

teoría y la práctica de la pedagogía han puesto los ejercicios físicos en el lugar que les corresponde, y hay ya ciertos espíritus que se alarman por los inciertos progresos de la gimnástica. Se teme, á lo que parece, que las generaciones nuevas « se acostumbren á la obediencia pasiva por el aumento de los ejercicios corporales. » Se llega hasta decir que la educación así comprendida aproxima el hombre á la bestia; pero es seguramente alarmarse sin motivo lanzar un anatema contra la cosa más inocente y más legítima del mundo, como es el desarrollo de la fuerza física. Si fuera necesario escoger entre la inteligencia y la gimnástica, gritaríamos de buena gana: « ¡ Viva la inteligencia! ¡ Abajo la gimnástica! » Pero no hay semejante cosa; la inteligencia no puede menos de salir beneficiada por un ejercicio moderado del cuerpo. En cuanto á pretender que este gusto nuevo por los ejercicios del cuerpo dará por resultado la costumbre de la obediencia pasiva, sería preciso olvidar, para creerlo, la verdad vulgar de que un hombre es tanto más libre y más independiente cuanto más fuerza tiene á su disposición. No hemos visto nunca que en las órdenes religiosas donde más se ha recomendado la obediencia y practicado la máxima *perinde ac cadaver*, se haya pensado en fortificar el cuerpo. El ascetismo y no la gimnástica era lo que en ellas reinaba.

LECCIÓN III

LA EDUCACIÓN INTELECTUAL. — PRINCIPIOS GENERALES.

¿Hay una educación intelectual? — Relaciones de la educación intelectual con la educación física y moral. — Definición de la educación intelectual. — La instrucción y la educación del espíritu. — Métodos de cultura y métodos de instrucción. — Orden del desarrollo de las facultades. — La inteligencia en el niño. — Educación progresiva. — Armonía y equilibrio de las facultades. — Concurso mutuo de las facultades. — Caracteres generales de la evolución intelectual. — El espíritu es un hogar que hay que caldear, no un recipiente que hay que llenar. — Respeto á la libertad y á la iniciativa del niño. — Conviene saber perder el tiempo. — Trabajo atractivo. — Necesidad del esfuerzo. — Desarrollo interior del espíritu. — Medios que hay que emplear. — Desigualdades intelectuales. — Aptitudes especiales. — La misma educación intelectual debe tener un fin práctico.

¿Hay una educación intelectual? — El uso general consiste aún en reservar la palabra *educación* para designar la formación de las costumbres y del carácter. El objeto de la educación *propiamente dicha*, como distinta de la instrucción, es precisamente la cultura de la voluntad y del corazón por oposición á la de la inteligencia (1). Hay, sin embargo, una educación intelectual distinta de la instrucción, aunque la comprende y depende en gran parte de ella.

« El espíritu, decía Locke, es la parte principal de la naturaleza humana y la educación debe referirse sobre todo al interior del hombre. » No se puede du-

(1) M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 49.

dar, en efecto que la inteligencia y las facultades internas son, más que las físicas, materia de educación, á causa de la dignidad del pensamiento « por medio del cual debemos elevarnos », y porque la naturaleza y el instinto hacen el mismo papel en el desarrollo del espíritu y es en ellos más necesaria la intervención del educador.

Relaciones de la educación intelectual con la educación física y moral. — La educación intelectual no es, por otra parte, una obra aislada y separada de todo; es, al contrario, un fragmento de la educación general del hombre y tiene relaciones muy estrechas con la educación física y con la educación moral.

Cuando la ciencia haya acabado de poner en claro la cuestión, todavía oscura, de las relaciones de lo físico y de lo moral, del cerebro y del pensamiento, la influencia de la educación del cuerpo sobre la del espíritu brillará ante todos los ojos. Pero, ahora mismo, basta haber observado á los niños para estar convencido de que su evolución intelectual corresponde á su estado de salud, á la índole de su temperamento, á su fuerza ó á su debilidad física.

Además, pese á las afirmaciones célebres de M. Herbert Spencer sobre la impotencia de la instrucción y sobre su esterilidad moral, es evidente que la educación del espíritu prepara la del corazón y del carácter, y que hay algo de verdad en la antigua máxima de Sócrates: « Ciencia y virtud son la misma cosa. »

Definición de la educación intelectual. — Todo lo que contribuye á ejercitar el espíritu, á desarrollarlo, á fortificarlo, á formarlo, y también á esclarecerlo y á adornarlo, forma parte de la educación intelectual. Pero hay que hacer una distinción importante: una cosa es edificar una casa y otra amueblarla. Así, cuando se trata de la inteligencia es una cosa cultivarla en sí misma, desarrollando sus facultades, y otra

instruirla de los conocimientos que constituyen un saber elemental ó la alta ciencia.

No confundamos, pues, la educación propiamente dicha ó sea el estudio de todo lo que conviene aprender y saber, y la cultura general de la inteligencia, el esfuerzo educador gracias al cual el niño sale de la escuela no sólo instruido sino capaz de instruirse más, « instruable », dotado de facultades fuertes, de una memoria ágil y segura, de un juicio recto y de un razonamiento exacto.

« La educación, dice Dupanloup, consiste esencialmente en el desarrollo de las facultades humanas.

« Si los cuidados del maestro y los esfuerzos del discípulo no logran extender, educar y afirmar las facultades; si se limitan, por ejemplo, á proveer al espíritu de ciertos conocimientos y, si puedo decirlo así, á almacenarlos, sin añadir algo á su extensión, á su fuerza y á su actividad natural, la educación no estará realizada y no habrá más que instrucción. En este caso no reconoceré esa grande y hermosa obra creadora que se llama *educación*, *educare*. El niño podrá en todo caso estar instruido, pero no *educado*. Hasta faltaría la educación misma del espíritu.

No habría allí sino, todo lo más, una instrucción vulgar y en cierto modo pasiva, tal como puede recibirla un ser débil é incompleto (1).

En otros términos; la educación no tiende sólo á ofrecer conocimientos á un espíritu ya formado, sino que tiene como principal deber el formar ese espíritu.

La instrucción y la educación del espíritu. — La educación intelectual es, pues, distinta de la instrucción, de la que es el fin, al que se llega por medio de aquélla. Pero además de lo que la instrucción vale por sí misma, es el medio esencial, el instrumento más poderoso de la educación intelectual.

La instrucción, en efecto, proporciona al espíritu los alimentos que necesita para nutrirse y crecer.

Los pedagogos americanos comparan en este punto

(1) Dupanloup, de *l'Éducation*, libro I, capítulo II.

la inteligencia y el cuerpo é insisten en establecer que los conocimientos son los alimentos del espíritu.

« El apetito físico, dice M. Baldwin, exige alimento y en presencia de alimentos apropiados, el aparato digestivo entero se pone en acción. Estos alimentos se transforman en músculos; los músculos obran, y el resultado es un aumento de la fuerza física. Del mismo modo el alma aspira á conocer, y en presencia de conocimientos apropiados cada facultad del alma entra en movimiento; el niño conoce, siente, elige, obra, y el resultado es un aumento de la fuerza intelectual (1). »

Nadie duda que el espíritu se empobrecería y se debilitaría si no se le alimentase. Lo mismo sucede en la edad madura á la inteligencia si no renueva por el estudio su provisión de ideas, como el cuerpo se aniquila por la influencia de las privaciones y de un ayuno prolongado. Con tanto mayor razón, pues, en la edad del primer desarrollo la inteligencia no puede fortificarse si no se la alimenta; y la instrucción es el alimento del espíritu.

Hay que añadir que si los alimentos están bien escogidos; si los conocimientos son presentados con orden y con discernimiento; si los estudios son regulares y bien conducidos, no sólo se fortificará con ellos el espíritu, sino que se formará. El fruto natural de una instrucción sabiamente ordenada no es solamente el saber, sino las buenas costumbres del espíritu, la precisión en el uso de las facultades, la educación intelectual en una palabra.

En desquite, si la instrucción está mal dirigida podrá transmitir conocimientos, pero sin provecho para la cultura general del espíritu. Los estudios incompletos dejan en la inteligencia peligrosas lagunas: no desarrollan más que una ó dos facultades, á expensas de las demás. Los estudios demasiado apresurados fatigan el espíritu y pueden anularle para siempre; si

(1) Baldwin, *The Art of school management*, p. 313. Véanse las mismas ideas desenvueltas en los *Principles and Practice of teaching*, de James Johannot, p. 15.

van demasiado lejos, le estorban y le dañan; si son irregulares é incoherentes, le turban y le deforman.

Métodos de cultura y métodos de instrucción.

— La instrucción y la educación intelectual son pues, inseparables. Todos los defectos y todas las cualidades de la instrucción repercutirán en el desarrollo de las mismas facultades y contribuirán, para mal ó para bien, á la cultura del espíritu.

No hay otra manera de cultivar y de formar las facultades intelectuales que un ejercicio prudente y juicioso; y no hay más ejercicio intelectual que la instrucción bajo sus diversas formas.

¿Se sigue de aquí que el pedagogo deba abordar inmediatamente el examen de los diversos ramos de la enseñanza para estudiar sus métodos, y que no tiene otro camino que seguir para arreglar la educación intelectual y establecer sus leyes?

Ciertamente no. Existen dos puntos de partida en pedagogía: el sujeto pensador que se trata de educar, ó los objetos que se deben enseñar. En el primer caso se parte de la naturaleza del hombre, se consideran las leyes de la formación de las facultades y se proponen métodos generales de cultura conformes con esas leyes. En el segundo se parte de cada una de las diversas ramas de la enseñanza, se determina su naturaleza y sus caracteres y se establecen métodos de instrucción en conformidad con esos caracteres.

Hay, en otros términos, *métodos de cultura*, deducidos de las leyes de la psicología, y *métodos de instrucción* que, sin dejar de estar de acuerdo con la psicología, se inspiran sobre todo en la naturaleza de los conocimientos que se han de enseñar.

Los métodos de cultura son los que hay que estudiar los primeros, examinando una tras otra las diversas facultades. Pero antes de entrar en este examen detallado, es necesario examinar algunas cuestiones generales que se refieren al asunto entero y recordar

ciertos principios que se aplican indistintamente á todas las partes de la educación intelectual. Conviene, por otra parte, no abusar de estas consideraciones que, precisamente por ser muy generales, ofrecen poco interés práctico. Un pedagogo americano enumera nada menos que catorce principios generales de la educación intelectual (1). No le seguiremos en este camino, pues sería preciso decidirse á copiar aquí todos los resultados de las observaciones psicológicas. Damos como conocidos esos resultados y nos limitamos á algunas observaciones sobre el orden del desarrollo de las facultades, sobre su armonía necesaria, sobre los caracteres esenciales de la educación intelectual y sobre las consecuencias pedagógicas que de todo esto resultan.

Orden del desarrollo de las facultades. — ¿Es cierto que todas las facultades intelectuales brotan á la vez, como al caer la noche se encienden las estrellas en el cielo? ¿Ó se desarrollan sucesivamente, por el contrario, como las flores surgen una tras otra en el tallo común que las sostiene? Los pedagogos han contestado con diversidad á estas preguntas. Si se cree á Rousseau el espíritu está formado, por decirlo así, de capas sucesivas. Hay en él distintos pisos y grados

(1) He aquí, en resumen, los catorce principios establecidos por Wickersham : — 1°. Las facultades intelectuales no pueden ser cultivadas más que por un ejercicio juicioso. — 2°. El espíritu comprende varias facultades distintas, cada una de las cuales reclama una cultura especial. — 3°. Los gustos y los talentos difieren según los individuos y los predestinan á empleos diferentes en la vida. — 4°. Las facultades de percepción son más activas en el niño. — 5°. Á éstas suceden la memoria, en sus diversas formas, la imaginación, el entendimiento y la razón. — 6°. El espíritu posee dos fuentes de conocimiento, los sentidos y la razón. — 7°. El espíritu distingue sucesivamente en los objetos la especie, la cantidad y, por fin, las relaciones. — 8°. El razonamiento procede por inducción ó por deducción, por análisis ó por síntesis. — 9°. Las facultades intelectuales de imaginación obran según ciertas leyes de sugestión. — 10°. Las facultades intelectuales de reproducción obran según las leyes de la asociación. — 11°. Las facultades intelectuales de invención ponen el espíritu en estado de hacer descubrimientos. — 12°. La inteligencia humana no se desarrolla más que en virtud de sus energías propias. — 13°. Las acciones humanas no toman de la inteligencia su carácter moral. — 14°. La inteligencia humana tiene dos límites, que no puede hacerle franquear ninguna extensión de la educación.

diversos en la educación intelectual. Á las facultades sensibles que se manifiestan en los primeros años, suceden mucho más tarde las facultades de abstracción y de razonamiento.

Otros escritores que se aproximan más á la verdad, se inclinan hacia la exageración contraria, y al principio de la sucesión sustituyen el de la simultaneidad.

« Quisiéramos, dice M. Joly, reunir todas las facultades ante la vista del educador para que las considerase á la luz de un principio útil y práctico. Este principio le formulamos así: La inteligencia es un conjunto de facultades que se desarrollan simultáneamente y se prestan un concurso mutuo (1). »

La verdad es que todas las facultades del espíritu, consideradas en sus gérmenes, aparecen á la vez en el niño, pero no adquieren toda su fuerza ni llegan á la madurez más que unas después de otras en un orden invariable determinado por el progreso de la edad.

M. Herbert Spencer, en las conocidas páginas *Essais sur l'éducation*, ha determinado las leyes de la evolución intelectual. En ellas establece que el espíritu va de lo simple á lo complejo, de lo concreto á lo abstracto, de lo particular á lo general, de lo indefinido á lo definido, de lo empírico á lo racional (2). De esto deduce que no se deben someter al principio á los niños más que asuntos de estudio simples, de los objetos sensibles, de las cosas particulares, á fin de encaminarlos poco á poco á las verdades complejas, á las generalidades abstractas, á las concepciones de la razón. Deduce además que no se pueden exigir de la inteligencia infantil sino nociones incompletas y vagas que después aclarará y terminará gradualmente el trabajo.

La inteligencia en el niño. — Si se examina de

(1) E. Joly, *Notions de pédagogie*, p. 32.

(2) Véase la crítica que hace M. Joly de las leyes consignadas por M. Spencer. *Notions de pédagogie*, pag. 46 y siguientes.

cerca al niño se encontrará que sus facultades se parecen más de lo que se cree generalmente á las del hombre hecho.

« El niño de cinco años, dice Mme Necker de Saussure, está en posesión de todas las facultades intelectuales concedidas á la humanidad. Algunas de estas facultades, débiles y poco ejercitadas, y con frecuencia puestas en acción por los más fútiles motivos, no se manifiestan aún sino por actos insignificantes, pero que se perciben, sin embargo (1). »

En el sencillo hecho de retirar la mano del fuego porque se ha quemado en él una vez, el niño muestra memoria, juicio y raciocinio inductivo. No es por eso, no obstante, menos cierto que, en general, siente más que razona y que cuando razona lo hace á su manera.

« Las facultades de percepción, dice M. Wickersham, son más activas en el niño que las demás facultades intelectuales (2). »

Y el pedagogo americano añade :

« El niño no es más que un animalillo hasta el día en que se despierta en él la conciencia personal. Desde ese momento, no veo que haya un solo día en que todas sus facultades no estén en actividad en cierta medida. Pero las potencias perceptivas son las que obran con más fuerza durante toda la infancia y aun la juventud. »

« En la naturaleza, dice Mme Necker de Saussure, no se ve en parte alguna el acto de comenzar; no se la sorprende creando, y parece que siempre desarrolla sus energías. »

En otros términos, si el niño es ya, desde el punto de vista intelectual, un hombre en miniatura; si se encuentra en él el germen y casi el equivalente de todas las facultades de la edad madura, esas facultades no tienen en él el mismo alcance, ni se presentan todas en el mismo grado de potencia y de precisión.

(1) *L'Éducation progressive*, t. I. Prefacio.

(2) M. Wickersham, *Methods of instruction*.

Así como todos los alimentos no convienen al estómago del recién nacido, que no digiere aún más que leche, así todas las razones no son propias para el raciocinio del niño. Siente ya necesidad de explicarse las cosas y de buscar su causa y su fin, pero se contenta, como explicaciones, con razones fútiles y pueriles. El progreso que se realiza en el hombre desde sus primeros años hasta la madurez no introduce en su espíritu potencias verdaderamente nuevas, pero modifica su carácter, aumenta su vigor y extiende su alcance. Todas las facultades nacen á un tiempo en la inteligencia humana, como en un hipódromo todos los corredores parten juntos; pero no todos avanzan con la misma velocidad y unos van delante, mientras otros se quedan rezagados y llegan después de aquellos á la meta.

Educación progresiva. — La educación intelectual debe acomodarse á ese desarrollo sucesivo de las facultades. Será, pues, progresiva, y no olvidará que el espíritu, en su lenta evolución, no es jamás idéntico á sí mismo, que hay edades para la inteligencia como para el cuerpo, que las disposiciones primitivas se renuevan y se transforman poco á poco y que el ser moral se crea insensiblemente. En su consecuencia, la ayuda que la educación preste al niño, ya para excitar, ya para moderar sus facultades, será proporcionada exactamente á las condiciones de la naturaleza y á los cambios que se realizan en el alma con el transcurso del tiempo; acompañará al espíritu en todos sus progresos y se plegará á todos sus movimientos, siendo, como dice Spencer, « La correspondencia objetiva del desarrollo subjetivo del espíritu. »

Equilibrio y armonía de las facultades. — Por haber reconocido las diferencias que la naturaleza establece, en cuanto al desarrollo, entre las facultades del niño, no hemos de olvidar la unidad del alma humana. La educación debe ser progresiva y no sucesiva, como quería Rousseau. El autor del *Emilio* cor-

taba, por decirlo así, la existencia de su discípulo en trozos diferentes: la edad de las percepciones sensibles, la edad del juicio. No, el espíritu del niño es ya un todo organizado y completo, que contiene en germen todas las facultades, y si no es posible ponerlas todas al mismo paso y hacerlas marchar de frente, no hay un solo instante de la vida en que no sea preciso pensar en cultivarlas, y en desarrollarlas todas aunque en grados diferentes.

La cultura aislada de cada facultad no debe hacer perder de vista el último fin, que es la armonía y el equilibrio de todas ellas.

« El equilibrio de las facultades es en la inteligencia humana lo que en el mundo físico el equilibrio de las fuerzas; mantiene el orden sin estorbar el movimiento. Toda facultad bastante poderosa para suspender ó encadenar la acción de las demás, es un déspota, y para estar sano, el espíritu tiene necesidad de ser libre (1). »

Desconfiemos, pues de los espíritus en que dominan exclusivamente ciertas disposiciones intelectuales que ahogan á las demás. Cuando ciertas facultades rompen el equilibrio surge algunas veces el genio, pero lo que resulta con más frecuencia de esta educación desigual es la incoherencia, el desorden y la impotencia.

El ideal de una buena educación intelectual es formar un espíritu en que todas las facultades ocupen un lugar proporcionado á su valor y á su importancia, como el ideal de una educación física es un cuerpo completo en el que todos los órganos estén armónicamente desarrollados y en que todas las funciones concurren regularmente á la vida.

« La regla principal, dice Kant, es no cultivar aisladamente ninguna facultad para ella misma, sino cada una para las demás, como, por ejemplo, la imaginación en provecho de la inteligencia. »

(1) Guizot, *Conseils d'un père sur l'éducation*.

Así como en el conjunto del alma la sensibilidad y la voluntad no deben ser ni sacrificadas ni preferidas á la inteligencia, así en la inteligencia misma no debe ser descuidada ninguna aptitud ni hacer objeto á ninguna de una cultura privilegiada.

Que las facultades se presten un concurso mutuo. — La armonía de las facultades está tan conforme con la tendencia de la naturaleza y por consecuencia con el fin de la educación, que en realidad todas esas facultades se ayudan mutuamente y es casi imposible desarrollar una sin preparar por ese mismo hecho el desarrollo de las demás. Nicole lo hacía ya notar:

« La instrucción, decía, no da memoria, ni imaginación ni inteligencia, pero cultiva todas esas partes fortificándolas una con otra. Se ayuda al juicio por la memoria y se alivia la memoria por la imaginación y el juicio (1). »

Solamente en los espíritus mal equilibrados las diferentes facultades se combaten y manifiestan por decirlo así tendencias anárquicas. Un espíritu sano es un verdadero organismo en el que todo se corresponde y conspira al mismo fin.

Caracteres generales de la evolución intelectual. — Resulta de todo lo que precede que el punto de partida de la educación intelectual es el progreso con rapidez desigual, la evolución progresiva de las diversas facultades, y que el fin es el desarrollo, si no igual, normal y proporcionado, de esas mismas facultades. Se ve, pues, ahora á dónde hay que llegar y de dónde se ha partido.

Pero, ¿ qué caminos habrá que seguir?

¿ qué principios generales deberá ajustar su acción el educador? No basta decir que la educación, en su conjunto, se conformará con la marcha de la naturaleza, palabra vaga á la cual los pedagogos, como los

(1) *De l'Éducation d'un prince*, p. 35.

moralistas, hacen significar todo lo que les place, y bajo cuyo escudo hacen pasar los conceptos más diversos y á veces los más extraños. Sin entrar en el detalle de los métodos, lo que será objeto de los capítulos de que se compone el resto de esta obra, conviene, pues, determinar desde ahora algunas de las leyes de la evolución intelectual y las consecuencias pedagógicas que de ellas resultan.

El espíritu es un hogar que hay que caldear; no un recipiente que hay que llenar. — El espíritu no es una tabla lisa, una página en blanco en la que no hay que hacer sino escribir, un recipiente que llenar: es un conjunto de gérmenes que aspiran á desarrollarse.

¡ Cuántas veces han desconocido los pedagogos esta ley psicológica! ¿ No se la viola todos los días cuando se amontonan y acumulan en el espíritu del niño una multitud de conocimientos, á riesgo de ahogar la inteligencia que convendría solamente despertar y excitar? La aglomeración de los programas modernos aumenta todos los días con gran perjuicio de la libertad del espíritu. Aun suponiendo que el espíritu fuese desde el nacimiento un receptáculo ya formado, sería todavía un problema insoluble el de hacer contenerse en una cabida que tiene siempre la misma capacidad, diez, veinte y cien veces más materia. Además el fin de la educación no es producir prodigios de memoria ni eruditos capaces de disertar *de omni re scibili*.

« El fin de los estudios, dice M. Gréard, es ante todo crear el instrumento del trabajo intelectual, afirmar el juicio, y por esto se trata de aprender no todo lo que es posible saber, sino lo que no es permitido ignorar (1). »

Hay, pues, que renunciar á las pretensiones de los que quieren que la inteligencia humana sea el resu-

(1) Memoria sobre la cuestión de los programas en la segunda enseñanza, 1884.

men de la ciencia universal. Hay que cesar de admirarnos por hechos como los que cita Dupanloup :

« Un alumno ha recitado el Telémaco entero. Otro ha hecho un análisis gramatical que contenía más de sesenta mil palabras griegas y francesas. »

Volvamos á la antigua máxima : *Non multa, sed multum*. Más vale saber á fondo un pequeño número de cosas, que saberlas todas superficialmente. *hasta*

Respeto á la libertad y á la iniciativa del niño. — Los pedagogos que siguen creyendo que el espíritu es una capacidad inerte, pasiva, no tienen para nada en cuenta la libertad del niño. No hay para qué respetar fuerzas cuya existencia no se admite. Los que piensan que la naturaleza ha dispuesto en la inteligencia principios vitales que no esperan más que una ocasión favorable y una excitación apropiada para revelarse, sienten, por el contrario, la necesidad de no molestar ni contrariar la evolución natural del espíritu.

Dejemos la mayor libertad posible al niño que empieza á pensar. No adaptemos su inteligencia á formas artificiales. No le obliguemos á sufrir á la fuerza demasiadas lecciones didácticas. No le imponemos un alimento que no está apto para digerir.

« Cuando los hombres, dice M. Spencer, recibían su *Credo* hecho, con interpretaciones y todo, de boca de una autoridad infalible que se dignaba darles explicaciones, era natural que la enseñanza de los niños fuese enteramente dogmática. Cuando la máxima de la Iglesia era : *Creed y no preguntéis*, convenía que esa fuese también la máxima de la escuela. Hoy, por el contrario, que el protestantismo (M. Spencer debería añadir : *y la filosofía*) ha conquistado para los hombres el derecho al libre examen y ha hecho prevalecer la costumbre de apelar á la razón, es lógico que la instrucción dada á la juventud tome la forma de una exposición presentada á su inteligencia (1). »

Conviene saber no apresurarse. — La regla

(1) De l'Éducation, p. 89.

más útil de toda educación, decía Rousseau, no es ganar tiempo, sino saber perderle. Bajo la forma de una paradoja quiso decir con esto que conviene no apresurarse y que es preciso actuar con una lentitud imitada de la naturaleza sobre la débil y delicada inteligencia del niño.

« Hay que evitar, dice en el mismo sentido Mme Pape-Carpantier, ese celo irreflexivo y esa culpable vanidad que quieren obtener del niño todo lo que su inteligencia elástica puede producir, á riesgo de agotarla y de matar el fruto en flor. »

Trabajo atractivo. — Es una verdad generalmente admitida en nuestro tiempo que no hay más estudios verdaderamente provechosos que los que responden á las necesidades de la inteligencia y provocan, por tanto, en ella una excitación agradable. M. Herbert Spencer recomienda con insistencia que se tengan en cuenta los gustos del niño. « No siendo el trabajo, dice M. Gréard, más que el desarrollo de la actividad natural, el ejercicio de esta actividad debe ante todo hacer feliz al niño. »

El placer que experimenta el niño es, en efecto, la señal de que su espíritu se desarrolla con comodidad y de que se asimila los conocimientos que se le transmiten. Por otra parte, sus repugnancias, su indolencia, su inercia, dan testimonio de que la enseñanza le ha sido presentada muy pronto ó en mala forma.

El placer no es, pues, de desdeñar en la educación, pues da á las facultades una animación inusitada. Para que el niño estudie alegremente no es necesario alegrar la instrucción con diversiones que alteren su carácter: basta seguir un orden conveniente apropiado á las fuerzas del niño. La actividad del espíritu es agradable por ella misma.

« Cuando se da debidamente la enseñanza á los niños, no se sienten menos dichosos durante las horas de clase que en las de juego. El ejercicio bien dirigido de las energías mentales

está con frecuencia acompañado de tanto goce como el de las energías físicas y más algunas veces (1). »

Necesidad del esfuerzo. — La legítima preocupación de hacer el estudio agradable y de aliviar el trabajo del niño, no debe hacernos olvidar la necesidad del esfuerzo. No cedamos á la tentación de decir con Fenelón: « Es preciso que el placer lo haga todo ». Según el amable autor de la *Educación de las niñas*, todo se aprende jugando, pero esto no es ni posible ni deseable. Evitemos todo lo repulsivo, pero no lleguemos hasta proscribir todo lo laborioso.

« La escuela es una cultura forzosa, dice Kant. Se debe acostumbrar al niño á trabajar... Acostumbrarle á mirarlo todo como juego es hacerle un mal servicio ». — « Lo que se hace para convertir la educación en agradable, dice Rousseau, impide á los niños aprovecharla. » — Y lo mismo Mme de Staël: « La educación hecha divirtiéndose disipa el pensamiento. El esfuerzo de todo género es uno de los más grandes secretos de la naturaleza y el espíritu del niño debe acostumbrarse á los esfuerzos del estudio como el alma al sufrimiento. »

« El ascetismo, ha dicho brillantemente Spencer, está á punto de desaparecer en la educación como en la vida. » Es cierto, pero conviene no sustituir el ascetismo de otros tiempos con una especie de epicurismo pedagógico que se manifestaría por una instrucción divertida tanto como por una disciplina relajada.

El dolor no debe ser excluido deliberadamente de la educación, pues despierta en el alma ideas nuevas y lleva al espíritu á profundidades apenas sospechadas antes del sufrimiento. Ninguna excitación es preferible á la del dolor para librar la personalidad humana de los velos que la envuelven :

« El hombre es un aprendiz: el dolor es su maestro. »

Desarrollo interior del espíritu. — La idea de

(1) El profesor Pillans citado por Spencer, p. 164.

un desarrollo interior y espontáneo del espíritu no es nueva en pedagogía.

« No es precisamente el maestro ni las instrucciones extrañas lo que hace comprender las cosas : esas instrucciones no hacen más que exponerlas á la luz interior del espíritu, por la cual pueden sólo ser comprendidas ; de modo que cuando no se encuentra esa luz, las instrucciones son tan inútiles como querer enseñar cuadros durante la noche. »

En efecto, en una educación bien realizada se trata menos de asegurar la instrucción superficial, la cultura y el adorno exterior del espíritu, que de preparar su desarrollo íntimo y profundo : « Instruir un niño, decía enérgicamente Mme Necker de Saussure, es construirle por dentro. »

Repudiamos, pues, todos los métodos de instrucción que, como el de los jesuitas, dejan inactivas las fuerzas íntimas del alma. Encontrar para el espíritu ocupaciones que le absorban, que le mezcan como un sueño sin despertarle por completo ; llamar su atención sobre los giros de la lengua, sobre los hechos pequeños de la historia, á fin de reducir otro tanto el sitio de los pensamientos ; provocar cierta actividad intelectual prudentemente contenida allí donde á una memoria nutrida sucede una razón reflexiva ; en una palabra, agitar el espíritu al exterior lo bastante para que salga de su ignorancia natural, pero muy poco para que obre verdaderamente por sí mismo gracias á un ejercicio viril de todas sus facultades ; tal era el método de los jesuitas, bueno para formar niños grandes, pero no hombres.

Medios que hay que emplear. — No vamos á entrar aquí en los detalles de los métodos, asunto que trataremos en la *segunda parte*. Indicaremos sólo con algunas citas cuánto se han preocupado los pedagogos contemporáneos y especialmente los americanos, de la actividad interior del espíritu :

« Que el maestro no haga jamás lo que el alumno pueda hacer por sí mismo. Lo que fortifica las facultades del niño y

ensancha su espíritu es la acción. Evitad decir mucho y aydar demasiado al discípulo ; un sencillo aviso, una pregunta sugestiva valen más con frecuencia que una asistencia directa, pues suscitan el desarrollo personal y despiertan la facultad de investigación original (1). »

Otro pedagogo americano, M. Wickersham, dice en el mismo sentido :

« Nada de estado pasivo para el discípulo ; ante todo el esfuerzo personal. Que un ensayo de las fuerzas provoque otros ; que una dificultad vencida excite la ambición de otro nuevo triunfo. Que el maestro cree interés en el estudio, que solicite la curiosidad, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire confianza, que sugiera analogías, que excite, en fin, á los alumnos á que prueben sus fuerzas y prueben su habilidad (2). »

M. Wickersham cita, después, como ejemplo al pájaro que enseña á volar á sus crías :

« Una de las mejores lecciones de pedagogía que he recibido me la dió un jilguero. Pasaba esto en mi jardín y la madre estaba enseñando á volar á sus pequeñuelos. Uno de ellos se quedaba en el nido y parecía tener miedo de moverse. La madre se puso á su lado, le dió un ligero picotazo, le obligó á levantarse y en seguida saltó á una rama próxima como para invitarle á que la siguiera. Una y otra vez repitió sus caricias y se colocó en la misma rama, hasta que el pajarillo se atrevió y, con gran júbilo de la madre, abrió sus débiles alas, se lanzó y se colocó á su lado.

« Entonces la madre escogió otra rama un poco más lejana y un nuevo esfuerzo llevó hasta ella al jilguerillo. Se repitió varias veces el ejercicio y pronto el nuevo pájaro estuvo bastante seguro de sí mismo para recorrer alguna distancia con su madre y lanzarse, por fin, á los bosques, los campos y las praderas. »

Lo que es, en forma agradable, una paráfrasis de este pensamiento de Fröbel : « Que los maestros no pierdan de vista esta verdad ; es preciso que siempre den y tomen al mismo tiempo ; que adelanten al discípulo y que le sigan : que obren y dejen obrar. »

(1) Edgard Brooks, *Normal Methods of teaching*, p. 20.

(2) Wickersham, *obra citada*, p. 74.

Desigualdades intelectuales. — Á despecho de la paradoja de Jacotot : « Todas las inteligencias son iguales », es lo cierto que existen diferencias profundas que separan los espíritus en su constitución nativa, así como es verdad que las desigualdades intelectuales no provienen todas de que no tengamos los mismos gustos ni la misma voluntad. El pedagogo debe saber tener en cuenta esta diversidad de facultades y recordar la máxima de Locke : « Acaso no hay dos niños que puedan ser educados por métodos absolutamente iguales. »

No llevemos muy lejos, sin embargo, el alcance de estas observaciones ni diversifiquemos hasta el infinito la educación intelectual. Sin dejar de preocuparnos de las desigualdades naturales para remediarlas y de las aptitudes particulares para favorecerlas, no olvidemos que es preciso proponer á todos los alumnos el mismo fin y que generalmente es posible conducirlos á él. Como decía Mme Guizot : « Salvo algunas disposiciones especiales y raras, todos estamos hechos para todo... No conviene dedicar de tal modo nuestras facultades á un género especial de acción, que nos hagamos impropios para todos los demás (1) ».

Aptitudes particulares. — No conviene, pues, seguir con una complacencia absoluta la corriente de la naturaleza ni ceder á las disposiciones particulares del niño aplicándole con preferencia á las cosas para las cuales tiene una aptitud más marcada. Nos parece que Nicole carece, en este punto de prudencia :

« Hay niños, dice, á quienes no hay, casi, que ejercitar más que en lo que se refiere á la memoria, porque tienen esa facultad corta y el juicio débil; y hay otros á quienes hay que aplicar desde luego á las cosas del juicio, porque le tienen más despierto que la memoria (2). »

No es esto exacto. Sin pretender que la educación

(1) *Lettres de famille sur l'éducation*, p. 77.

(2) Nicole, *De l'éducation d'un prince*, p. 35.

debe someter todos los espíritus al mismo molde ni que sea preciso reducir todas las inteligencias á un nivel uniforme, no renunciemos á hacerlas perseguir un ideal común. Para garantizar la personalidad de cada alumno ; para asegurar á sus disposiciones particulares una libertad suficiente, basta con haber sustituido á los antiguos métodos, tiránicos y opresores, los nuevos sistemas, que tienen en cuenta la espontaneidad y la iniciativa del niño.

La misma educación intelectual debe tener un fin práctico. — Se olvida con mucha frecuencia en nuestro tiempo el antiguo proverbio latino : *Vita, non scholæ discitur* ; nos instruimos para la vida, no para la escuela. La preparación para la vida, tal es la verdadera definición de la enseñanza, y sobre todo de la enseñanza primaria. No se trata, dice Montaigne, de formar un gramático ni un maestro de lógica, sino un hombre. No pidamos á la enseñanza intelectual que desarrolle las facultades brillantes destinadas al adorno del espíritu ; las facultades de lujo que sólo convienen á la gente ociosa y que no se acomodan con la humilde y laboriosa condición de los hijos del pueblo. Lo que conviene es el viril aprendizaje de las facultades útiles, de las que puede decirse que son las armas para el combate de la vida. La escuela primaria no es técnica ni profesional, sino práctica. « El fin de la educación, dice con razón un autor americano, no es enseñar á los discípulos á conocer los libros y á servirse de ellos, sino á conocerse á sí mismos y á emplear bien sus facultades (1). »

(1) Baldwin, *obra citada*, p. 313.