fluencia depravadora. Las inclinaciones varias, si son desordenadas por su dirección ó por su fuerza excesiva, necesitan correctivo en la medida de su persistencia, y á veces cuesta más trabajo corregir un defecto pequeño que dirigir poderosas iniciativas. Cosa bien sencilla parece que el educador, como todo el que encuentra una dificultad, ha de medir á ella el esfuerzo; lo que importa mucho es penetrarse bien de que esta dificultad no se halla siempre en las cosas que se califican de primera importancia, y que además varía mucho según los individuos. Y no se diga que nunca merece atención primera lo que no es principal, porque los defectos en las personas son como las vías de agua en los barcos, y si se los deja, nadie sabe hasta ó nde podrán crecer y complicarse.

## II.

### LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.

Censura Spencer con tanta razón como energía los métodos de enseñanza hasta aquí seguidos, y que para muchos países (entre los cuales desgraciadamente se encuentra España) no pertenecen al pasado, sino al presente.



Las palabras en vez de las cosas;

Los libros en lugar de los hechos;

La autoridad ocupando el puesto de la razón;

La rutina sustituyendo al plan razonado;

Las fórmulas que se encomiendan á la memoria pasivamente, y la tendencia á embotar la originalidad y energía individual, en vez de estimularlas, desconociendo las ventajas de la gimnasia del espíritu, y que las relaciones que se encuentran se saben mejor que aquellas cuyo conocimiento es debido al trabajo ajeno;

Las reglas generales y las abstracciones antes de conocer lo particular y lo concreto;

La mortificación sustituída al natural atractivo que el conocimiento de la verdad tiene;

La hostilidad que existe entre el maestro y el discípulo, en vez de la armonía que debiera existir.

Tales son los principales cargos que el autor razona contra los antiguos métodos de enseñanza en la segunda parte de su obra, que es, á nuestro parecer, la de mayor mérito y utilidad. Pero si en ella hay mucho digno de aceptación y de elogio, también hay algo esencial que no podemos admitir como verdadero, y es lo que calificábamos al comenzar estas observaciones de naturalismo y evolucionismo exagerados.

Mucho convendría en ocasiones definir ciertas palabras antes de usarlas, porque, cuando su significación es base ó clave de sistemas ó teorías, preciso es saber con exactitud lo que por ellas quiere significar el pensador que las emplea; tal es, en el caso presente, la palabra *naturaleza.*

Hay que observar la Naturaleza é imitarla;

Hay que tomar las lecciones de la Naturaleza;

Hay que seguir los impulsos de la Naturaleza;

Hay que confiar en la Naturaleza;

Sigamos confiados la disciplina de la naturaleza, etc.; etc., etc.

Estas y otras frases semejantes, empleadas con frecuencia por muchos escritores y por nuestro autor, aparecen con una significación vaga, porque no se sabe á punto fijo lo que entienden por *la naturaleza.*

Se dirá que ya se comprende lo que quieren decir *poco más ó menos*; pero en asuntos graves, del *poco menos* y del *poco más* resulta á veces la desviación de dos líneas que forman ángulo; muy pequeña primero, crece indefinidamente á medida que se prolonga. De acuerdo en algunos principios, en muchos tal vez, al ir haciendo aplicaciones empiezan las divergencias, que pueden llegar y llegan hasta el punto de que unos ven en la Naturaleza una fiera que es preciso encadenar, y otros una divinidad á quien se debe adoración: á los últimos se inclina Spencer, si no pertenece absolutamente á ellos. «Hoy comenzamos á comprender (dice) que las cosas *llevan en sí mismas su regla y su ley*; que el trabajo, el comercio, la navegación, la agricultura, subsisten mejor sin reglamentación que reglamentados», etc., etc.



Que las cosas todas tienen su ley, es claro; pero que la ley de ellas sea lo mismo que su *regla equitativa* cuando se trata de aplicaciones sociales, hé aquí lo dudoso en ocasiones y lo falso en otras. Siguiendo al autor en las comparaciones materiales, á que es aficionado, demasiado aficionado, diremos que es ley que el fuego reduzca á ceniza objetos de gran utilidad sometidos á su acción, pero que esta ley no lleva consigo las reglas que deben establecerse para evitar el daño, lo cual no se logra sin ciencia, arte y grandes sacrificios, que á veces llegan hasta el de la vida. El barco que sigue la línea más recta con velocidad igual, llega más pronto á su destino; pero esta ley no lleva en sí la regla de que, al avistar otro en la misma línea y

opuesta dirección, para evitar un choque se desvíen ambos de su rumbo hacia la derecha, ó sea dándose la mura de babor, como dicen los marinos, regla de que, según es fama, se apartan con frecuencia los ingleses con daño ajeno y propio. Es ley económica que, en igualdad de todas las demás circunstancias, el cargamento de un buque vale más cuanto es mayor; es ley también que los armadores quieran realizar cuanta ganancia les sea posible sin preocuparse mucho, y á veces ni poco, de las fatigas ó peligros que aumenta una carga excesiva; por lo cual, después de muchos clamores y de muchas desgracias, Inglaterra tiene la honra de haber establecido la regla de que sus barcos no puedan cargarse más de lo que indica una línea blanca que llevan al costado y ha de quedar visible fuera del agua. Sin duda se confunden *las trabas* con *las reglas:* aquéllas son funestas; éstas, no sólo útiles, sino necesarias, y sin las pocas y mal seguidas que hay sería imposible la navegación y el comercio, para el que se pide la supresión de todos los reglamentos.

En cuanto al trabajo, parece imposible que nadie que haya visto trabajos, ó sepa de ellos, diga que lleva en sí mismo *su regla y su ley*, justa se entiende, y adecuada al bienestar y



perfección del hombre. La sociedad ha tenido que intervenir respecto de las horas de trabajo, especialmente de los niños, y para el saneamiento y disminución de peligro de muchas industrias, siendo muy sensible que no intervenga más y proteja más eficazmente la salud y la vida de los trabajadores. Al pobre marinero, á quien la miseria lanza sobre un buque podrido que no debía navegar; al pobre albañil, que cae de un andamio porque el dueño de la obra no desembolsa unos cuantos duros, decidles que el trabajo lleva en sí su regla y su ley: sí, la ley que se resume en esta exclamación: ¡Ay de los vencidos!, es decir, de los débiles, y los débiles son los pobres y los ignorantes cuando se hallan enfrente de los ricos y de los que saben. Pero ¿qué digo pobres é ignorantes? Spencer, él, inteligente y sabio, que no creo que esté necesitado, porque en Inglaterra, dicho sea en honor suyo, los grandes pensadores que trabajan no suelen ser pobres; Spencer, ¿no se duele de haber abusado él mismo del trabajo intelectual con perjuicio de su salud? ¿Cómo, si lleva en sí *su regla y su ley?*

La idolatría de la Naturaleza, que conduce al *dejar hacer*, *dejar pasar* en la sociedad, si hay lógica, debe establecer la misma regla

en la familia con perjuicio de la educación.

Todo lo que sucede *es natural* (á menos que no se tenga por milagroso); y como no todo lo que sucede *es bueno*, de aquí la necesidad ó la conveniencia de modificar en cierta medida la Naturaleza, y de sustraerse en ocasiones á su imperio absoluto. La vida, tanto la fisiológica como la social, es una alternativa continua en que el hombre se aprovecha de la Naturaleza y la combate, en términos de que si se *sale de ella* perece, y si se *abandona á ella* perece también. El educador deberá tener esto muy presente.

Extraña Spencer y clama contra el hecho de que para hacer un par de botas sea necesario aprendizaje, y que no se exija conocimiento alguno para desempeñar la difícil misión de padre de familia. Aunque haya en esto mucho que deplorar, no hay nada que extrañar, siendo la formación de la familia una cosa instintiva, *natural*, y su educación una cosa reflexiva y que requiere mucho trabajo, mucha ciencia y mucho arte.

Si la Naturaleza es el bien, ¿cómo se ha llegado al mal? ¿De dónde ha venido el impulso y el poder de separarse de ella y enseñar á los niños por métodos preternaturales? ¿De dónde salió todo el absurdo artificio pedagógico, y cómo



los hombres no comprendieron primero con más facilidad y ejecutaron naturalmente lo que era natural? Porque *racional* no es sinónimo de *natural;* el conocimiento de la Naturaleza no brota de ella, sino que, por el contrario, es obra de siglos y de los esfuerzos constantes de muchas generaciones. «Así como se ha demostrado (dice Spencer) que ninguna disciplina, por hábilmente combinada que esté, influye en la moralidad del preso tanto como la disciplina moral del trabajo, de igual modo, en materia de educación, es imposible obtener resultados satisfactorios sin someterse á las leyes naturales, limitándose á secundar el movimiento espontáneo del espíritu en su progreso hacia la madurez.»

Cierto que el trabajo, si no es el único, es un esencial elemento de la corrección del penado; pero bien puede decirse que no hay cosa *menos natural.* El delincuente, por lo común, es holgazán; para él, lo natural es no hacer nada, y la organización del trabajo en las prisiones constituye un problema dificilísimo que, lejos de resolverse naturalmente, exige mucha ciencia, mucho arte, mucha perseverancia y abnegación. A la verdad, no comprendemos la razón de comparar el penado al niño, cuando la *esponta-*

*neidad* de aquél, auxiliada á veces por las circunstancias, suele ser la que le ha llevado á presidio, y á contenerla y modificarla se dirige la acción penitenciaria. Pero, prescindiendo de la mayor ó menor exactitud de la comparación, ¿es la espontaneidad del niño impulso tan suficiente ni guía tan seguro que el maestro deba limitarse *á secundar su movimiento espontáneo?* Permitido es dudarlo, y más si la regla se aplica á todos los niños, lo mismo á los más activos que á los más apáticos, de igual modo á los de escasas facultades que á los muy inteligentes.

En apoyo de que la repugnancia por tal ó cual estudio no es innata, sino producida por el sistema poco juicioso del maestro, nuestro autor cita á Fellenberg cuando dice: «La experiencia me ha enseñado que la *indolencia* en los jóvenes es cosa tan contraria á su necesidad natural de actividad, que, á menos de ser efecto de una mala educación, es casi siempre indicio de algún defecto constitucional.» Sobre que lo absoluto de la proposición está limitado por un *casi*, que bastaría para que el maestro no calificase de malo su sistema de enseñanza porque *un* discípulo no tuviera *gusto* en aprender, tiene otra limitación más amplia en la posibilidad de un *defecto constitucional.* Estos defectos, ¿son



raros, ó frecuentes? Es probable que haya sobre el asunto variedad de opiniones; pero si los defectos constitucionales existen, muchos ó pocos, y el que los tiene ha de recibir educación (la necesita más), el educador no debe considerar siempre la falta de gusto en aprender como prueba de que no sabe enseñar.

La actividad en la niñez y en la juventud es grande y espontánea, salvas excepciones que suelen ser de origen patológico; pero ¿lleva siempre consigo su regla, de modo que pueda constituirla para el educador, tanto respecto á su dirección como de su intensidad? Por debajo y por encima del nivel medio intelectual hay deficiencias apáticas y exuberancias absorbentes: débiles de espíritu que hallan más molestia que gusto en ejercitarle, y extraordinariamente fuertes en una ó varias facultades que monopolizan, por decirlo así, la actividad y la espontaneidad, y, lejos de tener gusto, necesitan esfuerzo para ejercitar las otras, lo necesario para el conveniente equilibrio y armonía. En todos estos casos, la falta de complacencia en aprender no indica la de aptitud para enseñar.

Es también una afirmación demasiado absoluta la de que «la actividad *sana* (de las facul-

tades intelectuales) es *agradable*, y la que no lo sea degenerará en *morbosa*». Si ésta es la regla, que lo dudamos, tiene muchas excepciones, y podemos afirmar alguna de ellas. Si el autor reconoce «que algunas de nuestras facultades superiores, todavía poco desenvueltas en la raza, y que sólo poseen en cierto grado las mejores organizaciones, no son siempre *impulsadas* á una actividad suficiente *por su objeto*», ¿cómo afirma que respecto de otras no puede acontecer lo propio, y con las mismas en inferior grado? Téngase en cuenta que las mayores diferencias intelectuales, entre hombres que no son imbéciles ni están locos, son de *cantidad*, no de *cualidad;* que el esfuerzo que esta cantidad necesita es *relativo* á la fuerza del que ha de hacerle, y será penoso para el que tenga poca aptitud intelectual ó poca actividad, mientras puede ser agradable á otro más inteligente y activo. Repugna á la razón y no puede invocarse la experiencia á favor de una ley que hace siempre *atractivo* el ejercicio de las facultades inferiores, dejando para las más elevadas la necesidad de penoso esfuerzo, como si todas no fueran de una misma naturaleza, y la diferencia de aptitudes no pudiera hacer penoso ó placentero el mismo grado de tensión mental.



Respecto al poder de la espontaneidad, es más fácil negarle contra razón ó exagerarle que apreciar su verdadero valor. El niño desde muy temprano está rodeado de *lecciones* y *estímulos* que pasan desapercibidos, pero que constituyen un elemento de vida intelectual de la mayor importancia. La observación de los sordo-mudos tal vez podría ser útil á los que exageran el poder de la espontaneidad. La suya, si no abandonada completamente á los propios medios, recibe escaso auxilio cuando la educación no es muy esmerada; ¿y qué resultado produce? Puede verse en la limitada actividad intelectual y obscurecida razón del sordo-mudo, á quien no se han dado medios de remediar el aislamiento en que le tiene su enfermedad, de vencer el obstáculo que, oponiéndose á la comunicación con sus semejantes, le priva de los medios espirituales exteriores que estimulan, auxilian, y puede decirse vivifican la espontaneidad. La suya ¿por qué es tan apática? ¿Por qué discurre tan poco y tan mal cuando, á fuerza de arte, no se le pone en comunicación con los que tienen actividad mayor y discurren bien? No faltará quien, confundiendo la espontaneidad intelectual y la vivacidad material con que el sordomudo procura suplir la falta del oído, suponga

que juzgamos equivocadamente la iniciativa de su espíritu; pero es lo cierto que se halla muy paralizado, como saben todos los que de cerca le observan. Se dirá que la espontaneidad, para manifestarse con su natural poder, necesita circunstancias normales, y que las del sordo-mudo no lo son: cierto; pero ¿qué es lo que constituye las circunstancias normales? La sociedad con los semejantes, que es comunicación de sentimientos, de ideas, y el aumento que resulta de fuerzas reuniéndolas y aplicándolas más provechosamente por medio de la división del trabajo. Pero el niño da mucho menos que recibe, aun en la esfera del sentimiento, y en otras recibe, sin dar en mucho tiempo nada en cambio: es cierto que no recibe *pasivamente*, pero también lo es la gran importancia de lo que se le dé ya como *alimento*, ya como *estímulo*, probando la observación que de uno y otro necesita, y que, por lo tanto, el maestro no debe *limitarse á secundar el movimiento espontáneo del espíritu*, como dice el autor. Aquí vemos también el efecto de la reacción: antes el discípulo era pasivo; ahora ha de serlo el maestro, cuando la educación intelectual debe ser el resultado armónico de la actividad de entrambos, de las diversas iniciativas que parten de cada



uno de ellos, varias en número y calidad según los casos, y que confluyen á los mismos puntos para producir el mayor efecto útil, que es el máximo desarrollo armónico de las facultades intelectuales.

Si la misión de un maestro se reduce á *secundar movimientos espontáneos*, ¿cómo afirma Spencer que «educar á un niño no es cosa fácil y sencilla, sino, al contrario, extraordinariamente difícil y compleja, *la tarea más ruda de la vida adulta?*» ¿Cómo dice que el alto concepto de la educación no puede ser realizado «por personas apasionadas, poco amantes, poco previsoras..... y que requiere en la práctica mucho trabajo y abnegación?» Porque el sistema no puede cerrar el paso á la verdad en una inteligencia tan amante de ella.

Con razón observa nuestro autor que, si bien en principio nunca se ha desconocido que era necesario adaptar la enseñanza á la capacidad del discípulo, las dificultades á las fuerzas intelectuales, y que el niño no puede comprender y reflexionar como comprende y reflexiona el hombre, en la práctica, aunque no se prescindiera absolutamente de estas verdades, tampoco se las aplicaba con rigor y constancia, sino que, por el contrario, se obraba con frecuencia como

si se desconocieran ú olvidaran. Pero si merece elogio por combatir enérgicamente el sistema de reglas, generalizaciones y abstracciones con que se fatiga la cabeza de los niños y se obscurece, en vez de iluminar, su inteligencia, no es igualmente laudable la exageración de evolucionismo en que, á nuestro parecer, incurre, y que, combinada con lo que exagera el poder de la espontaneidad y las excelencias de la Naturaleza, tendría graves inconvenientes para el que no separase lo cierto de lo exagerado y aun de lo falso en la teoría. Apoyaremos nuestra afirmación en algunas citas textuales:

«..... es ésta una deducción á cuya exactitud harán justicia cuantos conocen la relación que existe entre la *evolución* del individuo y la de la humanidad.»

«El rasgo común de todos estos métodos (los buenos) es que conducen al espíritu del niño *por los caminos* que ha seguido el espíritu de la humanidad.»

«La educación del niño debe seguir en su *modo* y *orden* la misma marcha que la educación de la humanidad, considerada bajo el punto de vista histórico.»

«..... resulta que desde el momento en que ha existido un orden determinado para la adquisición por la humanidad de los diferentes conocimientos que ésta posee, existe en el niño una predisposición á adquirir esos conocimientos en el mismo orden. De modo que, aun cuando este orden fuera en sí mismo indiferente, se facilitaría la educación cuidando de *conducir al espíritu del individuo por los trámites que pasó el espíritu de la raza.* Pero este orden *no es* (1) indiferente en sí mismo, y de aquí la razón fundamental por cuya virtud la educación debe *reproducir*, en pequeño, *la historia de la civilización.* Puede probarse, además, que el desarrollo histórico está sometido á leyes necesarias, y que sus causas se aplican lo mismo al individuo que á la especie. Para no entrar en la exposición detallada de todas estas causas baste decir ahora que si la inteligencia humana, asediada por toda clase de fenómenos y esforzándose por comprenderlos, ha llegado, después de una serie infinita de comparaciones, especulaciones, experiencias y teorías, á la ciencia de cada objeto por un camino particular, es razonable inferir de ello que la relación del espíritu con los fenómenos es tal que no puede adquirir esta ciencia *por*



(1) Subrayado por el autor.