sola cosa, ella cuida de la religión por el amor y del germen de la virtud por la religión." Así concibe el obispo SÁILER (1751—1832), el Fenelón alemán, la relación entre la madre y la educación religiosa de su hijo.

2. Según la exposición de Pestalozzi, no existe ningún otro contrapeso para el niño, que pueda preservarlo en su edad madura de la seducción del mundo y sus atractivos que "procurarse nuevos medios para vivificar" los sentimientos infantiles de gratitud, de amor, de confianza y de obediencia. No participamos de sus ideas, ni estamos de acuerdo con sus opiniones. A nosotros nos dan los dones y gracias de la religión, la voluntad de Dios perfectamente esclarecida, como se manifiesta al cristiano en la religión católica revelada, medios enteramente distintos para preservarnos y librarnos de esas seducciones del mundo.

3. "Es la pieza en que se reúne la familia, donde se reciben las visitas, donde duermen el padre y la madre junto con sus hijos pequeños. Es allí donde se sirve la comida, cuando no se come en la cocina contigua. Esta pieza se encuentra en el piso bajo; allí se ve el armario grande, la biblia, el salterio, el almanaque y una sartén; ella es la única que se calienta en el invierno, y adonde cada uno va á trabajar, cuando las hijas grandes y los jóvenes tienen cuartos de dormir." ROGER DE GUIMPS.

4. A Pestalozzi se le escapa nuevamente que sólo la enseñanza de la religión cristiana positiva puede mostrar al niño la "ley más elevada" á la cual debe "subordinarse." Los principios elementales de los conocimientos religiosos deben ser dados al niño por la madre; pero no, como Pestalozzi quiere, solamente porque ella es la madre *natural*, sino porque ella debe ser una madre religiosa.

5. No se puede aplicar á la enseñanza de la religión, la cual requiere fe en las verdades sobrenaturales reveladas por Dios. Muchas cosas que no pueden nunca llegar á ser un producto de su razón, un resultado de su juicio, deben ser primeramente enseñadas al niño; de lo contrario la enseñanza de la religión conduciría á éste, no á la fe, como virtud divina, sino al racionalismo.

6. Según eso la madre sería la única *mediadora* entre Dios y el niño. ¡Eso es un error! La madre debe únicamente cooperar en la grande obra del *solo mediador que existe entre Dios y los hombres*, y ese mediador es Jesucristo, nuestro Salvador.

CARTA XIV.

1. En la segunda edición se amplifica este párrafo del modo siguiente:

"Amigo, si también mi ensayo para arrancar de manos de la ciega naturaleza la educación del pueblo, para librarla de las pretensiones de su corrupción sensitiva y del poder de todos los miserables procedimientos adiestradores de la rutina y colocarla en manos de las fuerzas ennoblecidas de

nuestra naturaleza y de su sagrado centro, en manos de la fe y del amor, si mi ensayo, repito, produjese solamente algunos resultados que preparen el objeto de mis esfuerzos; si llegase yo remotamente siquiera á conseguir que, más de lo que ahora sucede, el arte de la educación proceda del santuario de la pieza de habitación y á verificar de nuevo por esta parte delicada, sensible, la religiosidad de nuestra especie; si lograrse á lo lejos tan sólo aproximar más y de nuevo los fenecidos fundamentos del cultivo del espíritu y del corazón y el cultivo artificial del corazón de mis contemporáneos puesto de acuerdo con las fuerzas ennoblecidas del espíritu y del corazón, bendeciría yo mi vida y vería realizadas las esperanzas más grandes de mis esfuerzos."

"Voy á tocar un momento aun este punto de vista. El germen, etc."

2. "Nosotros debemos también aprender á creer en Dios, como El se manifiesta en los fenómenos superiores y en la intuición." ROTTELS.

3. Ni el dios de nuestros "cerebros" ni únicamente el dios de nuestro corazón es el verdadero Dios. Sólo el dios que la revelación divina nos presenta es el Dios verdadero, el que lleva la paz al corazón del hombre. "Es naturalmente cierto que el dios de sólo nuestros pensamientos, de nuestras investigaciones y de nuestro estudio muy rara vez puede resistir también á la comparación con el dios sencillo, por expresarme así, de nuestro corazón infantil; pero en cambio éste es también un dios exclusivo que, en cuanto es conservado como tal, se hace siempre falso, un dios vivo en verdad, mas también terrenalmente oscuro, incierto, que cuando él no se transfigura progresivamente para nosotros por medio de la educación, nos abandona siempre en la época de la tentación.—La fe infantil de la "pieza de habitación" debe sernos siempre sagrada; pero también debemos, conforme á las palabras del apóstol, "crecer y aumentar en la fe," y esto sólo puede verificarse por la revelación sobrenatural, en la fe positiva y por la fe.

4. El amor de Dios debe ser un amor mucho más eleva-

do y esencialmente diferente del amor á la madre. También distinguimos entre el amor perfecto de Dios y el imperfecto.

5.... "nuestra naturaleza," esto es, el estado de nuestra alma, se hace "divina" sólo por la gracia del bautismo, que es fruto de la obra de la redención del género humano ejecutada por N. S. Jesucristo.

6. Nuestra esperanza en una vida eterna no se funda en los *sentimientos* que nacen de las relaciones entre el hijo y su madre y del conocimiento de Dios puramente *natural* que de ellas se deriva. Nuestra esperanza en la vida eterna se basa en la palabra misma del Señor, por lo cual decimos: "creo en la vida perdurable."

7. Según eso, toda *revelación sobrenatural* sería superflua é inútil, como se desprende naturalmente de la exposición del doctor SCHNELL, que viene más abajo. Empero esta es la manera de ver del puro racionalismo. ¡*Magis Plato, maxime veritas!* "He aquí el triunfo que ha subyugado al mundo, nuestra fe." [I. San Juan V, 4.]

8. Todo este pasaje hasta el fin falta en la segunda edición.

9. Así termina la primera edición de "*Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*" dada á la estampa el año 1801.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS

INDICE.

	PÁG.
AL LECTOR.....	v
CARTA I.— <i>Recuerdos é impresiones de Pestalozzi sobre su vida pasada y sus primeros ensayos</i>	1
CARTA II.— <i>Colaboradores de Pestalozzi: Kräsi y Töbler</i>	45
CARTA III.— <i>Colaboradores de Pestalozzi (CONTINUACION): Buss</i>	73
CARTA IV.— <i>Principios generales del sistema</i>	89
CARTA V.— <i>Principios generales del sistema (CONTINUACION)</i>	101
CARTA VI.— <i>Principios generales del sistema (CONTINUACION)</i>	105
CARTA VII.— <i>METODO: Enseñanza elemental del lenguaje y de la forma</i>	115
CARTA VIII.— <i>METODO (CONTINUACION): Enseñanza elemental del cálculo</i>	175
CARTA IX.— <i>De la intuición</i>	185

CARTA X.— <i>De la intuición (CONTINUACION)</i>	192
CARTA XI.— <i>Reminiscencias de Pestalozzi sobre las desgracias de su vida</i>	218
CARTA XII.— <i>Desarrollo y cultivo de las aptitudes</i>	226
CARTA XIII.— <i>Desarrollo de los sentimien- tos morales y religiosos</i>	239
CARTA XIV.— <i>Desarrollo de los sentimien- tos religiosos</i>	253
NOTAS y explicaciones intercaladas en el texto.....	268

Errata notable.

En la página 171 entre las líneas 25 y 26 se debe intercalar la frase siguiente.

Las ventajas principales de estos ejercicios de escritura ordenados y relacionados con los ejercicios de lenguaje son éstas:

NUEV

LIOTE

0