

prender. Por una parte retarda su estudio hasta los diez y nueve ó los veinte años y no les concede sino un solo año. Y por otro ¡con cuánto entusiasmo hablaba este elocuente letrado de los antiguos y en particular de Homero!

« Homero es el maestro á quien debo lo que valgo, si algo valgo. Es difícilísimo alcanzar la excelencia del gusto sin el conocimiento de las lenguas griega y latina. Desde muy temprano chupé la leche de Homero, de Virgilio, de Haracio, de Terencio, de Anacreonte, de Platón, de Eurípides, mezclada con la de Moisés y la de los profetas. »

¿Cómo explicar esa contradicción de un humanista inconsecuente é ingrato, que levanta hasta las nubes las humanidades, y que reduce su enseñanza casi hasta el aniquilamiento? Es porque, para él, las bellas letras no son buenas sino para formar á los oradores y á los poetas: no sirven para el desarrollo general del espíritu. Estudios de lujo, por consiguiente, no convienen sino á una pequeñísima minoría de alumnos; no tienen tampoco derecho al primer lugar en una educación común, destinada á todos los hombres. Diderot no supo ver lo que en pedagogía es su verdadero título de nobleza: consistente en que son admirable instrumento de gimnasia intelectual, el medio más seguro y también el más cómodo de adquirir las cualidades de justicia, de precisión, de claridad, tan necesarias en todos los estados y aplicables á todos los empleos especiales de la vida.

Opinión de Marmontel. — Parece ser que Diderot reduce el papel de las letras á un estudio de las palabras y á un ejercicio de la memoria. Hubiera podido aprender en uno de sus contemporáneos, en Marmontel, cuyo talento menos brillante era á veces más preciso, lo que gana la inteligencia ejercitándose desde temprano en el estudio de las lenguas:

« La elección de las palabras y su empleo, al traducir de una á otra lengua, y aun algo de la elegancia en la construcción de las frases, empiezan á ocuparme; y este trabajo que no puede ser separado del análisis de las ideas, fortificará mi memoria. Percibí que

la idea unida á la palabra era la que le hacía arraigarse y pronto, la reflexión me hizo sentir que el estudio de las lenguas era también el estudio del arte de desentrañar los matices del pensamiento, de descomponerlo, de formar su tejido y de palpar con precisión sus caracteres y sus relaciones; que tantas cuantas son las palabras que se aprenden, tantas son también las ideas que se introducen en la cabeza de los jóvenes y que por lo mismo las primeras clases son un curso de filosofía elemental, mucho más rico, más extenso y más útil realmente de lo que se piensa, cuando se quejan de que en los colegios no se enseña sino el latín (1). »

Otras novedades del plan de Diderot. — Sin entrar en el detalle de la minuciosa organización de la *Universidad rusa* de Diderot, señalaremos aún otras novedades de su sistema: 1º la división de las clases en varias series de cursos paralelos; desde luego la serie de cursos científicos y literarios, luego la serie de lecciones consagradas á la religión, á la moral y á la historia y por último los cursos de dibujo, de música, etc.; 2º la idea caprichosa de enseñar la historia al revés, si así puede decirse, comenzando por los acontecimientos más recientes para remontar poco á poco hasta la antigüedad; 3º la preocupación por el arte de la lectura:

« Que se asocie al profesor de dibujo un maestro de lectura, son tan contados los hombres que saben leer bien, aun contando á los más ilustrados: talento siempre tan agradable y á menudo tan necesario..... »

4º El afán por el estudio de las artes y por la educación estética, para la que no podía ser indiferente el gran crítico de artes que escribía los *Salones*; 5º la reforma de la institución de prefectos. Quería Diderot tener como vigilantes en los colegios, á hombres instruídos, capaces de suplir, cuando fuera necesario, á los mismos profesores. Para apegarles á su empleo, pedía que se levantasen sus funciones modestas y útiles y que el prefecto fuese una especie de supernumerario, de « profesor por supervivencia », que aspire y

(1) *Marmontel*, Memorias de un padre que servirán para la instrucción de sus hijos. T. I, pág. 19.

que pueda llegar á reemplazar, en la cátedra, al maestro á quien suple de vez en cuando.

Helvetius (1715-1771). — Al abordar el estudio de las ideas pedagógicas de Helvetius y el rápido análisis de su *Tratado del Hombre*, no le decimos adiós á Diderot, pues la obra de Helvetius tuvo la buena ó la mala suerte de ser comentada y criticada por su ilustre contemporáneo. Gracias á la *Refutación seguida del libro de Helvetius sobre el hombre*, que prodiga un seductor cortejo de reflexiones agudas ó fuertes á un libro frío y lánguido, la lectura del monótono tratado de Helvetius se convierte en fácil y en casi agradable.

Tratado del hombre. — Bajo el título, algo extenso: *Del hombre, de sus facultades intelectuales y de su educación*, compuso Helvetius una obra muy grande meditada quince años y que no vió la luz sino hasta después de su muerte en 1772. La educación, á decir verdad, sólo ocupa al autor en el primero y en el último capítulo (secciones I y X). Los dos están consagrados á largos desarrollos de las máximas favoritas de su filosofía: la igualdad intelectual de todos los hombres, la reducción de todas las pasiones á la inquisición del placer; ó tiene lugares comunes tales como la influencia de las leyes sobre la felicidad de los pueblos y los males que resultan de la ignorancia.

Poder de la educación. — Cuando no cae en lugares comunes, Helvetius se extravía en la paradoja y en la paradoja arrogante, metódica. Su carácter habitual es el pedantismo en lo falso. Según él, por ejemplo, la educación es todopoderosa; es la causa única de la diferencia de los espíritus. El espíritu del niño no es más que una capacidad vacía; algo indeterminado, sin predisposición. Las impresiones sensibles son los únicos elementos de la inteligencia; de modo que la adquisición de los cinco sentidos es lo que importa; « los sentidos son el todo del hombre. » No es posible llevar más lejos el sensualismo.

Así pues, las impresiones sensibles serían el fondo de la naturaleza humana, y como estas impresiones varían con las circunstancias, llega Helvetius á la con-

clusión de que la casualidad es el gran maestro en la formación de los espíritus y de los caracteres. Y por tanto, pretende poder producir voluntariamente hombres de genio ó cuando menos hombres de talento. Para lograrlo, bastaría asegurarse, por medio de observaciones repetidas, de los medios que emplea la casualidad para formar á los hombres superiores: conocidos estos medios, faltaría sólo ponerlos en obra artificialmente y combinarlos para determinar los mismos efectos.

« El genio es producto de la casualidad; Rousseau, al igual de muchos hombres ilustres, puede considerarse como una obra maestra de la casualidad. »

Helvetius refutado por Diderot. — Es fácil responder á tales extravagancias. Si Helvetius hubiera consultado á los maestros y á los padres, si se hubiese observado á sí propio, si hubiese reflexionado sobre sus dos hijas, dotadas tan desigualmente aunque educadas tan idénticamente, sin duda se hubiera decidido á confesar los límites de la educación; hubiera comprendido que no puede darse imaginación á los espíritus fríos, entusiasmo y sensibilidad á las almas secas, y que las circunstancias, aun las reunidas á maravilla, no harán nunca de un Helvetius un Montesquieu ó un Voltaire.

Pero si es cosa fácil refutar á Helvetius, es imposible criticarle con mayor lucimiento y elocuencia que lo hizo Diderot. ¡ Con cuánta elevación, con cuánta razón restituye á la naturaleza, á las inclinaciones innatas é irresistibles, la influencia que les niega Helvetius en la formación del carácter!

« Acontece, dice, con las casualidades de Helvetius lo que con la chispa que inflama un tonel de espíritu de vino y que se apaga en una bandeja de agua. »

« Hace miles de siglos que el rocío del cielo cae sobre las rocas sin hacerlas féculas. Las tierras sembradas lo esperan para producir, pero no es él quien las siembra. Los accidentes por sí mismos no producen nada, así como el zapapico que escarba las minas de Golconda no produce el diamante que de ellas extrae. »

Sin duda alguna, la educación tiene una razón más profunda que la que le atribuía La Bruyère cuando decía « que no impresiona sino las superficies del alma ». Mas, si puede mucho, no lo puede todo. Perfecciona cuando es buena; sofoca, desvía, cuando es mala; pero, de ningún modo, puede suplir á la aptitud ausente ni reemplazar á la naturaleza.

Instrucción secularizada. — En otras partes de su sistema, Helvetius está de acuerdo con Diderot. Como él, considera que la condición necesaria del progreso de la educación reside en su secularización y en ser confiada al poder civil. Los vicios de la educación proceden de la oposición de los dos poderes espiritual y temporal, que pretenden dirigirla. Entre la Iglesia y el Estado hay oposición de intereses y de miras. El Estado quiere que la Nación sea valiente, industriosa, ilustrada. La Iglesia pide sumisión ciega, credulidad sin límites. De allí la contradicción en los preceptos pedagógicos, la diversidad en los medios empleados y por lo tanto una educación vacilante, estirada en sentidos opuestos, una educación que no sabe á punto fijo á dónde vá, que se extravía, vacila y pierde el tiempo.

Pero no es la conclusión de Helvetius, como podría creerse, la separación de la Iglesia y del Estado en materia de educación y de instrucción, tan cual las leyes recientes la han establecido en Francia. No, Helvetius quiere que el Estado absorba á la Iglesia, que el poder religioso y el poder civil residan en las mismas manos y pertenezcan ambos á los jefes del Estado: confusión enojosa que daría por resultado la opresión de las conciencias.

De todos modos, no merece Helvetius atención prolongada, pues no podría ser tomado á lo serio un pedagogo que para la educación intelectual refiere todo á un principio único, al desarrollo y á la satisfacción de la sensibilidad física (1).

(1) Causa admiración que, en una *Biblioteca pedagógica* de Alemania, la primera obra francesa que se publicó fué precisamente el *Tratado del Hombre* de Helvetius. Esto es ceder el puesto de honor á lo que tal vez sea lo más mediano en nuestra literatura pedagógica.

Los enciclopedistas. — La vasta recopilación que, bajo el nombre de *Enciclopedia*, resume la ciencia y la filosofía del siglo diez y ocho, no tocó sino de paso las cuestiones de la educación. No hay, hablando con propiedad, pedagogía de la *Enciclopedia*. El trozo capital es el artículo *Educación* escrito por el gramático y latinista Dumarsais.

Pero ese trabajo no es digno de su autor, no es digno, sobre todo, de la *Enciclopedia*. No contiene sino generalidades vagas y triviales y entra en la categoría de esos artículos para llenar, que hacían exclamar á Voltaire: « Reciben ustedes artículos dignos del diario de Trevoux. » En él notaremos, sin embargo, la importancia que se concede al estudio de la física, á la práctica de las artes, aun de las más comunes, la preocupación marcada de « subordinar » los conocimientos y los estudios, de distribuirlos en orden lógico, ó mejor dicho, psicológico, por ejemplo el hacer preceder siempre lo concreto á lo abstracto. Pero, después de haberse extraviado en consideraciones poco interesantes sobre el desarrollo de las ideas y de los sentimientos en el alma humana, el autor que queda muy inferior á su tarea, concluye recomendando á los jóvenes « la lectura de las gacetas. »

Tampoco contienen grandes novedades los demás artículos pedagógicos de la *Enciclopedia*. Si la grande obra de Alembert y de Diderot ha tenido alguna influencia en el progreso de la educación, lo debe menos á los esfuerzos insuficientes que intentó directamente en ese sentido que á la influencia general que ejerció en el espíritu francés, preconizando las ciencias tanto en su estudio teórico cuanto en sus aplicaciones prácticas, vulgarizando los conocimientos técnicos, glorificando las artes industriales y preparando de ese modo el porvenir de una educación científica y positiva en vez de una educación exclusivamente literaria y de pura forma.

Kant (1724-1804). — Es conocida la considerable influencia que desde hace un siglo ha ejercido Kant sobre el desarrollo de la filosofía. Desde Descartes, ningún pensador había removido hasta tal grado los grandes problemas filosóficos, ni obligado con

mayor vigor á la razón humana á conocerse. Fué pues una fortuna para la ciencia de la educación que un filósofo de ese orden abordara las cuestiones pedagógicas y las esclareciera con su penetrante crítica. La admiración que le inspiraba Rousseau, la atenta lectura del *Emilio*, sus propias reflexiones sobre la educación monacal que recibió en el colegio de Federico, especie de seminario pequeño dirigido por pietistas, las experiencias hechas en el preceptorado con varias familias que le confiaron sus hijos, en fin, y sobre todo, sus profundos estudios sobre la naturaleza humana y su elevada filosofía moral, le prepararon maravillosamente para tratar las cosas de la educación. Profesor en la universidad de Königsberg, tocó varias ocasiones, con marcada predilección, los asuntos pedagógicos, y las notas de sus lecciones, recogidas por uno de sus colegas, son las que han formado el pequeño *Tratado de pedagogía* que vamos á analizar (1).

Idea elevadísima de la educación. — Para Kant, el arte de educar á los hombres unido al de gobernarlos, es el más importante y el más difícil de todos. Por la educación y nada más que por la educación puede perfeccionarse y regenerarse la humanidad :

« ... Es grato pensar que la naturaleza humana se desarrolla sucesivamente de más en mejor, por la educación y que se llegará así á darle la forma que por excelencia le conviene. »

« ... Para saber hasta dónde puede llegar la omnipotencia de la educación, sería necesario que un ser de naturaleza superior se encargase de educar á los hombres. »

Pero, para que pueda alcanzar ese elevado fin, debe la educación desprenderse de la rutina y de los métodos tradicionales. Es preciso que eduque á los niños, no teniendo en cuenta su éxito en el estado actual de la sociedad humana, sino « en la mira de un estado

(1) Véase la traducción francesa de ese opúsculo al fin del volumen publicado por M. Barni bajo el título : *Elementos metafísicos de la doctrina de la virtud*. París 1855. En 1803 vió la luz en alemán la obra de Kant.

mejor, posible en el porvenir, y según una concepción ideal de la humanidad y de su completo destino. »

Optimismo psicológico. — Kant se encuentra muy cerca de aceptar la opinión de Rousseau sobre la inocencia original del hombre y la perfecta bondad de sus disposiciones naturales :

« Se dice en medicina que el médico no es sino el perfecto servidor de la naturaleza : lo mismo sucede para el moralista. Separad las malas influencias del exterior ; la naturaleza sabrá encontrar por sí misma la vía de lo mejor (1). »

Kant, pues, no cesaba de exaltar el servicio prestado por Rousseau á la pedagogía, atrayendo á los educadores hacia la confianza y el respeto para la naturaleza humana calumniada. Agreguemos, sin embargo, que el filósofo alemán no sólo repite á Rousseau : le corrige afirmando que el hombre, al nacer, no es ni bueno ni malo, porque no es naturalmente un ser moral : no llega á serlo sino cuando levanta su razón hasta las ideas del deber y de la ley. En otros términos, en el niño todo está en germen. El niño es un ser en preparación ; el porvenir únicamente, el desarrollo que reciba con su educación le harán bueno ó malo. En el principio no tiene sino disposiciones indeterminadas, y el mal provendrá, no de una inclinación precisa de la naturaleza, sino de no haberla sabido dirigir, de que, según la propia expresión de Kant, no se habrá « sometido la naturaleza á reglas. »

Respeto á la libertad del niño. — El optimismo psicológico de Kant le inspira como á Rousseau la idea de una educación negativa, respetuosa para la libertad del niño.

« En general, es preciso notar que la primera educación debe ser negativa, es decir, que nada debe aumentarse á las precauciones que ha tomado la naturaleza y limitarse á no destruir su obra... Es bueno emplear desde luego pocos instrumentos y dejar al niño que aprenda por sí mismo. Muchas de las debilidades del hombre no provienen de que no se le haya enseñado nada, sino de las impresiones falsas que se le comunican. »

(1) Extracto de los Fragmentos póstumos de Kant.

Sin llegar hasta decir con Rousseau que toda dependencia de los hombres es contraria al orden, Kant tendía demasiado á respetar la libertad del discípulo. Se queja de los padres que hablan sin cesar de « quebrar la voluntad de sus hijos ». Pretende, y no sin razón, que no es necesario resistirse mucho á los niños, si no se ha comenzado cediendo con demasiada complacencia á sus caprichos y cediéndoles todo por sus gritos. Nada les es más funesto que una disciplina que les haga tercios y que les envilezca. Pero, celoso por la libertad humana, el teórico de la autonomía de las voluntades se adelanta mucho: teme, por ejemplo, la tiranía de los hábitos; pide que se les impida nacer, y que no se acostumbre á los niños á cosa alguna. A tanto equivaldría pedir la supresión de toda educación: puesto que la educación no podría ser sino la adquisición de un conjunto de buenas costumbres.

Prohibición de los cuentos. — En la educación de las facultades intelectuales ó de los talentos, que llama *cultura física* del alma, en oposición á la *cultura moral*, que es la educación de la voluntad, Kant se acerca también á Rousseau. Prohíbe las anécdotas y los cuentos: « Los niños tienen una imaginación extremadamente poderosa que no necesita ampliarse con los cuentos. » Se nos permitirá responder que las fábulas, las ficciones, á la vez que dan vuelo á la imaginación, la dirigen y la embellecen con su propia gentileza y que aún pueden moralizarla. Rousseau, á pesar de sus vivaces críticas contra las *Fábulas de Lafontaine*, admitía la utilidad moral del apólogo.

Cultura de las facultades. — Lo que distingue á Kant como pedagogo, es que se preocupá más de la cultura de las facultades que de la adquisición de los conocimientos. Recorre las diversas fuerzas intelectuales y pueden ser recogidas sus reflexiones sobre cada una de ellas, como elementos de una excelente psicología pedagógica. Criticará, por ejemplo, el abuso de la memoria:

« Los memoristas, dice, sólo son diccionarios vivos y algo así como los mulos de carga del Parnaso. »

Propone Kant para la cultura del entendimiento, « formarla desde luego pasivamente, si así puede decirse », pidiendo al niño ejemplos aplicables á la regla, ó al contrario, la regla que se aplique á ejemplos particulares.

Para el ejercicio de la razón, recomienda el método socrático, y en general para el desarrollo de todas las facultades del espíritu, piensa que el mejor modo de proceder es haciendo obrar al discípulo:

« El mejor modo de comprender, es ejecutando. Lo que más sólidamente se aprende es lo que se aprende, de cualquier modo, por uno mismo. »

Diversas especies de castigos. — Kant analizó con sutileza los diversos caracteres que puede revestir el castigo. Distingue el *castigo físico* del *castigo moral*, que es el mejor: consiste en humillar al alumno, en acogerle con frialdad, « en favorecer la inclinación del niño á ser honrado y amado, que son los auxiliares de la moralidad. » Los castigos físicos deben ser aplicados con precaución « con el objeto de que no produzcan disposiciones serviles. »

Otra distinción consiste en la de *castigos naturales* y *castigos artificiales*: los primeros son preferibles á los segundos, porque son consecuencia de las faltas cometidas: « la indigestión, por ejemplo, que se causa el niño cuando come mucho. » Kant anota con razón otra ventaja del castigo natural, y que consiste « en que el hombre está sometido á él toda su vida. »

Por último, Kant divide los castigos en *negativos* y *positivos*: los primeros deben ser empleados contra las faltas menos graves y los segundos los reserva para castigar la maldad.

De todos modos, una vez que se aplique el castigo, Kant recomienda al maestro que no manifieste que conserva rencor para el niño:

« Los castigos que se aplican con señales de cólera no lo parecen. »

Educación religiosa. — Á primera vista podría creerse que Kant ha adoptado las conclusiones de

Rousseau, que como él se resiste á inculcar desde temprano, en el espíritu del niño la noción de la Divinidad :

« Las ideas religiosas presuponen siempre algo de teología. Ahora bien, ¿ cómo enseñar una teología á la juventud, quien, lejos de conocer el mundo, no se conoce aún á sí propia ? ¿ Cómo, la juventud que no sabe todavía lo que es el deber, podría estar en estado de comprender un deber inmediato hacia Dios ? »

Para hablar de religión al joven sería pues lógico esperar que estuviese en aptitud de concebir claramente y con firmeza la naturaleza de Dios. Pero es imposible realizarlo porque el joven, dice Kant, vive en una sociedad donde oye pronunciar cada instante el nombre de la Divinidad y en la que asiste á demostraciones perpetuas de piedad. Es pues mucho mejor enseñarle, desde niño, las verdaderas nociones religiosas, por temor de que tome de los otros hombres nociones supersticiosas y falsas. En el fondo, Kant no se separa de la opinión de Rousseau sino porque, restableciendo las condiciones de la vida real, entrega á Emilio á la sociedad y no le mantiene en un aislamiento quimérico. Por lo demás, ¿ qué manera tan amplia y tan noble de entender la educación religiosa ! El medio de hacer la idea de Dios, clara para el espíritu de los niños, es, según Kant, buscar la analogía en la idea de un padre de familia. Además, es necesario que la concepción del deber preceda á la concepción de Dios, que la moral sea anterior y que la teología la siga. Sin moral, la religión es sólo superstición ; sin moral, el hombre que se finge religioso no es sino cortesano, solicitante del favor divino.

Catecismo moral. — Los que saben la altura á que elevó Kant la teoría de la moralidad no se sorprenderán de la importancia que concede á la enseñanza de la moral :

« Nuestras escuelas, dice, carecen casi por completo de una cosa que sería sin embargo utilísima para formar á los niños en la honradez, quiero decir, de un catecismo de derecho. Debería contener, bajo forma popular, casos concernientes á la conducta que se debe observar en la vida común y que orillarían siempre esta pregunta : ¿ es esto justo ó no lo es ? »

Comenzó, él mismo, á componer un libro de ese género bajo el título de *Catecismo moral* (1). Y hubiera querido que en las clases se consagrara una hora diaria para su estudio « con el objeto de enseñar á los colegiales á conocer y á aprender de memoria el derecho de los hombres, esa potencia de Dios sobre la tierra ». El niño, dice aún, aprenderá en él á sustituir el temor de su propia conciencia á la de los hombres y al de los castigos divinos ; la dignidad interior á la opinión de otro ; el valor intrínseco de las acciones al valor aparente de las palabras, y por último, una piedad serena y agradable á una devoción enojosa y sombría.

(1) Helvetius, poco á propósito sin embargo para tratar cuestiones de moral, había tenido la idea de un *Catecismo de probidad*, Saint-Lambert publicó en 1798 un *Catecismo universal*.

