y XV-141 páginas y muchas ilustraciones (planchas en colores) relativas á los dones y ocupaciones de Frœbel.

*Jacobs (J. F.) *Manual práctico de los Jardines de niños de Federico Frœbel.* Librería de Hachette. Un vol. en 4.º mayor de 211 páginas. 10 pesetas.

*Kergomard (Mme. P.). *La educación maternal en la escuela.* París, lib. de Hachette. Un vol. en 8.º de VI-316 páginas, 3,50 pesetas.

López Catalán (D. Julián). *El Arte de educar.* Curso completo de Pedagogía teórico-práctica aplicada á las escuelas de párvulos. Barcelona, lib. de Bastinos. 4 tomos en 8.º de 264, 364, 363 y 235 páginas, 10 pesetas la obra.

*Masson (Octavio). *La escuela Frœbel. Historia de un jardín de niños.* Para uso de las madres y los maestros de las escuelas guardianas y de las salas de asilo. París, lib. de E. Borrani. Un vol en 4.º de 262 páginas, 6 pesetas.

Montesino (D. Pablo). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos.* Lib. de los sucesores de Hernando, en Madrid. Un vol. en 8.º de XV-200 páginas, 4 pesetas.

Pape-Carpantier (Mme. María). *Enseñanza práctica en las escuelas de asilo,* ó primeras lecciones á los niños pequeños, etc. París, lib. de Hachete. Un vol en 4.º de VI-352 páginas, 6 pesetas. Hay una traducción española (anónima) con el título: *Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos.* Madrid, lib. de los sucesores de Hernando. Un. vol. en 8.º de 224 páginas 1,50 pesetas.

*La misma autora. *Consejos sobre la dirección de las salas de asilo.* Un vol. en 12.º de 179 páginas, 2 pesetas.—*Conferencias sobre la introducción del método de las salas de asilo en la enseñanza primaria.* Un vol. en 12.º de 80 páginas 0,75 pesetas. París, lib. de Hachette, los dos.

Manual teórico práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la infancia de Federico Frœbel, por el autor de este Compendio. Obra premiada en concurso público é ilustrada con 25 láminas en cromo-litografía. 3.ª edición, notablemente corregida y aumentada con un *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el extranjero y en España.* Madrid, lib. de los Sucesores de Hernando, 1899. Un vol. en 4.º de XII-358 páginas, 8 pesetas en tela y 7 en rústica.

LAS ENSEÑANZAS Y LOS EJERCICIOS ESPECIALES

METODOLOGÍA GENERAL Y APLICADA

CAPÍTULO PRIMERO

DEL MÉTODO EN GENEAL

Heurística, didáctica y metodología. Qué se entiende por método en Pedagogía. — Necesidad é importancia del método.—Variedad de métodos en Pedagogía.—Direcciones que puenden seguirse para la determinación del método. — Métodos que se originan de la inducción y la deducción. — El metodo analítico.—El método sintético.— Relaciones entre el análisis y la síntesis. Unidad del método.—El método analítico-sintético como el genuinamente pedagógico. — Condiciones generales de este método. — El método pedagógico lo es á condición de ser eminentemente educativo.—El método es educativo en tanto que es activo. Qué debe entenderse por esto último. — Valor y eficacia del método activo.— Reglas de conducta para aplicarlo.—Integridad del método: formas, procedimientos, medios auxiliares y plan ó modo de enseñanza. — El maestro con respecto al método.—El espíritu general del método.

446. **Heurística, didáctica y metodología. Qué se entiende por método en Pedagogía.** — Para formar el conocimiento científico pueden seguirse dos direcciones: investigar el individuo por sí la verdad, ó recibirla ya investigada por otro; de aquí la *heurística* ó «arte de hallar la verdad», y la *didáctica* ó «arte de enseñar la verdad», de las que la primera supone la «investigación» y la segunda la «exposición». Como tratándose de los niños lo de que se trata principalmente es la dirección exterior, la comunicación de verdades ya sabidas (por más que no se prescinda y aun se aliente, como debe ser, el trabajo de investigación), la *didáctica* es lo predominante, por lo que con este nombre se designa generalmente en Pedagogía la parte de ella en que se estudia cuanto concierne á los métodos de enseñanza, cuya parte constituye la *Metodología pedagógica.*

En su sentido más estricto ó didáctico, el *método,* que vale tanto como decir *en camino* (del griego *meta,* término, y *hodos* camino; camino ó vía para llegar á un fin), es «el ejercicio adecuado de nuestra inteligencia y de todos sus medios para adquirir, formar y exponer el conocimiento científico». En Pedagogía, y refiriéndolo á la enseñanza, también en su sentido más limitado, se define generalmente como el camino más derecho, corto y seguro que escoge el maestro para comunicar con provecho tales ó cuales conocimientos,

haciendo que el niño los busque por sí, trabaje sobre ellos, y poniendo su pensamiento en relación con las inteligencias á que se dirige. En todo caso, hay que referir el método á la aplicación ordenada de los medios adecuados para el cumplimiento de un fin, ya sea éste la educación en general (método de *educación*), ora la enseñanza de una asignatura (método de *enseñanza* propiamente dicho). Conviene advertir que este último método tiene mayor alcance por lo mismo que la enseñanza asume toda ó casi toda la función educativa (6 y 132), y tratándose de los niños, lo principal es el desenvolvimiento, la dirección y la disciplina de sus facultades.

No debe confundirse el método con el *plan*. Sobre la distinción entre uno y otro, recordamos lo dicho á propósito del plan de la Pedagogía (36), que es aplicable á todos las enseñanzas, cualquiera que sea el grado de ellas. De ello tratamos más adelante, en este mismo capítulo, con motivo de los factores que integran el método.

447. **Necesidad é importancia del método.** — El método, que implica el plan, el que á su vez supone orden, es la primera condición de éxito en todas las cosas. En educación, la falta de método hace más largo y penoso el camino y menos fecundo el trabajo; el maestro que no procede con método camina al azar y como á obscuras, á la manera de quien marcha por senderos desconocidos y sin guía. De aquí la razón con que pensó Tayllerand que los métodos *son los maestros de los maestros*. «Verdaderos instrumentos de las ciencias, añade, son para los maestros mismos lo que éstos para sus discípulos; son los llamados á conducir á los maestros por la verdadera senda, á simplificar, á abreviar el camino difícil de la instrucción».

Esta idea del método es aplicable á la vida toda, «que llamamos *metódica* en cuanto se produce siguiendo una ley fija, un camino ordenado ó una regla adecuada para que resulte como *obra de arte*». La falta de método despoja de este caracter á la vida y produce en todas sus relaciones y en todos sus asuntos perturbaciones y despilfarros de fuerzas, de recursos y de tiempo. Los que en ella proceden con método llevan siempre una gran ventaja á los que marchan sin él, como se la llevan en todo los dotados de buen sentido á los que carecen de él; que por algo se ha definido el método como «el sentido común adiestrado y organizado». «Obrar con método, dice Marion, es lo propio de un ser racional, en cuanto que corresponde al hombre hacer metódicamente lo que el animal hace sólo por instinto.»

448. **Variedad de métodos en Pedagogía.** — Reina en los dominios de la Pedagogía confusión rayana en lo anárquico respecto de la manera de considerar el método, con el que se confunden frecuentemente las formas de enseñanza y los procedimientos.

Divídense primeramente los métodos en *generales* y *especiales:* los primeros son los que se fundan en principios y reglas comunes á todas las enseñanzas, y los segundos los que, partiendo de ese fondo común, se contraen á éstas en especial y conforme lo exige la índole de cada una de ellas. Son, pues, los métodos especiales la aplicación á cada materia de los principios y las reglas de los generales, por lo que en realidad no son tales métodos: su número es el mismo de las enseñanzas; así se dice método *de Lectura, de Geografía, de Gramática, de Aritmética, de Canto, de Dibujo,* etc.

Contrayéndonos á los métodos generales, se confunden con los procedimientos, las formas y hasta con las condiciones de la enseñanza; de aquí que se hable de método *educativo, racional, práctico, progresivo, armónico, atractivo* y *variado, intuitivo, experimental, expositivo, interrogativo, socrático,* etc.

La lógica y el sentido común rechazan de consuno semejante nomenclatura, con la que en vez de simplificar, lo que se hace es complicar.

449. **Direcciones que pueden seguirse para la determinación del método.**— Si este es el camino que se sigue, la marcha que se adopta para conseguir un fin, y semejante fin consiste en la investigación ó la exposición de conocimientos, precisa adoptar un *orden,* el cual implica á su vez una *dirección* determinada que no puede ser más que *ascendente* ó *descendente.* En el primer caso se marcha de lo compuesto á lo simple, se parte de la percepción directa de los hechos ó de la intuición de las ideas, y llevándolos á distinguir, sin separar, se hace á los alumnos observar y experimentar: es lo que se llama *inducción.* En el segundo, se marcha de lo simple á lo compuesto, se parte de lo general y abstracto, y llevando á los niños á unir sin confundir, se les hace razonar y hallar consecuencias: es lo que se denomina *deducción.*

La *inducción* y la *deducción* (las dos formas que hemos dicho del razonamiento, 297) y las direcciones en que se ejercita el entendimiento (310) son, pues, los caminos que pueden seguirse en la indagación ó comunicación sistemática, *metódica,* del conocimiento científico, por lo que representan las dos direcciones que cabe seguir dentro del orden que constituye lo fundamental, lo interno del método.

450. **Métodos que se originan de la inducción y la deducción.**—La inducción es el procedimiento interno del *análisis,* y la deducción de la *síntesis,* y dan lugar, la primera al método *analítico,* y la segunda al *sintético,* ó sea á los dos métodos que existen realmente, pues que representan las dos direcciones que pueden seguirse en la indagación y la exposición del conocimiento científico. Por el análisis se descompone una idea ó un objeto en sus elementos, y por la síntesis se combinan estos elementos y se forma un todo ó conjunto. La primera es un método de diferenciación, y la segunda, de homogeneidad y semejanza.

Conviene advertir que también existe confusión y diversidad de opiniones entre los pedagogos (y los filósofos igualmente) acerca del significado de los términos «análisis» y «síntesis», significado que podemos fijar, mirando á nuestro objetivo, diciendo que el análisis es el equivalente de la inducción, de la invención, de la indagación experimental; y la síntesis, de la deducción, de la demostración, de la exposición didáctica.

«Son equívocas las palabras *análisis* y *síntesis* por su diversidad de sentido. Mientras para la Lógica de Port-Royal el análisis es un procedimiento de *regresión,* que consiste en hallar los ascendientes de un descendiente dado, y la síntesis el procedimiento contrario, para Condillac el análisis es desmontar y volver á armar una máquina, con lo cual la síntesis entra en el análisis. Si Newton sostiene que analizar es ir de los fenómenos á las leyes, Hooke afirma, al contrario, que es ir de las causas á los efectos. Hamilton dice que el análisis va de lo compuesto á lo simple, y la síntesis de lo simple á lo compuesto, y para ello distingue el análisis *extensivo* del *comprensivo,* según lo cual es posible, como pretende *Fonsagrive (Sur les sens équivoques des mots: analyse et synthèse),* que análisis y síntesis se compenetren. Si de la idea de *hombre* voy á la de *europeo,* procedo de lo compuesto á lo simple por relación á la extensión: hago un *analisis extensivo,* y á la vez una *síntesis comprensiva,* porque voy de un pequeño número de atributos á un número mayor. Ir de los efectos a las causas es analizar (y tiene razón Newton), pero con análisis *comprensivo,* y también sintetizar (y tiene razón Hooke), pero con síntesis *extensiva,* pues lo que es compuesto para la extensión, es simple para la comprensión, y viceversa.» (González Serrano.)

451. **El método analítico.** — Según el sentido con que lo tomamos y es general tomarlo, el punto de partida de este método es la percepción directa de los hechos ó la intuición de las ideas, y marchando de lo compuesto á lo simple, de lo concreto á lo abstracto, de lo particular á lo general, á la vez que distinguiendo y diferenciando los elementos que constituyen la complejidad de lo real, se trata, mediante él, de conocer los objetos para poder preguntar por su causa. Implica esto la marcha ascendente que antes se ha indicado y que puede definirse: *ir paso á paso de lo que se ve á lo que no se ve.*

Supone el método analítico la percepción de los hechos, la intuición de las ideas, el ejercicio de la percepción, de la observación, de la comparación y de la investigación, así como de la intuición; una marcha progresiva ó ascendente, en que distinguiendo y diferenciando, se lleva al niño de lo conocido á lo desconocido, de los hechos á sus leyes y causas, de lo concreto y particular á lo abstracto y general, de lo menos á lo más. En tal concepto, se le denomina, además de *inductivo* (que es el calificativo menos expuesto á confusiones y que mejor le cuadra), *intuitivo, ascendente, de descomposición, empírico, explicativo, inventivo,* etc.

Es el método analítico el que mejor conforma con el desarrollo normal de la inteligencia del niño, el cual procede siempre por inducción, se instruye poco á poco por análisis, y camina de lo conocido á lo desconocido, de los conocimientos concretos á los abstractos, de las consecuencias á los principios, y de las verdades particulares á las generales.

Ejemplos. Se emplea el método analítico é inductivo: en *Geografía,* cuando de los lugares y accidentes del terreno que conoce el niño, se le lleva á la concepción de nuestro globo y aun del universo; en *Física,* cuando de la percepción y observación de ciertos fenómenos que presencia, se le conduce al conocimiento y explicación de las leyes que rigen el mundo físico; en *Historia natural,* cuando partiendo de la percepción directa de varios individuos de una especie, se le enseña la constitución del reino animal, vegetal, mineral; en *Antropología,* cuando de la observación de sí propio, se le hace comprender la manera de estar formada y de funcionar su naturaleza psicofísica, y así respecto de los demás ramos del saber.

452. **El método sintético.** — Su punto de partida está en el término del análisis, en los materiales que éste allega mediante la inducción y que la síntesis conexiona y enlaza; se arranca en él de las verdades generales, y caminando de lo simple á lo compuesto, de lo abstracto á lo concreto, de lo general á lo particular, componiendo y asemejando los elementos que constituyen la complejidad de lo real, se trata de conocer los casos particulares comprendidos en las verdades generales de que se parte. Supone esto la marcha descendente indicada antes, y que puede definirse: *ir paso á paso de lo que no se ve á lo que se ve.*

Implica, pues, el método sintético composición, condensación, enlace, homogeneidad, semejanza, el examen en conjunto de una serie de elementos ya analizados, la concepción de leyes generales, hipótesis y teorías que explican un número mayor ó menor de hechos ordenados en serie; el ejercicio de la razón y la reflexión; una marcha descendente en que, agrupando hechos, se lleva al niño de lo desconocido á lo conocido, de las causas y leyes de los hechos á éstos, de lo más á lo menos. En tal concepto, se le denomina, además de *deductivo* (que es la calificación más apropiada) *descendente, compositivo, racional, expositivo,* y *de doctrina* ó *enseñanza.*

Aunque no se acomode tanto como el analítico á las condiciones mentales

del niño, el método sintético tiene importancia como medio de comprobación de los resultados del análisis, y por lo que ejercita las facultades superiores de la inteligencia.

Ejemplos. Se aplica el método sintético ó educativo: en *Geografía,* cuando se parte de los conceptos abstractos y las definiciones para dar idea al niño, primero, de la constitución del mundo sideral; luego, de nuestro globo; después, de los continentes, etc., hasta llegar á su país; en *Física,* cuando se le introduce en el mundo físico, empezando por explicar las leyes que lo rigen y concluyendo por la percepción y observación de sus fenómenos; en *Historia natural,* cuando tomando por punto de partida la idea abstracta de ser, se desciende hasta lo concreto del individuo para enseñar lo concerniente á los reinos de la naturaleza; en *Antropología,* cuando se explica el ser humano por definiciones abstractas é ideas generales, prescindiendo de la propia observación y de los hechos vulgares, etc.

453. **Relaciones entre el análisis y la síntesis. Unidad del método.**—Como á su tiempo vimos (297), inducción y deducción se completan, presuponen y compenetran mutuamente, y nunca se hallan separadas la una de la otra. Siendo los procedimientos internos del análisis y la síntesis (450), cabe afirmar que los dos métodos á que dan origen (el analítico y el sintético) no son más que aspectos del método real, y que, en último término, el método *es uno,* pues que inducción y deducción, análisis y síntesis, son operaciones integrantes del método completo, los dos movimientos esenciales de la inteligencia. De aquí la unidad del método, que se halla representada en el llamado *analítico-sintético,* que es el que los lógicos consideran como el método racional, y consiste, en último término, en *experimentar* mediante el análisis, *razonar* por medio de la síntesis, y *verificar* los resultados de ambas operaciones *induciendo* y *deduciendo* alternativamente.

454. **El método analítico-sintético como el genuinamente pedagógico.**—Además de racional hay que considerar el método analítico-sintético ó inductivo-deductivo como el propiamente pedagógico. La doble dirección que implica y en que estriba su virtualidad, es condición precisa del ejercicio ordenado y armónico de todas las energías mentales, algunas de las que quedarían sin ejercicio, sin dirección y disciplina, con el empleo del análisis ó la síntesis solamente; esto aparte de que resultaría un conocimiento incompleto. No debe olvidarse, además, que los niños se ejercitan desde un principio en cuantas funciones y operaciones presuponen la síntesis y el análisis, por lo que es obligado emplear paralelamente ambos métodos con sus procedimientos internos, la deducción y la inducción, á fin de que los niños perciban, analicen, distingan, diferencien, comparen, relacionen y descompongan, al mismo tiempo que compongan, busquen analogías y semejanzas, abstraigan y generalicen, comprueben, sinteticen y razonen; lo que no cabe con ninguno de dichos dos métodos solo, pues precisa para ello el analítico-sintético, que es el genuinamente pedagógico, *el* método.

455. **Condiciones generales del método pedagógico.** — La primera á que hay que atender, mirando á su cualidad de método compuesto, es á la manera con que deben darse en él la síntesis y el análisis, la deducción y la inducción. Si el análisis es antecedente obligado de la síntesis y ésta una como verificación de los resultados del análisis, y si donde éste termina tiene su punto de partida la síntesis; si, por otra parte, el desarrollo mental comienza en los niños induciendo, analizando, comparando y diferenciando, arrancando siempre de lo concreto y particular para ir á lo abstracto y general, de los hechos á las ideas, de lo compuesto á lo simple y de lo conocido á lo desconocido;—

la lógica declara que el procedimiento inductivo, el análisis, debe preceder al deductivo, á la síntesis, á tenor de lo que recomendamos al tratar del empleo de la generalización y de la abstracción (290). El análisis, pues, debe constituir el punto de apoyo y de partida del método pedagógico, del cual son *condiciones generales* cuantas hemos asignado á la enseñanza (441), y de las que por el alcance que tiene, debemos insistir en la que más directamente contribuye á dar al método el carácter *educativo*, que es su condición esencial.

456. **El método pedagógico lo es á condición de ser eminentemente educativo.** — No basta al método, para reunir la condición de pedagógico, que se adunen y compenetren en él, constituyendo como una sola, las dos direcciones (inducción y deducción) que pueden seguirse en la indagación y exposición del conocimiento científico, sino que necesita, además, que conglobando los que hemos llamado métodos de instrucción y de cultura (263), no se mire en él meramente al resultado positivo de la enseñanza, sino que sea su objetivo principal la educación: sólo á este título tendrá la enseñanza el carácter educativo que debe y necesita tener (441, *a*).

«El *saber*, como tal, la cantidad de saber al menos, será, aun en el hecho de la enseñanza, cosa accesoria y subordinada. Siendo lo esencial formar un espíritu fresco, apto y libre, y mantenerlo sano y vigoroso, todo lo que vaya contra tal fin será malo, aunque haga del niño un pozo de ciencia... Pascal, Leibnitz, todos los pensadores que han tenido ocasión de hacerlo, han opuesto del mismo modo (que Descartes), al exceso de estudio que embota el espíritu, al cúmulo de conocimientos que lo agobian, el régimen que le da elastidad y tono. Ciertamente, es preciso aprender, y mucho, y esto mismo constituye la alegría y la salud del espírtu; pero sólo á condición de que la enseñanzaa se dé á medida de las necesidades y esté subordinada al bien de la inteligencia, sin imponerla nunca en vista de un fin extraño. «Me esforzaré por hacer de la Geometría, no una rama, sino un medio de educación», dice Tyndall, citado por Spencer, que ve con razón en esta frase, bajo una forma particular, una regla general de la enseñanza. Es preciso decirlo, en efecto, de todo estudio sin excepción y tomar al pie de la letra aquel precepto de Rollin: «Úsase de la razón como de un instrumento para adquirir las ciencias; cuando, por el contrario, deberíamos servirnos de las ciencias como de un instrumento para perfeccionar la razón.» (MARION.)

Tal debe ser, pues, el primer criterio en la determinación cualitativa del método: que ante todo sea de educación, que tienda más que á instruir á despertar, ejercitar, dirigir, perfeccionar las energías mentales y de todas clases del niño; que no solamente adiestre los espíritus, sino que los ensanche y los vivifique, elevando los corazones y fortaleciendo las voluntades; que habitúe al niño á pensar, á discurrir, á investigar, á trabajar por sí. Para el logro de este resultado precisa que el método se distinga por un carácter de que generalmente carece en la práctica de la primera enseñanza: que sea un *método activo*.

457. **El método es educativo en tanto que es activo. Qué debe entenderse por esto último.**—Para que haya educación, en el genuino sentido de la palabra, se requiere el esfuerzo personal del que se educa, que es lo que por excelencia fortifica; la educación, sin actividad por parte del que la recibe, no llegará nunca á serlo verdaderamente. Considerar al niño como agente activo de su cultura es uno de los grandes, el principal, pudiera decirse, de los principios de educación (142). Por esto es de necesidad absoluta que el método, para ser fecundo, sea tal que constantemente tenga en acción el espíritu del educando, sea un *método activo*.

«Llamo así, dice MARION, al que cuida mucho menos de suministrar al espíritu tal cantidad de alimentos, ó tal alimento con preferencia á tal otro, que de darle impulso y discernimiento, contando ante todo con su juego natural, su esfuerzo propio, para asegurar su crecimiento normal y armónico... «Para ganar la vida del espíritu, dice Malebranche, es preciso trabajar con el espíritu. Los que no ganan con su frente el pan del alma, no conocerán nunca su sabor». «No se sabe bien más que lo que hace uno por sí mismo»; pensamiento profundo de Aristóteles, pasado ya á la categoría de lugar común, lo que no impide á Kant recogerlo para hacer de él uno de los principios de su *Pedagogía* y el *Criterio del saber*. Cuando un niño, dice, no practica una regla de Gramática, poco importa que la recite: no la sabe; sólo la sabe aquel que infaliblemente la aplica, importando poco que no la recite. Así también, el alumno que hace de memoria el mapa de un país ó de un viaje, prueba de la mejor manera, si no de la única, que ha estudiado con fruto la Geografía. Obrar y hacer: he aquí el secreto y al mismo tiempo el signo del estudio fecundo. Hacer y obrar: he aquí el gran precepto de la enseñanza. Tanto valdría decir el precepto único, porque contiene en germen todos los demás.»

En tal sentido, el método activo es el que obliga al niño, á la vez que á pensar, á obrar; no sólo á hablar, sino á meditar, componer, escribir, dibujar; esto es, á trabajar en todas las formas susceptibles de ejercitar y experimentar las fuerzas. Lo esencial en él es lo que debe constituir el nervio de toda enseñanza, particularmente cuando se dirige á los niños: provocar el deseo de la acción y la actividad misma, alimentándola. Que el niño piense y busque en vez de permanecer inerte ante la enseñanza que se trate de hacerle adquirir, que coopere á elaborar los conocimientos de que debe nutrirse su inteligencia: he aquí lo que ante todo hay que procurar.

«La acción de que se trata, cuando se habla de método activo, no es simplemente la que consiste en analizar ó manipular las ideas que se poseen; es también, y ante todo, el movimiento del espíritu en busca de otras nuevas. Enseñar al niño á desentrañar, á enlazar lógicamente, á exponer con corrección sus pensamientos, es muy bueno; mas debemos confesar que con esto nada se sabe todavía. Solamente aprenderá mirando, tocando, interrogando las cosas en todos sentidos, ejercitando en ellas todas sus facultades.» (MARION.)

Supone, por lo tanto, el método activo lo que hemos dicho respecto del esfuerzo personal del educando (142), y la necesidad de valerse al efecto, con el trabajo manual (65), de los ejercicios prácticos que á varios propósitos hemos insinuado, y particularmente al tratar de la atención, de la que son un estimulante (281 y 282), suprimiendo las exposiciones mecánicas y las prácticas que consisten en copiar resúmenes, y recitar libros de texto, esto es, la ciencia de palabras ó «ciencia libresca». Según dicho método, el niño debe ver, experimentar, juzgar, hacer por sí mismo, ser, en una palabra, el principal actor en la vida escolar, interrogando, exponiendo sus ideas y sus dudas, formando sus colecciones, construyendo algunos aparatos, etc.; no condenándolo, en fin, á *recibir siempre y nunca dar*.

458. **Valor y eficacia del método activo.** — Tal como hemos visto que debe entenderse el *método activo* se refiere, no solamente á la enseñanza en cuanto es medio de suministrar conocimientos, sino á la educación en general, por lo que implica la actividad manual ó el *hacer* en toda su amplitud, y hasta la física, ó sea los ejercicios corporales. Mediante él no queda reducida la enseñanza á mera función intelectual, sino que adquiere todo el alcance pedagógico que le hemos reconocido (6 y 432) y asume efectivamente la función total de la educación. Haciendo obrar de continuo á la inteligencia, habitúa á los

niños á pensar por sí, impide que el pensamiento se encasille en moldes dados, y forma espíritus firmes á la vez que flexibles y abiertos á toda verdad, libres y no cerrados á aquellas que no han recibido ó no se les ha impuesto dogmáticamente. De este modo se acostumbra al espíritu á encontrar satisfacción en el estudio, para lo cual es un estímulo el placer que acompaña á la acción ejercitada de esa manera, el placer que se sabe hacer brotar del trabajo mismo, y que es fuente de moralidad. Con el método que mantiene en estado pasivo al educando, no puede el maestro juzgar á éste con certeza, sucediendo lo contrario con el método activo, que ofrece además las ventajas de introducir en la enseñanza el estímulo de la variedad y alejar de ella la fuerza inerte de la rutina. Por último, mediante el método activo, no se inmoviliza ni embota la inteligencia; en vez de encogerse y adormecerse se vivifica el espíritu, se consigue que el niño llegue á tener criterio propio y se forma el carácter. Concluyamos observando que el método activo, al desterrar de las clases la pasividad, la inercia, el silencio á que se condena á los alumnos, aleja de ellas el mayor suplicio que hoy encuentran éstos en la escuela; y que si es difícil de aplicar, pues que supone mucha paciencia, mucho sentido y tacto, mucha aptitud pedagógica en el maestro, es un método seguro que, como se ha dicho y la experiencia y la razon de consuno enseñan, «forma hombres y no charlatanes».

459. **Reglas de conducta para la aplicación del método activo.** — Para la práctica de este método precisa formarse un plan de conducta, un criterio fijo; á este fin responden las siguientes reglas, que son como corolarios del principio que expusimos oportunamente (142), de cuya aplicación inteligente depende el éxito del método:

a) En toda la cultura debe tenerse en cuenta, con lo dicho acerca del esfuerzo personal, la necesidad de estimular la actividad natural del niño, al que al efecto se hará trabajar interior y exteriormente, con el pensamiento y de obra. A este fin se dispondrán en todas las enseñanzas ejercicios prácticos que *hagan hacer,* y se despojarán todos los mentales de carácter uniformemente didáctico y dogmático, de imposición; se limitarán los trabajos de memoria á los que tengan por objeto el desarrollo de esta facultad, y se procurará no infundir al niño el saber hecho.

b) En consecuencia de esto y recordando el aforismo de lo que el educador hace por sí mismo es poca cosa en comparación de lo que hace hacer al educando, que es el todo, evitará el primero hacer lo que pueda realizar el segundo por sí mismo, así como decirle y ayudarle mucho; en la inteligencia de que una simple noticia y una cuestión provocada valen mucho más que una ayuda directa, pues suscitan el desenvolvimiento personal y despiertan la facultad de investigación. En tal sentido, debe procederse con el niño de modo que un primer ensayo de fuerzas provoque otros ensayos; que una dificultad vencida excite la ambición de un nuevo triunfo; que fundándose en las adquisiciones hechas, vaya en busca de otras, esto es, de lo conocido á lo desconocido.

c) Para esto precisa que el educador cree el interés, despierte la iniciativa, inspire al niño la confianza en sí y le impulse á ensayar sus fuerzas. Al efecto, no corregirá á los alumnos secamente, ni menos con enfado ó malos modos (recuérdese lo dicho en el núm. 296, con ocasión de la cultura del juicio), ni responda á sus dudas ni rectifique sus errores con el dogmático é imperativo *magister dixit,* sino con afabilidad y paciencia, con templanza y dignidad, y haciéndoles ver las verdades que les enseñe, mediante explicaciones claras y demostraciones y experiencias adecuadas.

d) Teniendo en cuenta que el gran arte del maestro consiste, no en hablar mucho, sino en hacer hablar, observar, juzgar, discurrir, pensar á los niños, conducirá á éstos á descubrir lo que les quiera mostrar, valiéndose del diálogo familiar, exposiciones claras é interesantes y una interrogación inteligente, que les haga hablar, observar, etc.

e) A estos intentos, en todas las enseñanzas deben economizarse lo posible las definiciones y los preceptos abstractos, las lecciones de memoria, las series de análisis por escrito, las conjugaciones recitadas, la *ciencia libresca,* en fin, y con los procedimientos mnemotécnicos, que dan un falso saber, cuanto tienda á mecanizar la enseñanza y á convertir en automático el movimiento de la inteligencia. En cambio, se multiplicarán los ejercicios de lenguaje y de pensamiento, de clasificación y de experiencias y de manipulaciones, así como los ejemplos, de los cuales y de los hechos que ellos y las demostraciones pongan en relieve, ha de llevarse á los niños á las reglas, á los preceptos, al saber teórico.

f) En fin, en todas las materias del programa se suprimirán los hechos confusos y secundarios, se sacrificarán los pormenores de pura erudición y se recurrirá, con las reglas sencillas, á los ejemplos y las aplicaciones, haciendo que el niño invente de los primeros y señale las segundas.

460. **Integridad del Método.** — Al hablar del método pedagógico no cabe reducirlo á la mera marcha que se adopte (la inductiva, la deductiva ó la compuesta de ambas), sino que precisa tener en cuenta además los *procedimientos,* las *formas* y los *medios auxiliares,* que al realizarlo en la práctica, son factores integrantes de él, que lo determinan y aun caracterizan. De aquí que se tomen muchas veces algunos de esos factores (los procedimientos y las formas) por el método mismo (de donde viene que se diga *método intuitivo, método socrático,* etc.), el cual no lo es realmente sino en cuanto se ofrece integrado por todas esas sus partes constitutivas. El análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, no fueran nada ni pasaran á la categoría de realidad práctica sin las *formas* que las exteriorizan, los medios exteriores de realizar el método, los *procedimientos* que dan variedad, movimiento y carácter práctico á la marcha que implica el método (del que son como el desarrollo) y á las formas mismas, y los *medios auxiliares,* que sensibilizan y hacen más comprensible la enseñanza. Por último, el *plan,* orden ó modo de enseñanza, es una parte esencial é integrante de un buen método pedagógico.

461. **El maestro con respecto al método.** — Así considerado el método, es decir, integrado por todos los factores que hemos dicho que lo constituyen y de que más adelante tratamos, es un poderoso auxiliar del maestro, cuyo trabajo sistematiza, facilita grandemente y hace fecundo en buenos resultados. Pero siendo esto así, y no obstante el valor que le hemos atribuído, no debe el maestro convertirse en «el simple instrumento mecánico del método», como queria Pestalozzi, que realmente no lo tuvo. Mucho valen los métodos, pero no vale menos la libertad con que quien los aplica debe proceder respecto de ellos, para amoldarlos á las diferentes circunstancias y conforme á sus experiencias prácticas. Decimos del método en este sentido lo que afirmamos á propósito de la distribución del trabajo (396). El método no debe tomarse como un mecanismo invariable que haya de suplir á la inteligencia del maestro, ni éste es un autómata que deba prescindir de sus cualidades personales. Considerados de semejante modo, los métodos mejores darán malos resultados; donde falta la iniciativa y la libertad del maestro, faltan también el movimiento y la espontaneidad, la vida, y al cabo se cae en el rutinarismo que se pretende evitar con el método.

«Los métodos son instrumentos, pero los instrumentos, por perfectos que sean, no valen sino por la habilidad de la mano que los maneja. A la paradoja de Pestalozzi, oponemos la sabiduría de las naciones y el proverbio que dice: *Tanto vale el maestro, tanto vale el método.* Recordemos también que los métodos no son reglamentos inmutables, leyes despóticas y para siempre fijas; corresponde á la iniciativa del maestro modificarlos según los resultados de su experiencia, según las inspiraciones de su propio talento. Como ha dicho Mme. Necker de Saussure, los métodos deben estar en un estado de perpetuo perfeccionamiento.» (COMPAYRÉ.)

Que el maestro no sea esclavo, instrumento servil del método, no quiere decir que deba prescindir de él y formárselo arbitrariamente. Si, como con frecuencia se repite, «el mejor método es el que cada uno se forma», es á título de que al trazar sus delineamientos generales, se tengan en cuenta las condiciones que imponen de consuno la naturaleza del que recibe las enseñanzas, la índole de éstas y las leyes de la lógica.

Lo dicho en las precedentes consideraciones lo referimos al método en general y, por lo tanto, á todos y cada uno de los factores que lo integran. Pero tiene aplicación especialísima á los procedimientos, que son en los que cabe más la inventiva por parte del maestro, al que también pueden atar tomados á la letra y haciéndose el que los maneja esclavo ó instrumento ciego de ellos, con lo que la enseñanza cae en la rutina y se mecaniza. En cuanto á los medios materiales, conviene advertir que no es la mejor escuela la que los posee mejores y más abundantes, sino aquella cuyo maestro sabe servirse con inteligencia de los que posee. El material más adecuado y convenientemente dispuesto puede convertirse, de un instrumento utilísimo, hábilmente manejado, en un deplorable mecanismo cuando se emplea sin sentido ni discreción, sin arte y de un modo rutinario: en tal caso es un medio como otro cualquiera de empequeñecer y desnaturalizar la enseñanza. Al lamentarse Frœbel de ver manejados sus dones por maestros que desconocían el espíritu y el alcance de su sistema educativo, dijo:

«Si mi material de enseñanza tiene alguna eficacia, no la debe á su apariencia exterior, sino á la manera como me sirvo de él, es decir, á mi método y á la ley filosófica en que se funda... Todo lo demás no es otra cosa que un material sin valor propio alguno.»

462. **El espíritu general del método.**—Teniendo en cuenta las indicaciones que preceden, así como que para que el método pedagógico resulte eficaz, ha de ser además de activo, analítico-sintético y reunir las demás condiciones que señalamos como peculiares de él y de toda enseñanza, y sin olvidar ninguno de los factores que le integran, á todos los cuales precisa atender con el sentido de armonizarlos en la práctica y emplear en cada caso los más afines ú homogéneos entre sí, deberán atender los maestros ante todo y sobre todo á lo que vivifica la enseñanza, ó sea al espíritu que debe animarla (téngase en cuenta las reglas que damos en el núm. 459 á propósito de la prática del método activo), que M. Greard sintetiza en los signientes rasgos gerales:

«Omitir todos los deberes (trabajos que se encargan á los niños, principalmente de redacción) que fuerzan la dirección de la enseñanza so pretexto de formar el carácter, como muestras complicadas y raras de escritura, textos de lecciones desmesuradas, series de análisis y de composiciones por escrito y definiciones indigestas; economizar los preceptos y multiplicar los ejercicios; no olvidar nunca que el mejor libro para el niño es la palabra del maestro; no servirse de la memoria del alumno, ligera ó firme, más que como un punto de apoyo, y hacer de

modo que la enseñanza penetre hasta la inteligencia, que sólo así puede conservar su carácter fecundo; conducir al alumno de lo fácil á lo difícil, de la aplicación al principio; llevarle, mediante cuestiones bien encaminadas, á descubrir lo que se le quiere mostrar; habituarle á razonar, hacer que encuentre y que vea; en una palabra, tener incensantemente su razonamiento en movimiento y despierta su inteligencia; para esto no dejar obscuro nada de lo que merezca explicación y llevar las demostraciones hasta la figuración material de las cosas, siempre que sea posible: en cada materia, descargar de hechos confusos, que embarazan la inteligencia, los hechos característicos, las reglas sencillas que la esclarecen; tender en todo á aplicaciones juiciosas, útiles y morales: en Lectura, por ejemplo, sacar del trozo leído todas las explicaciones instructivas y todos los consejos de conducta que entrañe; en Gramática, partir del ejemplo para llegar á la regla despojada de las sutilezas de la escolástica gramatical; escoger los textos para el dictado escrito entre los trozos más sencillos y más puros de las obras clásicas; sacar los temas para los ejercicios morales, no de compilaciones hechas á placer para complicar las dificultades de la lengua, sino de cosas corrientes, de un incidente de la clase, de las lecciones del día, de pasajes de la Historia sagrada ó nacional y de la Geografía recientemente aprendida; inventar ejemplos ante el alumno, lo que aguijoneará su atención; dejar que él mismo los invente, y siempre escribirlos en el encerado; referir todas las operaciones de Cálculo á ejercicios prácticos tomados de los usos de la vida; no enseñar la Geografía más que por la carta, extendiendo progresivamente el horizonte del niño desde la calle al barrio, desde el barrio al municipio, al partido, á la provincia, á la nación, al mundo; animar la descripción topográfica de los lugares con la pintura de las particularidades de configuración que presenten, por la explicación de los productos naturales ó industriales propios de ellos y por la referencia de los acontecimientos que recuerden; en Historia, prestar á las diversas épocas una atención relacionada con su importancia relativa; sacrificar sin escrúpulo los pormenores de pura erudición para poner de relieve las grandes líneas del desenvolvimiento de la nacionalidad; buscar la serie de ese desenvolvimiento, menos en la sucesión de los hechos guerreros, que en el encadenamiento razonado de las instituciones, en los progresos de las ideas sociales y en las conquistas del espíritu, que son las verdaderas conquistas de la civilización cristiana; colocar á la vista del niño los hombres y las cosas por narraciones que ensanchen su imaginación y eleven su alma; hacer de la nación lo que Pascal ha dicho de la humanidad, un gran ser que subsiste perpetuamente, y dar por esto mismo al niño una idea de la patria, de los deberes que impone y de los sacrificios que exige: tal debe ser el espíritu de las lecciones de la escuela.»

Tal debe ser el sentido en que se informe el método que se aplique á la cultura de la niñez y tal el espíritu en que el maestro debe inspirar su obra pedagógica.